Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Márcia Maria e Silva

Formação do Leitor Literário na Educação Infantil

Rio de Janeiro
2016

Márcia Maria e Silva

Formação do leitor literário na Educação Infantil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Profª Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Márcia Maria e.
Formação do Leitor Literário na Educação Infantil / Márcia Maria e Silva. – 2016.
280 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Literatura infanto-juvenil – Teses. 3. Incentivo à leitura – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:8

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Márcia Maria e Silva

Formação do leitor literário na Educação Infantil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

_____

Profª Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Profª Dra. Patrícia Corsino
Faculdade de Educação da UFRJ

_____

Profª Dra. Marcia Cabral da Silva
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Profª Dra. Adelaide Alves Dias
Faculdade de Educação da UFPB

_____

Profª Cecília Maria Aldigueri Goulart
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças brasileiras.

AGRADECIMENTOS

A meu marido, Walter Jorge Cavalcanti, cuja presença cotidiana me fortalece e me encoraja a expandir.

À Judith Anna, minha mãe, primeira referência de perseverança, paciência e ética, pelo respeito às crianças, nas amorosas sutilezas de *cuidadoeducação* de todos os dias.

A Manoel Silva, meu pai (*in memoriam*), um leitor e meu primeiro orientador de leituras, pela vida dedicada à família e pela disponibilidade absoluta quando o assunto era livro e leitura.

Ao filósofo e educador budista, Daisaku Ikeda, por sua efetiva ação pela paz mundial (*Kosen rufu*) e pela atenção dedicada às crianças e à Educação Infantil sob a perspectiva do humanismo Soka.

À minha *amigairmã* Andrea Tubbs Costa, pela escuta sensível e pelas palavras engajadas e amorosas tantas vezes expressas em mais de vinte anos de convivência.

À Professora e Orientadora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pelas interlocuções, que me permitiram aprender a confiar nas minhas ideias e a avançar no investimento por uma escrita consequente e autoral.

À Professora Patrícia Schunk, pela generosidade, pela disponibilidade, pela coparticipação na pesquisa, por tudo que essa convivência vem nos possibilitando compartilhar e aprender.

Às companheiras do Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa & extensão ─ bolsistas, mestrandas e doutorandas, pelos leves e tensos, sempre ricos, momentos de compartilhamento e aprendizagens.

Às diretoras da UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, Valdete Henrique, Maria Inês, ao pedagogo Wagner Teixeira, a todas as professoras e ao pessoal de apoio, por todos os gestos de apoio à pesquisa.

À Ana Luyza, Daniel, Isaack, Karina, Kayke, Luana, Laura, Manuella, Maria, Marianna, Mateus, Pâmella, Rebeca, Richard, Sophia, Yago, Yasmin e às suas respectivas mães, pelo apoio, colaboração e disponibilidade para conversar, brincar e ler junto.

Era uma vez o avô e a avó. O avô queria namorar com a avó.

Ele tinha um bigodão. Ele tava dormindo...

Karina e Yasmin

Olha a bruxa, olha a bruxa!!!

É bruxa nada!!!!

É bruxa simmmm simmmm!!!!

Com nariz...

Richard e Isaack

RESUMO

SILVA, M. M. e. *Formação do leitor literário na Educação Infantil*. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Infância, Juventude e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho tem como tema a formação do leitor literário na Educação Infantil O objetivo é compreender o lugar da literatura na formação da criança leitora a partir de um Estudo de Caso, com observações participantes, sobre as mediações de leitura literária de uma professora da Rede Pública Municipal de Niterói com um grupo de, em média, 17 crianças de 3 a 5 anos de idade, entre os anos 2013 e 2014. Que concepções de Literatura sustentam o fazer de uma professora da Educação Infantil? Que concepções de Educação Infantil fundamentam seu trabalho com literatura? Quais as práticas de leitura literária nesse contexto? A perspectiva teórico-metodológica é histórico-cultural. O debate sobre linguagem, arte, literatura, vida, educação e expressão estética se apoia em Bakhtin e Vigotski. A discussão sobre as infâncias se dá principalmente a partir dos estudos de Vigotski, Sarmento, Corsaro e Vasconcellos. Para tratar das relações entre literatura, infância e escola, o trabalho apoia-se em Lajolo, Silva e Zilberman. Os estudos sobre literatura e teoria literária de Eagleton, Coelho, Candido e Cascudo entram em diálogo, ao ser abordado o papel da literatura na formação humana. Corsino e Colomer são as principais referências para tratar da literatura especificamente no campo da Educação Infantil. É realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses, produzidas entre 2008 e 2014, que abordam a literatura na Educação Infantil. Em um segundo momento, é desenvolvido um estudo teórico sobre Infância, Literatura e Educação Infantil, discutindo-se invisibilidades em torno do ser criança e das possibilidades de formação literária. O percurso da pesquisa empírica é apresentado, seguido do histórico da unidade e da formação da professora, copartícipe da pesquisa. Quatro cenas de leitura literária coletiva no grupo de crianças, planejadas e mediadas pela professora, são escolhidas para análise. Busca-se compreender quais os efeitos desse encontro e como se dá a docência na Educação Infantil para formação do leitor literário. A tese mostra as mediações da professora, as expressões das crianças, o contexto dos livros lidos, realizando, a partir desses dados, uma reflexão sobre como crianças leem literatura, quais os efeitos desse encontro para os interlocutores e como se dá a docência para formação do leitor literário na Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Literatura. Formação do leitor.

ABSTRACT

SILVA, M. M. e. *Literary Reader´s Formation in the Children´s Education*. 2016. 280 p. Thesis (Doctoral in Childhood, Adolescence and Education) – Faculty of Education, University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil, 2016.

This essay has its theme the literary reader´s formation in the Children´s Education. The aim is to comprehend the placement that the literature has in the formation of the young readers. Starting from a Case Study, including participant observations about the literature reading mediations of a teacher in a Municipal Council in the city of Niterói in the State of Rio de Janeiro, with a group of an average 17 children between 3 and 5 years old, in the years of 2013 and 2014. Which conceptions of Literature does sustain the method utilized by the teacher in the Children´s Education? Which concepts of Children´s Education does sustain her work with literature? What are the literature reading practices in this context? The perspective theoretical-methodological is historical-cultural. The debate about language, art, literature, life, education and aesthetical expression base itself in the Bakhtin and Vigotski work. The discussion about the different types of childhood occurs essentially in the first place with the studies of Vigotski, Sarmento, Corsaro and Vasconcellos. In order to cover the interface between literature, childhood and school, the essay takes into consideration the studies of Lajolo, Silva e Zilberman. Corsino e Colomer are the main references to consist the literature specifically in the Children´s Education field. The studies about literature and literature theory from Eagleton, Coelho, Candido and Cascudo take part in the dialogue, once the role played by the literature in the human formation is addressed. It is held a bibliography survey of the dissertations and thesis, compiled between the years of 2008 and 2014, which approaches the literature in the Children´s Education. After that, it develops a theoretical study about Childhood, Literature and Children´s Education, discussing then the invisibility revolving about what means to be a children and the possibilities of the literature formation. The course of the empirical research is presented, followed by the historical unit and the teacher´s specialization, whose co-participate in the research. Four collective literature-reading scenes in the children´s group, planned and facilitated by the teacher, are chosen to be analyzed. The thesis presents the teacher´s intervention, the expressions of the children and the context of the books that have been read. Performing then, from thesis data, a debate about how the children read literature, what the effects of this encounter for the counterparts and how it happens the teaching in the Children´s Education for the literature reader´s formation.

Keywords: Childhood. Children´s Education. Literature. Reader´s Formation.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Orientadores, grupos de pesquisa e área de concentração 32
Quadro 2 - Lista de nome e idade das crianças 107
Quadro 3 - Horário das atividades semanais na UMEI 137
Quadro 4 - Lista de livros do PNBE lidos com as crianças 143
Quadro 5 - Livros da Roda de Biblioteca do Ziraldo 152
Quadro 6 - Distribuição de dissertações e teses por região 222
Quadro 7 - Quantitativo de dissertações e teses por ano 222
Quadro 8 - Faixa etária das crianças das pesquisas 222
Quadro 9 - Dissertações e teses - 2008 222
Quadro 10 - Dissertações e teses - 2009 223
Quadro 11 - Dissertações e teses - 2010 223
Quadro 12 - Dissertações e teses - 2011 223
Quadro 13 - Dissertações e teses - 2012 224
Quadro 14 - Dissertações e teses - 2013 225
Quadro 15 - Dissertações e teses - 2014 225
Quadro 16 - ANPED 2008-2014 226
Quadro 17 - COLE – 2008-2014 227
Quadro 18 - GRUPECI 2008-2014 229
Quadro 19 - Histórico de reuniões da ANPED – 2008-2014 230
Quadro 20 - Histórico de reuniões da ANPED regional – 2008-2014 230
Quadro 21 - Quadro PNBE Educação Infantil 2008-2014 231
Quadro 22 - Histórico de observações participantes e conversas - 2013 232
Quadro 23 - Quadro - Histórico de observações e conversas - 2014 234
Quadro 24 - Proposta de inserção na UMEI 251
Quadro 25 - Configuração do GREI e da rotina - 2013-2014 252
Quadro 26 - Projetos do GREI 2013-2014 253
Quadro 27 - Mediações da professora na Cena 1 257
Quadro 28 - Expressões das crianças na Cena 1 257
Quadro 29 - Mediações da professora na Cena 2 257
Quadro 30 - Expressões das duas crianças na Cena 2 257
Quadro 31 - Mediações da professora na Cena 3 257

Quadro 32 - Expressões das crianças durante esta atividade.....258
Quadro 33 - Mediações da professora na Cena 4 258
Quadro 34 - Expressões das crianças na Cena 4 259
Quadro 35 - Perfil das crianças – 2013-2014 261

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro “Um amor em família”, de Ziraldo 162
Figura 2 - Capa do livro “A festa no céu”, de Ângela Lago 175
Figura 3 - Parte da ilustração (lado esquerdo) do livro Aberto, “A festa no céu”..... 177
Figura 4 - Parte da ilustração (lado direito) do livro Aberto, “A festa no céu”..... 178
Figura 5 - Capa do livro “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”, de Arden Druce e Pat Ludlow 188

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Patrícia dramatizando a história de D. Baratinha (29/11/2013) 143

Fotografia 2 - Yago e Richard explorando o movimento da ilustração sobreposta ao texto do livro Rei Leão, da Disney (29/11/2013) 144

Fotografia 3 - Leitura, feita por Sofia, do livro ilustrado "A folha"; 23/5/2014 144

Fotografia 4 - Leitura, feita por Sofia, do livro ilustrado "A folha"; 23/5/2014 145

Fotografia 5 - Roda de leitura do livro Cantigas, adivinhas e outros versos, Vol. 2, no dia do Folclore (22/8/2014) 145

Fotografia 6 - Cantando, no Museu de Arte Naiff, as músicas do livro Cantigas, adivinhas e outros versos. Vol. 2 (03/10/2014) 146

Fotografia 7 - Daniel se expressando com as demais crianças enquanto a professora coloca os livros no chão 153

Fotografia 8 - Karina e Yasmin criando uma narrativa 169

Fotografia 9 - Gestos de leitura coletiva, na roda 181

Fotografia 10 - Leitura coletiva de "A festa o céu" 181

Fotografia 11 - Richard lendo em movimento: a bruxa ataca e Isaack pula para se proteger 192

Fotografia 12 - Richard lendo em compartilhamento: a bruxa ataca duas crianças que leem outro livro 193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
ALFALE	Alfabetização e Letramento Escolar
ALLEN	Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPCI	Conselho de Avaliação do Ciclo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLE	Congresso de Leitura
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
EDUCAMUS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Música e Educação
EIPP	Educação Infantil e Políticas Públicas
EST	Escola Superior de Teologia
FME	Fundação Municipal de Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FOPREI	Formação de Professores e Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEIN	Grupo Estadual de Educação Infantil e Infâncias
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
GREI	Grupo de Referência de Educação Infantil
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
GRUPEIFORP	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e formação Profissional
GT	Grupo de Trabalho
IFPE	Instituto Federal de Educação de Pernambuco
LEFoPI	Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância

MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAEI	Núcleo Avançado de Educação Infantil
NELOOL	Núcleo Estadual de Literatura, Oralidade e outras Linguagens
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESC	Serviço Social do Comércio
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNITAU	Universidade de Taubaté

UNIVALI	Universidade do Vale Do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 **O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E LITERATURA NA ESCOLA?** 27

1.1 **Recorte temático e temporal** 28

1.2 **Locais e palavras de busca** 30

1.3 **Catalogação das dissertações e teses** 31

1.4 **Aporte teórico-metodológico das pesquisas** 33

1.5 **Síntese das dissertações e teses** 34

1.6 **Análise das dissertações e teses** 46

1.6.1 Pontos de partida 47

1.6.2 Ambivalência de palavras e discursos 48

1.6.3 Docência da literatura na escola infantil: mediação e função 49

1.6.4 Múltiplas linguagens e suportes 55

1.6.5 Polifonia e exotopia: discursos sobre literatura na Educação Infantil 59

2 **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE SOBRE INFÂNCIA, ARTE, LEITURA E DOCÊNCIA** 62

2.1 **Crianças e infâncias no mundo organizado pelos adultos** 64

2.2 **Literatura: conceitos e perspectivas** 68

2.3 **Arte e vida na formação do leitor: questões de literatura na escola** 73

2.3.1 Imaginação, criação e educação estética em Vigotski 74

2.3.2 Arte, ética, estética na abordagem bakhtiniana 83

2.4 **Experiências de leitura literária na escola** 86

3 **CAMINHOS PERCORRIDOS: COMO QUEM APRENDE ENTRE SILÊNCIOS, DITOS, FEITOS, ESCRITOS** 94

3.1 **Modalidade da pesquisa** 101

3.2 **UMEI G. M. Bezerra de Menezes: *Locus* da pesquisa** 102

3.3 **Sujeitos da pesquisa** 104

3.3.1 Professora copartícipe 104

3.3.2 Professoras do GREI 4 e 4B (2013) 106

3.3.3 Crianças do GREI 3A (2013) e 4A (2014) 107

3.4 **Professora e crianças em interação: o processo de filmagem** 108

3.5 **Objetivos da pesquisa** 114
3.6 **Procedimentos para levantamento de dados** 115
3.7 **Registro dos dados** 115
3.8 **Procedimentos para seleção e tratamento dos dados** 117
4 **DOCÊNCIA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR LONGITUDINAL DA PESQUISA** 118
4.1 **Primeiro ano – 2013** 119
4.2 **Segundo ano – 2014** 127
4.3 **Formação e docência na vida da professora** 128
4.3.1 A literatura na ação docente com crianças pequenas 134
4.3.2 A leitura na rotina da UMEI 138
5 **CENAS DE LEITURA LITERÁRIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** 149
5.1 **Cena 1: Ooolhaa!!! é da maçaaã!!! O protagonismo infantil no *enquanto* da leitura literária** 150
5.1.1 Contexto da cena 1 151
5.1.2 Mediações da professora na cena 1 151
5.1.3 Expressões das crianças na cena 1 151
5.1.4 Contexto dos livros na cena 1 152
5.1.5 Análise da cena 1 152
5.2 **Cena 2: Era uma vez uma mulher e um homem... Narrativas infantis com o bichinho da maçã** 160
5.2.1 Contexto da cena 2 160
5.2.2 Mediações da professora na cena 2 161
5.2.3 Expressões das duas crianças na cena 2 161
5.2.4 Contexto dos livros na cena 2 162
5.2.5 Análise da cena 2 164
5.3 **Cena 3: Histórias entrelaçadas: uma festa no céu!!** 172
5.3.1 Contexto da cena 3 173
5.3.2 Mediações da professora na cena 3 174
5.3.3 Expressões das crianças na cena 3 174
5.3.4 Contexto do livro na cena 3 175
5.3.5 Análise da cena 3 179
5.4 **Cena 4: Olha a bruxaaaaaá!!! Literatura e movimento** 186

5.4.1 Contexto da cena 4 186
5.4.2 Mediações da professora na cena 4 187
5.4.3 Expressões das crianças na cena 4 187
5.4.4 Contexto do livro na cena 4 188
5.4.5 Análise da cena 4 188
5.5 **Leitura literária coletiva na Educação Infantil** 194
CONSIDERAÇÕES FINAIS 201
REFERÊNCIAS 211
APÊNDICE A – Dados do capítulo 1 222
APÊNDICE B - Quadro PNBE Educação Infantil 2008-2014 231
APÊNDICE C – Histórico de observações participantes e conversas 2013-2014 ... 232
APÊNDICE D – Narrativas das cenas e transcrições 238
APÊNDICE E – Proposta inicial de inserção no campo 251
APÊNDICE F – Configuração do GREI e rotina da UMEI – 2013-2014 252
APÊNDICE G – Projetos do GREI 2013-2014 253
APÊNDICE H – Quadro descritivo das cenas 257
APÊNDICE I – Transcrição do texto do livro " Um amor em família" 260
APÊNDICE J – Perfil das crianças 2013-2014 261
ANEXO A – Memorial de formação da professora 269
ANEXO B – Documentos da UMEI: atas CAPCI, planejamentos 2013-2014 271
ANEXO C – Lista de livros trabalhados com as crianças 2013-2014 273
ANEXO D – Comentários da professora 276
ANEXO E -Termo de consentimento para uso de nome e imagem 279

INTRODUÇÃO

> [...] mas quando eu falo de Leitor eu tô querendo falar de Li-te-ra-tu-ra, tá sabendo, Renata, essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer esse personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que a gente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele, e quando um dia a gente afina com o jeito dum escritor inventar, com o jeito que é o jeito dele escrever, nesse dia a gente vira Leitor dele e quer ler tudinho que o cara ou a cara escreveu, mas quando eu digo a gente eu tô falando de Leitor feito eu, Leitor de letra maiúscula, e aí então, sabe Renata, a gente fica tão ligado nesse escritor que é capaz até de intuir o que ele vai escrever...
>
> *Lygia Bojunga Nunes*

Nesta tese, quando falamos de leitor, estamos querendo falar de Li-te-ra-tu-ra entre crianças bem pequenas. Nunes (2004), na epígrafe, extraída do livro Paisagem, através da voz de um adolescente, vai distinguindo Literatura de um universo mais amplo de textos. A Literatura tem personagens inventados que nos definem, que nos afetam, que nos repelem, que nos envolvem. A Literatura é também o jeito de o escritor escrever. A Literatura é a sua forma, é o seu conteúdo. A literatura existe na interação com o leitor.

O debate aqui proposto é a Literatura na vida de crianças bem pequenas. Na vida escolar de crianças que ainda não decifram as palavras e não dominam o sistema de escrita, mas leem, como toda criança, o mundo que precede a leitura da palavra, Freire (2003) nos ensinou sobre o que poetiza Ricardo Azevedo:

> A leitura é muito mais/do que decifrar palavras./ Quem quiser parar pra ver/ pode até se surpreender:/ vai ler nas folhas do chão,/ se é outono ou se é verão;/ nas ondas soltas do mar,/ se é hora de navegar;/ e no jeito da pessoa,/ se trabalha ou se é à-toa; /na cara do lutador, / quando está sentindo dor;/ vai ler na casa de alguém/ o gosto que o dono tem;/ e no pêlo do cachorro,/ se é melhor gritar socorro;/ e na cinza da fumaça, / o tamanho da desgraça; / e no tom que sopra o vento, / se corre o barco ou vai lento; / e também na cor da fruta, / e no cheiro da comida, / e no ronco do motor, / e nos dentes do cavalo, / e na pele da pessoa, / e no brilho do sorriso, / vai ler nas nuvens do céu, / vai ler na palma da mão, / vai ler até nas estrelas / e no som do coração./ Uma arte que dá medo / é a de ler um olhar, / pois os olhos têm segredos / difíceis de decifrar. (AZEVEDO, 2000, p. 9)

A leitura do mundo e da palavra, pelas crianças, se faz, em geral, pela mediação de interlocutores mais experientes, entre os quais estão suas professoras na Educação Infantil e as outras crianças que fazem parte do seu grupo. Sabendo que a leitura literária entre crianças de 3 a 5 anos requer mais do que a leitura de palavras escritas, compreendemos necessário o debate sobre os mediadores de leitura nesse contexto de formação, a fim de conhecer os modos de apropriação da literatura e seus objetivos em contextos escolares de formação do sujeito leitor de literatura. Em outras palavras, nosso interesse é conhecer a docência com literatura, implicada nas interações de professoras com as crianças no primeiro segmento da Educação Básica.

Para tal, optamos por aproximar três campos de conhecimento ─ Literatura, Infância e Educação Infantil ─ para apresentação do problema, reflexão teórica, levantamento de dados empíricos e análise. Buscamos identificar especificidades do trabalho com literatura no contexto da Educação Infantil e contribuir para o debate sobre as práticas docentes e os modos de interação das crianças com o texto literário.

No contexto da instituição educativa, a professora é um dos principais interlocutores das crianças. Que concepções de Literatura sustentam o fazer de uma professora da Educação Infantil? Que concepções de Educação Infantil fundamentam seu trabalho com literatura? Tratamos aqui da formação do leitor literário na primeira etapa da Educação Básica: o quê, por quê, para quê e como é a leitura literária nesse contexto.

Por que uma abordagem sobre o leitor literário e não sobre o leitor, sem o adjetivo "literário"?

O texto literário é, comumente, a primeira via de acesso da criança ao mundo da leitura na Educação Infantil. Soares (2008) defende a importância de um recorte mais específico na abordagem do tema. Ela propõe refletir sobre o porquê de o verbo "ler" ser usado como intransitivo, quando, considerar o que se lê, sua transitividade, traz implicações específicas ao estudo sobre a formação do leitor. Indagar sobre o que se lê é condição para o

estudo do ser ou não ser leitor. Ler, na sua intransitividade, pode anunciar expectativas de leituras generalizantes como codificar/decodificar palavras e frases, argumenta.

Para Soares (2008), ler uma receita de bolo ou uma notícia no jornal aciona conhecimentos específicos sobre leitura e produção de texto, além de exigir abordagem pedagógica diferente, se comparado ao ato de ler um texto literário.

Há especificidades na formação do leitor literário que não ganham força se tratadas no âmbito da formação genérica do leitor. Embora isso represente muito para o debate sobre os processos de formação do sujeito, compreendemos ser um recorte ainda amplo, quando se quer olhar para o sujeito leitor e seus processos de formação pela palavra em estado de arte (a literatura) e brinquedo (a literatura), processos esses instaurados em interação com professoras e crianças.

O poeta Manoel de Barros (2008) talvez sintetize a emergência desse debate no contexto da Educação Infantil, quando afirma ter, ele mesmo, um "ermo enorme dentro do olho" por não ter sido um menino peralta. Fazer literatura memorialística sobre suas infâncias inventadas nos parece confirmar um poder de redimensionar o vivido e não-vivido, através da comunhão com as coisas, que se estabelecem pela manifestação do ser criança em nós.

Aceitando a condição paradoxal de que o escuro ilumina, nessas infâncias inventadas, Barros (1999, 2008) fazia "solidão no lugar de peraltagens", transformando "pedras em lagartos", "lata em navios..." Dessa maneira, o poeta parece entrar em diálogo com um importante conceito vigotskiano (2001), que é fundamento para este trabalho: o de unidade dialética de opostos.

A manhã que acaba de chegar mantém ainda presente a noite. Duas existências diferentes se apresentam como unidade, instaurando um enigma, um drama humano, uma tragédia que se sustenta na "suprema unidade permanentemente dada da contradição" (VIGOTSKI, 2001, p.244). Optamos por lidar com as tensões implicadas nesse paradoxo como um caminho de investigação de (in)visibilidades teórico-metodológicas para o trabalho docente com literatura na escola, no sentido de que possam impulsionar o debate sob uma orientação histórico-cultural e contribuir para a formação humana.

Apresentamos um Estudo de Caso sobre o processo de formação do leitor literário, mediado por uma professora, no contexto da Educação Infantil pública de Niterói. A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes é o *locus* da pesquisa.

O trabalho de observação de práticas de leitura literária de uma professora e a recepção destas entre as crianças deu-se entre os anos 2013 (a partir de março) e 2014 (até

dezembro). A escolha do mesmo Grupo de Educação Infantil (GREI) 3A/GREI 4A e pela observação participante longitudinal não se deu a priori. Tomamos essa decisão ao longo do processo inicial de observação em diferentes grupos e idades.

Mesmo reconhecendo haver, nessa unidade, um trabalho voltado para a interação com o livro literário a partir de 1 ano de idade[1], decidimos observar o trabalho sistematizado por uma professora com as crianças de 3 anos. A professora Patrícia Schunk acolheu a proposta de pesquisa, demonstrou seu olhar investigativo, além de ver essa interlocução como uma possibilidade de ampliar seus estudos sobre o tema. Assim, ela foi se configurando uma co-participante da pesquisa e também leitora crítica da tese durante o processo de elaboração do texto.

Estabelecemos diálogo com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, 2008, 2010, 2012, 2014) no que diz respeito a critérios para seleção de acervo, acesso ao livro literário e a mediações para leitura. Entre os documentos das políticas públicas federais para a Educação Infantil são referências os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (MEC, SEB, 2009). Também dialogamos com a legislação, mais especificamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999, 2009), que direcionam a formulação das propostas pedagógicas de Educação Infantil, para que se estruturem por "princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades", por "princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática"; por "princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (Res. nº 5, MEC, CNE, CEB, 2009).

Bakhtin (1981, 2000) e Vigotski (1999, 2003, 2008, 2009, 2010) norteiam os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação. Outros autores são chamados para aprofundamento da reflexão sobre infância e literatura na formação das crianças. Sarmento (2007, 2012) e Corsaro (2011), sobre Sociologia da Infância; Vasconcellos (2007, 2014), Picanço (2008), Costa (2009), Corsino (2014) sobre Educação Infantil e formação de professores; Cademartori (2012), Colomer (2001, 2007), Lajolo (2001,2002,2003), Parreiras (2012), Zilberman (2002, 2003) sobre literatura na infância e na escola; Corsino (2014), Rizzoli (2005), Kramer (2010) e Colomer (2007), sobre literatura na Educação Infantil; Silva

[1] 1 Em 2013, a UMEI trabalhava com crianças a partir de 1 ano. Em 2014, passou a trabalhar com crianças a partir de 2 anos de idade.

(1987), Candido (1985, 2011), Cascudo (1978,2001), Coelho (1981), Colomer (2007), Eagleton (2006), Hunt (2010), Iser (1979), sobre História, teoria e crítica literária.

Antunes (2015), Azevedo (2000), Barros (1999, 2008), Couto (2008), Galeano (2005), Nunes (1988, 2004, 2007), Leminsk (2013) e Lispector (1978), Andrade (2008), Lobato (1994), Lago (1994), Bandeira (2015), artistas da palavra literária, são também chamados à interlocução teórica, uma vez que, segundo Barthes (2007), todas as ciências estão no que ele chama de "monumento literário". Para o autor, ainda que todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, a disciplina literária deveria ser salva porque "a literatura trabalha nos interstícios da ciência" (BARTHES, 2007, p. 18). Ela dá lugar indireto aos saberes, fazendo-os girar, sem fixá-los ou fetichizá-los.

Configurado esse quadro de colaboradores, desloco meu discurso para a primeira pessoa, buscando, na memória de minha formação, os fios que me permitem fazer a tessitura das justificativas para a escolha do tema. Essa decisão está relacionada, em linhas objetivas, à minha primeira área de formação (Letras Português/Literaturas – UERJ), à atuação profissional como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio da Rede pública estadual e municipal no Rio de Janeiro e em Niterói; à segunda formação (Pedagogia - UFF Angra e Niterói), e ao trabalho por 7 anos (2005-2012), como pedagoga, na mesma Rede municipal de Niterói, permanecendo, entre 2007 e 2011, em uma Unidade de Educação Infantil.

A atuação profissional na área de língua e literatura me levou a ressaltar, desse universo educativo, as práticas docentes com textos literários e a recepção deles entre as crianças. Nesse início, ainda não via a literatura na Educação Infantil como uma área de estudo a priorizar. Eram muitas as demandas para estudo e planejamento: a rotina, o currículo, as práticas pedagógicas, a indissociabilidade entre cuidar e educar, a relação da escola com a família e das famílias com as crianças e a escola.

No entanto, atuando como pedagoga, entre 2007 e 2012, a literatura na Educação Infantil despontou como um tema bastante relevante tanto pelo fato de compor o material de trabalho das professoras quanto pelo fato de haver implicações nos modos de mediação de leitura literária. Observando as interações estabelecidas entre as professoras e as crianças, identifiquei diferentes propostas de atividade e diversos perfis profissionais. Algumas professoras investiam em sua formação universitária, envolviam-se em pesquisas na área da pedagogia; outras, mostravam-se mais alinhadas às propostas de formação em serviço organizadas pelo órgão gestor central, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME)/ Secretaria Municipal de Educação (SME), referenciando-se mais efetivamente no saber-de-

experiência-feito (FREIRE, 2001). Nesse contexto, detectei tensões entre a oportunidade de seleção do acervo de livros de literatura, o acesso a ele e os indícios que me levaram a perceber como se dera sua apropriação no trabalho de formação com as crianças.

Que concepções de leitura e literatura vinham fundamentando aquelas práticas?

Que práticas com o livro literário ocorriam na Educação Infantil e para que fins?

Esses questionamentos me fizeram retornar à Unidade de Educação Infantil (UMEI) G. M. Bezerra de Menezes, entre 2013 e 2014, instituindo-a como *locus* da pesquisa empírica.

Em fevereiro de 2014, Niterói sediou o 12º Simpósio Internacional de Contadores de Histórias. No debate Políticas Públicas e Contação de Histórias, ficou claro, na voz dos debatedores[2], o ainda baixo investimento em mediadores de leitura, no Brasil. Essa realidade se confirma em Niterói. Segundo o Secretário de Educação, Ciência e Tecnologia[3], à época, as salas de leitura não eram dinamizadas pela falta de profissional destinado para essa função. Do seu ponto de vista, haveria necessidade de maiores investimentos para a formação dos próprios professores como mediadores da leitura literária.

As perguntas de partida para esta pesquisa estão direcionadas às ações mediadoras da professora em situações de leitura literária e de seu investimento para oportunizar a expressão estética indissociável do caráter lúdico vivenciado nos atos de leitura. Recortamos, desse universo amplo, as experiências com crianças de 3 e 4 anos, especialmente, considerando algumas já com 5 anos, ao final do segundo ano da pesquisa de campo.

Sob um viés ainda mais particular, agora nas linhas subjetivas de minhas memórias de infância, puxo fios da minha história de leitura. Cedo a literatura entrou em minha vida. Não me reconheço um tempo sequer sem livros. Muitos deles moravam na estante da sala. Outros, em uma sala localizada abaixo do meu quarto de dormir, sempre visitada. Havia um sofá ali, onde eu me recolhia por horas, semanalmente, para ler e estudar. Havia também mais estantes, que sustentavam várias coleções.

Eram livros comprados para pesquisas escolares, livros de literatura nacional e internacional. Tínhamos um certo orgulho pelo fato de haver livros em casa como na biblioteca escolar. Meu pai havia montado uma para atender às demandas escolares dos sete filhos.

---

[2] Os debatedores foram: Professor da UFF e então Secretário de Educação, Ciência e Tecnologia , Waldeck Carneiro; a contadora de histórias, idealizadora e promotora do evento, além de militante nas causas relativas às políticas de leitura no Brasil, Benita Pietro; Pedro Gerolomich, idealizador e coordenador do Projeto Livro de Rua, no Rio de Janeiro, através da ONG Ciclos do Brasil, da qual é presidente e Volnei Cunha Canônica, Coordenador do Programa Prazer em Ler Instituto C&A de Desenvolvimento Social.

[3] Waldeck Carneiro.

O acervo, no entanto, para nós, crianças, não era numeroso. Lembro-me de uma coleção de 15 volumes, chamada "Mundo da Criança", da editora Delta, lançada nos anos 1950/60. O volume 3, "História de fadas", circulava entre nós e ainda circula até hoje entre as crianças das novas gerações da família. Nele encontramos contos, como Os músicos de Bremen, Tiquinho de Carvão, Os três porquinhos, A gansa dos ovos de ouro, João e Maria, João e o pé de feijão, entre outros. Líamos e relíamos. As ilustrações nos provocavam sempre a descobrir o que não conseguíamos ainda abstrair pela leitura da escrita.

Lembro-me também de que as ilustrações dos livros de Ciências Naturais divertiam a mim e a meus irmãos. Um urso gigante, à época, compreendido por mim como bem maior que a página do livro, me parecia muito assustador. Brincávamos de colocar medo no outro, especialmente nos irmãos mais novos, grupo no qual eu me inseria. O urso ganhava vida, quando avançava sobre nós aquela imagem mais real do que nunca. Uma correria na casa para fugir do ataque!

Adorávamos também as músicas. Pulávamos alegremente ao som das Quatro Estações de Vivaldi. Imitávamos, com as almofadas do sofá, o trote da Cavalaria Ligeira de Franz Von Suppè. Sentíamo-nos inexplicavelmente provocados com a Quinta Sinfonia de Ludwig Von Beethoven. Também amávamos tudo que vinha de Luís Gonzaga, não só pelo seu ritmo contagiante, mas também pelas histórias que as músicas traziam e por sabê-lo como o preferido de minha mãe.

Lembro-me também de um certo tom de mistério e proibição ao escutar Pra não dizer que não falei das flores, de Geraldo Vandré. Adorávamos ouvir, mas tinha que ser "baixinho". Dizia meu pai: "Vem, vamos embora que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora não espera acontecer..." Os anos foram passando e fui, aos poucos, compreendendo a orientação política naquele gesto de cuidado, proteção e formação em família.

Assim, caminhando, cantando, dançando, ouvindo, lendo e falando, foi se dando meu acesso ao universo das histórias, da literatura experimentada com o corpo por diferentes canais, em diferentes estilos e linguagens, com "uma certa" permissão para a brincadeira.

Eram claras as oportunidades de acesso ao livro. Diferentes formas de mediação mais ou menos controladas também são perceptíveis na história de infância. As rodas de contação normalmente se davam em torno das histórias de família, especialmente aquelas que nos envolviam nas "verdades verdadeiras" sobre lobisomens que "comprovadamente" haviam sido vistos nas sombras da lua cheia pelos arredores da casa de minha mãe, nos idos de 1930 e 40, no interior de Campos dos Goitacazes, Estado do Rio de Janeiro, onde grande parte de minha história pregressa está adormecida.

Até hoje os olhos se abrem, impressionados, quando minha tia ou minha mãe recontam que o lobisomem dos arredores da sua casa era S. Quinca, um vizinho. O auge da história é o momento em que S. Quinca aparece machucado, estranhamente, na manhã seguinte àquela noite que a vizinhança se vira obrigada a se defender, atacando, mesmo no breu, aquele bicho apavorante.

A aprendizagem da leitura como uma tarefa imposta e obrigatória na escola, no entanto, afetou tanto minha relação com os livros quanto me provocou a identificar muito do que estava invisibilizado na experiência solitária da leitura literária, ainda que socialmente exigida. Sem que eu me desse conta, a não ser a partir da fase final da pesquisa de doutorado, já sentia, sem saber explicar, uma falta nos processos de mediação direta para a formação do leitor literário na minha história de leitura na escola. Além da oferta, era importante criar uma ponte entre o livro, a leitura e o leitor: o mediador é uma chave.

A escola não me ensinou, a princípio, o que Nunes (2004) mostra ser a literatura e sua relação com o leitor, conforme destacado na epígrafe. Tratava-se de um dever a ser cumprido. Assim se davam muitas práticas de leitura literária na escola: a exigência da leitura e a apresentação da leitura, fosse oralmente ou por escrito, através de resumos ou provas, como comprovação ou não da leitura executada.

Esparsas as lembranças que me fizeram efetivamente envolvida, prazerosamente, com literatura, na escola. Do período em que frequentei o pré-primário pouco me lembro. O jardim de infância localizava-se na casa de D. Gilza, onde eu passava as manhãs "estudando" com outras crianças que ainda não tinham idade para se matricularem na escola primária formal.

O que está implicado no processo formativo do leitor de literatura na escola?

Como contribuir para uma educação literária desde a Educação Infantil?

Que implicações destacamos para o debate sobre a ponte entre infância e literatura?

A presente tese é uma tentativa de tensionamento. Ao menos se propõe a um leve deslocamento, na forma/conteúdo. Não pôde ser uma tese literária, em que a reflexão acadêmica sobre infância e literatura na Educação Infantil se realizasse fundida a uma expressão sensível do humano, artística, poética. Dialogar com os teóricos da academia e também com os artistas da palavra mantém o rigor científico sem afastar a dimensão sensível da palavra que também guarda conhecimentos importantes para o debate teórico-metodológico. Defendemos que, ao buscar um mergulho no estudo proposto, o trabalho assume sua incompletude constitutiva, descartando a falsa ideia de um saber-se absoluto.

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E LITERATURA NA

ESCOLA?, abre o debate sobre o tema a partir da apresentação e análise quali-quantitativa de teses e dissertações sobre literatura literária na Educação Infantil com o objetivo de mapear o campo de discussão e levantar pontos convergentes, divergentes e diferentes em relação ao ponto de vista teórico-metodológico do presente trabalho.

O segundo capítulo, LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE SOBRE INFÂNCIA, ARTE, LEITURA E DOCÊNCIA, traz um debate sobre infância, Educação Infantil, literatura e leitura literária na infância, procurando identificar e problematizar invisibilidades que justifiquem o contexto atual das práticas docentes de formação do leitor literário na escola infantil e que apontem para chaves de reflexão sobre a literatura e a docência comprometidas com os princípios éticos, estéticos, políticos, exigidos por lei para a formulação e para a execução das propostas pedagógicas de Educação Infantil no país.

O terceiro capítulo, CAMINHOS PERCORRIDOS: COMO QUEM APRENDE ENTRE SILÊNCIOS, DITOS, FEITOS, ESCRITOS, discorre sobre a metodologia de pesquisa. Apresenta dados históricos sobre o campo, o processo de inserção da pesquisadora na UMEI, a coparticipação da professora na pesquisa, a definição dos sujeitos e os procedimentos para desenvolvimento da pesquisa, como também o processo de filmagem e de seleção de cenas para análise.

O quarto capítulo, DOCÊNCIA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR LONGITUDINAL DA PESQUISA, historiciza os dois anos de Estudo de Caso, dando ênfase à atuação docente da professora Patrícia Schunk na interação com as crianças: sua formação literária e docente, a organização do seu trabalho, as práticas docentes com literatura, sua visão sobre literatura, docência e infância.

O quinto capítulo, CENAS DE LEITURA LITERÁRIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, apresenta e analisa quatro cenas videogravadas no campo de pesquisa. Problematiza as mediações da professora para o desenvolvimento das atividades de leitura coletiva, identificando e analisando algumas tensões provocadas em movimentos de contenção orientados pela escola em contraponto a movimentos de expansão das crianças. Analisa algumas reações estéticas das crianças e da professora na interação com o texto literário, observando aspectos relacionados ao seu desenvolvimento. Discute a qualidade do texto literário, o cuidado na seleção do acervo como aspectos fundamentais na ação dos mediadores de leitura.

Optamos por escrever na primeira pessoa do plural. Em alguns trechos, no entanto, quando se trata de dados biográficos da pesquisadora ou experiências próprias no contexto

observado, prevalece a primeira pessoa do singular. Para fazer referência ao profissional da Educação Infantil, escolhemos usar o gênero feminino, dizendo professora ou professoras, considerando que essa categoria é formada, na sua maioria, por mulheres.

O presente trabalho convida os leitores a uma interlocução sobre a formação do leitor literário na Educação Infantil. A história da escolarização da leitura literária aponta para políticas e práticas cujo foco era e, para alguns contextos ainda é, o ensino da literatura com ênfase historicista e teórica, sem investimento efetivo na leitura apreciativa de obras literárias.

Nosso convite é pensarmos juntos, nas páginas que seguem, as implicações para o investimento em uma Educação Literária desde a Educação Infantil para crianças e professores. Defendemos uma formação literária comprometida com a formação humana. Pensar nessa perspectiva, em contextos de crianças tão pequenas, requer conhecer quem são as crianças, como agem, o que fazem, como aprendem, como interagem com o texto literário e as diferentes linguagens com que a arte literária dialoga. Requer conhecer também as bases em que se configuram os livros destinados a esse universo infantil e, em especial, no presente trabalho, conhecer as bases em que se fundamentam as mediações das professoras nesse contato das crianças com o livro dentro da escola.

1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E LITERATURA NA ESCOLA?

No aeroporto o menino perguntou:
─ E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
─ E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou (...)

Manoel de Barros

O poeta Manoel de Barros tem sido, na visão de muitos pesquisadores da área da infância, uma grande fonte teórica e poética. Dentro de sua singularidade criativa, busca olhar para o ínfimo, para o nada, para as coisas ditas desimportantes. Faz exercícios de ser criança e reinventa suas infâncias. A frase "A liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças" é um dos versos conclusivos de um poema do livro "Exercícios de ser criança" de Barros (1999). O poeta mostra o estranhamento dos pais de uma criança que indaga e traduz o seu entorno de maneira inusitada, desconhecida e, aparentemente, absurda e despropositada.

Pela ruptura morfossemântica no texto, somada a acentuação de um olhar original de criança, como traços típicos da poética de Barros (1999), a poesia e a infância se fundem, mostrando aos adultos leitores que as crianças possuem lógicas próprias que podem nos deixar *tortos* ou no *sufoco*. No entanto, se tivermos *ternuras* e escuta investigativa, aprenderemos também a poesia contida nas experiências infantis e, consequentemente, possibilidades outras de aprender, com elas, sobre como atuar na sua formação, sem silenciá-las, acentuando a liberdade e a poesia que distinguem todas as crianças do planeta.

A intenção deste capítulo é apresentar o que as pesquisas dizem sobre os saberes e fazeres de pesquisadores e de profissionais de instituições de Educação Infantil, observados nas pesquisas levantadas, a propósito da leitura literária e da formação do sujeito-leitor.

Apresentamos um mapeamento quantitativo e qualitativo de trabalhos (teses e dissertações defendidas, entre 2008 e 2014), sobre formação do leitor literário no âmbito das instituições de Educação Infantil. Além da síntese das dissertações e teses com análise a partir das aproximações, distanciamentos ou diferenças em relação à presente tese, realizamos

também um mapeamento das universidades, das áreas dos cursos, dos campos de confluência do mestrado ou doutorado, dos orientadores e dos grupos de pesquisa, através dos quais os trabalhos estão produzidos (APÊNDICE A)[4].

Esses dados dão visibilidade não só aos modos de interação da professora com crianças em situações de leitura literária, das crianças com o texto literário, como também favorecem uma aproximação das perspectivas desse debate, em âmbito nacional.

Tivemos acesso aos autores dos trabalhos, aos seus respectivos orientadores e, também, aos principais referenciais teórico-metodológicos que vêm fundamentando as reflexões. Produzimos, então, diferentes *zoons* sobre o cenário de pesquisas do tema em questão.

1.1 **Recorte temático e temporal**

Abarcamos trabalhos que tratam das experiências de leitura literária, na escola, de crianças entre 0 a 6 anos de idade, considerando a tríade crianças-literatura-docência na Educação Infantil. A centralidade temática está nas implicações do processo de interação das crianças com a literatura ou nas formas de mediação das professoras para o acontecimento da leitura literária com as crianças nesses espaços, como um caminho de compreensão sobre como leem as crianças pequenas, enquanto as professoras medeiam experiências com literatura.

Durante a varredura, encontramos trabalhos sobre a inserção das crianças no mundo letrado no contexto da Educação Infantil. Estes, no entanto, nos levariam a um outro foco de interesse. Decidimos, então, não incluir trabalhos cuja ênfase recai sobre práticas de aprendizagem da escrita a partir da literatura, uma vez que nosso interesse são as relações professora-crianças-literatura para a formação do sujeito leitor literário.

Não pretendemos enfatizar os processos educativos com a literatura para a apropriação do sistema de escrita, ainda que o trabalho possa contribuir para essa reflexão, dada a tênue linha que os distingue. Defendemos que a inserção da criança no mundo letrado se dá pelas vivências individuais e coletivas, através das quais a imaginação, a criação, a histórica

[4] Todos os dados relativos ao levantamento dos trabalhos estão no APÊNDICE A.

cultural de tradição local e universal vão se entrelaçando desde cedo no sujeito, constituindo-o leitor.

Essa perspectiva nos faz pressupor que usar a literatura como pré-texto para antecipação da apropriação do sistema da escrita pode se tornar um fator de empobrecimento das experiências de ser criança leitora. Nesse sentido, a fim de que nosso olhar se direcione especificamente para compreender a importância da arte literária na formação humana e o trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica para esse fim, realizamos esse recorte.

Três são as justificativas para o recorte de sete anos a partir de 2008. A primeira está no fato de consideramos tempo suficiente para observação de um fluxo de produções acadêmicas em determinado campo. A segunda é que esse foi o ano de inauguração da instituição onde se deu a pesquisa empírica, com uma formação do corpo de profissionais inserido, por concurso público, na área de educação.

Tratava-se de mais uma creche cuja gestão passaria completamente para o âmbito da Secretaria de Educação de Niterói (SME)/Fundação Municipal de Educação (FME), não mais com a denominação de creche Odilo Costa Neto nem como Núcleo Avançado de Educação Infantil de Santa Rosa, esta como denominação temporária atribuída no período de transição de creche para UMEI de tempo integral.

A terceira é que, a partir de 2008, com frequência bienal, o edital do PNBE passou a incluir as instituições de Educação Infantil na lista de beneficiários (APÊNDICE B). Essa ação é decorrente da ampliação da abrangência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que foi um divisor de águas nas políticas públicas federais voltadas para a formação das crianças, especialmente no que toca ao acesso ao livro literário no contexto da Educação Infantil. Acreditamos que a inclusão da Educação Infantil no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) esteja contribuindo para novos e diferentes debates sobre os encaminhamentos pedagógicos, tanto do ponto de vista da qualidade e da diversidade do acervo quanto das práticas docentes de leitura literária.

O mapeamento ora apresentado não registra trabalhos sobre a apropriação do acervo PNBE nas instituições de Educação Infantil. Reconhecemos que a inserção da pré-escola em 2008 e, depois, da creche, em 2010, no PNBE, mostra um investimento das políticas públicas para ampliar e qualificar as condições de trabalho com literatura na escola infantil, especialmente no que diz respeito ao acesso ao livro. No entanto, os processos de mediação nos parecem ainda incipientes, bem como a formação de professores para esse fim. Há pouca reverberação de propostas ou debates sobre a formação do leitor literário no cotidiano das

instituições de Educação Infantil, o que justifica não só este levantamento, como este trabalho.

1.2 **Locais e palavras de busca**

Nossa primeira escolha foi realizar a busca das teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, também, nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), três eventos que reúnem muitos pesquisadores de expressão nacional e internacional no cruzamento de estudos sobre infâncias, literatura, leitura literária e formação de professores da Educação Infantil, entre outros temas.

Entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, recorremos ao banco de teses da CAPES, Domínio Público, BDTD. Como palavras ou expressões de busca, elegemos "literatura infantil", "letramento literário" "Educação Infantil", "pré-escolar" e "creche". Após constatar que a CAPES estava, nesse período, disponibilizando apenas trabalhos de 2011 e 2012,[5] realizamos também uma busca[6] de teses e dissertações diretamente no banco virtual de universidades.

Fizemos a busca nas universidades que apareciam no primeiro levantamento feito nos três bancos de dados citados. Além disso, tomamos como referência as instituições identificadas como colaboradoras na organização de eventos nacionais e internacionais relacionados à leitura, literatura infantil e formação do leitor, conforme levantamento apresentado com todos os demais dados relativos a este capítulo.

Assim, realizarmos busca virtual no banco de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) Presidente Prudente, UNESP Marília, UNESP Assis, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica – RS (PUC/RS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além destas, listamos, através do levantamento na ANPED, COLE e

[5] Vide informação publicada em fevereiro de 2014: http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1. Último acesso em: fev/2015.

[6] Busca realizada em fevereiro de 2015.

GRUPECI, outras universidades, que nos levaram a novas teses e dissertações ou a trabalhos de grupos de pesquisa, ainda que não em forma de teses e dissertações. Mais adiante, relacionaremos todas as universidades citadas que desenvolveram pesquisas no âmbito do mestrado ou doutorado e seus respectivos orientadores. Apresentamos também, separadamente, os títulos de trabalhos encontrados na ANPED, COLE e GRUPECI.

1.3 **Catalogação das dissertações e teses**

Para a catalogação das teses e dissertações, organizamos quadros com cidade; universidade; área; ano de defesa ou publicação; autor e orientador; faixa etária das crianças observadas na pesquisa de campo; aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa e da análise dos dados e tipo de pesquisa[7].

Encontramos 3 teses e 20 dissertações, tendo sido 2011 o ano de maior número de produções, com 6 dissertações e 2 teses. Foram registradas 19 universidades brasileiras com pesquisa na área, das quais a maior parte localiza-se na região Sudeste, depois Sul, em seguida Nordeste e depois Centro-Oeste. Na região Norte não foram localizados trabalhos que entrecruzassem os temas por nós eleitos.

A faixa etária preponderante nas pesquisas é a correspondente à pré-escola, com 12 trabalhos. Identificamos somente 3 trabalhos voltados para literatura infantil na creche, 5 realizaram pesquisas com crianças de creche e pré-escola sem demarcação de análise para cada etapa e 3 não informaram a idade das crianças da Educação Infantil observada.

Na área de Educação, 17 dissertações ou teses analisadas foram desenvolvidas, 1 dissertação na área de Educação e Saúde, outra dissertação na área de Teologia, 2 dissertações e 1 tese na área de Letras/Literatura, 1 dissertação na área de Psicologia. Esses dados confirmam que, embora o debate sobre a formação do leitor na escola não seja novo, tratá-lo no âmbito da primeira etapa da Educação Básica ainda é só um começo.

O ainda pouco, mas, neste quadro, maior investimento em pesquisa está nos Programas de Pós-Graduação em Educação, demonstrando portas abertas para se ampliar a investigação nessa área, como também manter interlocução com os Programas de Pós-

[7] Chamamos "tipo de pesquisa" à maneira como o autor classificou sua pesquisa. Transcrevemos as palavras-chave tais quais se apresentaram no corpo do trabalho.

Graduação em Letras, através da participação em eventos de socialização de pesquisas, organizados pelas áreas de Letras e Educação, como já acontece no COLE.

Levamos em conta o fato de que a teoria literária, a crítica da literatura infantil e as práticas escolares de mediação de leitura com crianças pequenas podem se alinhar nos currículos dos programas de formação de professores para atuação nessa etapa da Educação Básica, bem como para alinhar os objetivos dos estudos literários no Ensino Médio, de modo que a educação literária das que vierem a se tornar professoras de Educação Infantil tenha referências básicas para problematizar a leitura literária voltada para a valorização do potencial criativo.

Os professores de Programas de Mestrado e Doutorado, orientadores de pesquisas sobre a literatura na Educação Infantil, identificados no mapeamento, são:

Quadro 1 - Orientadores, grupos de pesquisa e área de concentração

UNIV.	Nº	ORIENTADOR(A)	GRUPOS DE PESQUISA	ÁREA
EST	1	Remí Klein	Grupo de Pesquisa em Currículo, identidade religiosa e práxis educativa	Teologia
UFCG	1	Josilene Pinheiro Mariz	Não identificado no Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES	Letras
UFF	1	Cecília M. A. Goulart	Linguagem, cultura e práticas educativas	Educação
UFMS	1	Ana Lucia Espindola	ALLEM-Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático	Educação
UFMT	1	Lazara Nanci de Barros Amâncio	ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar	Educação
UFPE	1	Ana Carolina Perrusi Alves Brandao	Didática da Língua Portuguesa	Educação
UFRGS	2	Leda de Albuquerque Maffioletti	EDUCAMUS	Educação
		Maria Carmen Silveira Barbosa	GEIN - Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias	Educação
UFRJ	2	Patrícia Corsino	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação	Educação
UFRN	2	Marly Amarilha	Ensino e Linguagem	Educação
UFSC	1	Alai Garcia Diniz	NELOOL - Núcleo de Estudos de Literatura, Oralidade e Outras Linguagens	Letras/Literatura
UNB	1	Marisa Maria Brito da Justa Neves	Não identificado no Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES	Psicologia
UNESP Presidente Prudente	2	Gilza Maria Zauhy Garms	Educação Infantil e Formação de Professores- FOPREI	Educação
		Renata Junqueira de Souza	Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário	Educação
UNICAMP	1	Luci Banks Leite	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL	Educação
UNIFESP	1	Maria de Fatima Carvalho	Não identificado no Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES	Educação e Saúde
UNIMEP	1	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Formação e trabalho docente	Educação
UNINOVE	1	Roberta Stangherlim	Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP)	Educação
UNIRIO	1	Maria Fernanda Rezende Nunes	Educação Infantil e Políticas Públicas – EIPP	Educação
UNIRitter	1	Noeli Reck Maggi	O agir em linguagens	Letras
UNIVALI	1	Valéria Silva Ferreira	Contextos Educativos e Práticas Docentes	Educação

Fonte: BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Destacamos dos artigos ou ensaios listados dos anais da ANPED, COLE e GRUPECI, título, autor, orientador, grupo de pesquisa a que se vincula e respectiva universidade, não sendo possível identificar outras universidades, líderes de grupo de pesquisa e autores coincidentes e distintos daqueles que orientaram e produziram dissertação ou tese sobre o tema.

Agregar grupos de pesquisa foi uma decisão apoiada no modo de organização do GRUPECI, que se organiza por grupos de pesquisa bianualmente. Esse seminário tornou-se um localizador de interlocutores nesse campo de discussão. Para saber o nome dos grupos de pesquisa de onde vêm as produções acadêmicas divulgadas no COLE e na ANPED, acessamos o diretório de grupos a partir do nome completo do autor do trabalho. Assim chegamos também ao nome dos líderes. Para os trabalhos da ANPED, informamos também o GT ou eixo a que pertencem.

1.4 **Aporte teórico-metodológico das pesquisas**

Indicamos o tipo de pesquisa por autodenominação dos pesquisadores: 8 estudos de caso, um destes indicado com observação participante; 6 trabalhos de pesquisa-ação, sendo 1 deles estudo de caso; 1 pesquisa-intervenção; 2 trabalhos de observação sem participação; 1 pesquisa etnográfica com observação participante; 4 trabalhos sem indicação de tipo de pesquisa.

O aporte teórico-metodológico, relativo à área de estudo, identificado nas pesquisas é, ESTUDOS DA INFÂNCIA (17 trabalhos): Sociologia da Infância, Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, História da infância, Pedagogia da pequena infância, Psicologia histórico-cultural; ESTUDOS DA LINGUAGEM: Teoria do discurso bakhtiniana (4 trabalhos), Linguagem e pensamento sob o ponto de vista vigotskiano (7 trabalhos), Semiótica (1 trabalho); ESTUDOS DA LEITURA E LITERATURA (17 trabalhos): Teoria e crítica literária, Estética da recepção, História da leitura e da literatura infantil, Letramento literário, Psicanálise dos contos de fadas, Políticas públicas do livro e leitura, Perspectiva freiriana de leitura, Teorias da leitura e da contação de histórias.

No debate direcionado ao LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA INFANTIL especificamente, aparecem como interlocutores nas teses e dissertações: Corsino (2003,

2010), Parreiras (2009), Paiva *et ali* (2008), Rizzoli (2005), Girardello (2011)[8], Colomer (2007), Debus (2006), Ostetto (2007), Rufino; Gomes (1999), Valdez (2007), Silva (2009), Guimarães e Mattos (2011), Tussi e Rosing (2009), Kramer (2010, 2011). Optamos por listar nomes que vêm tratando especificamente da leitura literária em creche e pré-escola. Há muitos outros interlocutores no debate sobre a leitura literária na Educação Básica ou na infância, alguns dos quais serão também retomados na análise das pesquisas levantadas mais adiante neste capítulo. No entanto, optamos por destacar aqueles que têm discussão específica sobre a leitura na primeira etapa da educação.

1.5 **Síntese das dissertações e teses**

Em 2008, encontramos 3 dissertações; em 2009, 2010 e 2013, localizamos 2 dissertações; em 2011, 2 teses e 6 dissertações; em 2012, 1 tese e 2 dissertações e, em 2014, 3 dissertações.

Silva (2008), na dissertação VIRANDO A PÁGINA...VAMOS VER ENTÃO? O ENCONTRO DA CRIANÇA COM O TEXTO**,** apresenta uma pesquisa etnográfica com crianças entre dois anos e meio e cinco anos e meio em três grupos de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Univali (CAU). O aporte teórico é o da Estética da recepção, Sociologia da Infância e História da literatura infantil. Trata da falta de "vez e voz" dos pequenos leitores no discurso dos teóricos da literatura infantil. Constata que os contos clássicos aparecem como preferência de crianças e de seus pais. A ilustração é vista como "linguagem complementar e altamente significativa no universo infantil". Funciona como um chamariz para as crianças reconhecerem contos clássicos em suas releituras e intertextualidades. Questiona o fato de muitas estratégias usadas com as crianças terem propósito meramente didático-pedagógico, sem sustentação no que efetivamente interessa aos pequenos leitores porque pouco se atenta para as perspectivas infantis.

Sales (2008)**,** na dissertação SALA DE LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**,** sustenta-se na Teoria e História da literatura, nos Estudos da infância e da linguagem. Apoia-se em Bakhtin, ao afirmar a linguagem e a literatura como "elemento vivo e histórico

[8] http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf

fundamental na formação do sujeito". O estudo de caso, realizado em três salas de leitura da Educação Infantil de uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), objetiva conhecer como atuam os professores desses espaços no fomento às interações verbais e à formação do leitor, considerando-os importantes para o ingresso da criança no mundo letrado e para a formação de sua subjetividade. A pesquisadora critica o didatismo que identifica nas práticas pedagogizantes com literatura, levando ao risco de frustrar o trabalho criativo com a linguagem. Constata que falta "capacitação", em quantidade e qualidade, para aproveitamento dos recursos oferecidos para o trabalho docente com literatura.

Heck (2008), na dissertação A INFLUÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERIORES DAS CRIANÇAS, baseando-se nas Teorias do desenvolvimento infantil (Piaget, Vigotski, Wallon), na História da literatura e na Teoria literária, apresenta uma pesquisa-ação com crianças de três e quatro anos de uma escola municipal de Nova Hamburgo/RS. Mostra que ocorre um entrecruzamento de histórias pessoais e literárias quando as crianças ouvem histórias. A pesquisadora defende que a qualidade da seleção da obra literária pode provocar transformações nas crianças e reflexão praticada por elas mesmas sobre a sua própria vida. A arte literária, desse ponto de vista, contribui para o desenvolvimento das crianças, para seu entendimento do mundo, bem como para sua aceitação nele.

Aquino (2009) mostra uma pesquisa-ação com abordagem autobiográfica, na dissertação LER CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O NASCIMENTO DO LEITOR. Tomando como aporte teórico a História da infância, as Teorias da aprendizagem, os Estudos da linguagem, a História da leitura e da literatura infantil, observa uma turma com crianças de cinco anos de uma escola do município de Rondonópolis/MT. A pesquisadora dá foco às práticas docentes (planejamento, ação, descrição, reflexão/avaliação), observando seus vínculos com as crianças e também com a literatura. Busca superar práticas de leituras que não envolvem as crianças e a professora. Reafirma a importância do planejamento, da diversificação das propostas e da inexistência de *receitas* para o nascimento de leitores desde a infância.

Figueiredo (2009) escreveu a dissertação BRINCAR, INTERAGIR, EXPRESSAR E COMUNICAR: UM ESTUDO A PARTIR DO TEATRO DE BONECOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL sob uma matriz sócio-histórica. Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho etnográfico, realizada com crianças de cinco anos em uma sala de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Os objetivos da pesquisa são identificar como se dão as interações das crianças, através da brincadeira com teatro de bonecos e observar as características da

linguagem oral das crianças pré-escolares nesse contexto. Entre as conclusões da pesquisadora, há o reconhecimento de que a realização de brincadeiras livres a partir do teatro de bonecos favorece o desenvolvimento da função semiótica na linguagem infantil. Confirma a brincadeira como centro do planejamento dos professores e identifica que a organização do ambiente e o uso de bonecos favoreceram as interações infantis e a formação de pequenos grupos de compartilhamento e negociação de significados das brincadeiras. Ressalta a importância da escuta do professor para as falas infantis, de modo que as interpretações não sejam adultocêntricas. Propõe algumas atividades e o investimento na formação dos professores no que diz respeito à sua performance ao contar histórias.

Schünemann (2010) analisa, na dissertação MÚSICA E HISTÓRIAS INFANTIS: O ENGAJAMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 4 ANOS NAS AULAS DE MÚSICA, em dois espaços de musicalização para bebês em Porto Alegre, RS — um público e outro privado —, a interdependência e a complementaridade da música e das histórias infantis na promoção do interesse e do engajamento das crianças nas atividades pedagógicas. Constata que a música inserida na história infantil auxilia na interpretação do enredo, ao mesmo tempo que recebe os fundamentos da imaginação para a criação e a expressão musical. Identifica a direção do olhar, os gestos e a vibração das crianças como formas de compreensão, de maior aproximação das crianças com as histórias, como se fossem personagens movidos pela música.

Marchesano (2010) escreveu a dissertação COMO CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS CONSTROEM SENTIDOS LENDO LIVROS DE LITERATURA: COMO A LUA FOI AO CINEMA? Baseando-se na Teoria discursiva bakhtiniana e no conceito de experiência de Walter Benjamin, seu objetivo é compreender reações e relações no contato com o livro e o discurso literário, buscando saber como as crianças constroem sentidos nessas situações. Para tal, realizou um estudo sobre o trabalho realizado na sala de leitura do Colégio Sabiá, RJ uma instituição religiosa, onde atuou como consultora pedagógica. Entre as conclusões, afirma que ler é uma necessidade vital para as crianças, uma busca de sentidos para suas próprias vozes, proporcionando um diálogo responsivo. Para a autora, a interação com o que as crianças leem é orgânica, elas agem sobre o lido de modos inusitados.

Pereira[9] (2011), na dissertação AS HISTÓRIAS INFANTIS: (RE) PENSANDO AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, critica o que considera equívocos na ação docente na Educação Infantil, quando o livro não é tratado como artefato

[9] O trabalho completo não foi localizado no banco de teses da universidade. Somente o resumo foi identificado no banco da CAPES.

cultural e a experiência da leitura como formativa e prazerosa para a criança. Busca confrontar concepções do professor sobre literatura infantil e suas práticas de formação do leitor. Identifica pouco contato das crianças com livros de literatura, indicando baixo investimento da escola na sua formação como leitoras. Há também a constatação de que os professores naquele contexto não são leitores de literatura.

Tendeiro[10]. (2011) escreveu a dissertação REFLETINDO SOBRE ASPECTOS DAS CONDIÇÕES E MODOS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Sob a vertente histórico-cultural, concebe a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos e a interação social como *locus* de desenvolvimento humano e da mediação, realiza um estudo em uma instituição municipal de Educação Infantil em Guarulhos. Ressalta que há fatores sociais e políticos configurados para além do espaço da escola infantil que tangenciam as práticas de leitura literária nesse contexto, que refletem, na história e na cultura, os modos de significar a literatura e seus usos.

Freitas (2011) é autora da dissertação A LEITURA DA LITERATURA INFANTIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO: PERFIL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (REME) DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS-MS. O estudo de caso procura identificar conhecimentos teóricos acerca de literatura e literatura infantil que fundamentam práticas e usos da literatura infantil na Educação Infantil. Analisa as condições materiais para o acesso dos "alunos" à leitura, à literatura e ao letramento literário. Identifica lacunas na formação do professor para a docência da leitura literária, embora reconheça que o processo se dá, ainda que de maneira tímida. Segundo a pesquisadora, as mediadoras observadas parecem não ter objetivos definidos para o trabalho com literatura.

Camargo (2011) deu à dissertação o título ERA UMA VEZ: CONTANDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O estudo, realizado em uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo, em duas salas do "Pré III", objetiva conhecer as ações da professora ao contarem histórias, de modo a contribuir para refletir sobre os processos de inserção dos "alunos" na história cultural e em seu grupo social, bem como apontar para a dimensão simbólica, imaginativa, criativa e reflexiva na experiência com a literatura. Analisa que contar histórias não é um conhecimento já-sabido e que a formação das professoras não abarca orientações para apreciação literária. A atividade de leitura acaba enfatizando regras de bom comportamento, estudo de vocabulário, perguntas e respostas para verificação da compreensão do texto. Além disso, o conteúdo do diálogo busca, em muitas situações,

[10] O trabalho completo não foi localizado no banco de teses da universidade. Somente o resumo foi identificado no banco da CAPES.

garantir o silêncio para transmissão de orientações. Trata de tensões nas políticas educacionais, quando aponta para a importância da leitura literária no processo de imaginação e criação, ao mesmo tempo que coloca em primeiro plano a rápida alfabetização, pressionando, para isso, as professoras implícita ou explicitamente. Para Camargo (2011), esse quadro leva a que as professoras transformem a interação das crianças com o livro em pré-texto para alfabetização.

Abrantes (2011), fundamentando-se no materialismo histórico e na Psicologia histórico-cultural, realizou uma pesquisa intervenção em três unidades públicas de Educação Infantil. Defende a tese de que a literatura infantil é mediação imprescindível dentre as ações sistematizadas na Educação Infantil, tanto pelo seu conteúdo quanto pela forma de interação com as crianças, sendo determinante no desenvolvimento do pensamento. Sistematizou critérios, sob aspectos éticos e cognitivos, para identificar, nas histórias infantis, nexos com os princípios dialéticos da unidade de contrários e movimento da natureza, da sociedade e do pensamento. Reconhece que as histórias possuem marcas ideológicas que mantêm vivas as tensões do seu tempo histórico. Analisando obras literárias para crianças, mostra que a mesma sociedade ora realiza a captura das subjetividades para conformação das crianças, tornando-as passivas, obedientes e cegas, ora privilegia o questionamento e o inconformismo contra injustiças e contradições humanas, caracterizando essas obras infantis como "instrumentos" de emancipação. Conclui que a contribuição do livro infantil para o desenvolvimento do pensamento acontece somente quando ocorre sua realização literária, isto é, quando favorece a compreensão dos fenômenos e acontecimentos em suas diferentes perspectivas, quando mostra a realidade e aponta para mudanças possíveis. Esses aspectos emancipatórios podem ser identificados na configuração das histórias: nas mudanças ocorridas no fluxo de acontecimentos das histórias, na mobilização do pensamento para que o leitor crie sentidos na sua própria experiência.

Costa (2011), na dissertação intitulada CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO: EXPRESSÃO LINGUÍSTICA DIANTE DE CONFLITOS COGNITIVOS, realiza um estudo de caso com cinco crianças de uma instituição privada de Porto Alegre. Fundamentando-se em Piaget e Vigotski, objetiva compreender como as crianças expressam seu julgamento moral em situações de "conflito cognitivo", considerando o desenvolvimento da autonomia. Para tal, usa a versão dos Grimm do Conto Chapeuzinho Vermelho como texto mediador. Analisa diferentes formas de expressão gráfica e linguística das crianças. Reconhece que os contos de fadas favorecem a recuperação, a representação e a recordação de experiências e sentimentos das crianças.

Estabelecendo relações entre o desenvolvimento da criança e a literatura, reitera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento emocional da criança e também do seu pensamento. As crianças demonstraram saber fazer escolhas e antecipações; apresentam coerência ao narrar, expressam juízo sobre fatos, sequência lógica e reflexão sobre acontecimentos. A narrativa literária favorece a compreensão de si e do universo que a cerca.

Brito (2011) produziu a tese A RECEPÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A investigação, sob o viés do paradigma indiciário, sustenta-se da estética da recepção para tratar do efeito estético provocado pelas histórias na interação texto-leitor para concretização da obra literária. Adota a concepção de leitura como atividade criativa e interativa. Toma a perspectiva histórico-cultural para, nos estudos sobre a deficiência intelectual, argumentar que as interações sociais constituem os sujeitos. Apoiada em Wallon, sustenta suas reflexões sobre as emoções e a afetividade. O caso estudado diz respeito ao processo de formação leitora de uma criança com Síndrome de Down. Contestando a visão de que a deficiência seja barreira para a formação do leitor, é observado como o texto literário age sobre a criança investigada em situações coletivas de leitura e contação de histórias em uma sala inclusiva. O trabalho mostra que a sonoridade dos textos provocou atenção, atitudes corporais, movimentos e falas que indicaram envolvimento da criança à situação de leitura. Sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças com Síndrome de Down, é possível afirmar que a capacidade de compreensão da fala do outro é maior do que a de responder a solicitações de seus interlocutores. Nesse sentido, aborda diferentes possibilidades de interação oportunizadas pela escola para crianças com deficiência intelectual, mostrando que é possível a criança constituir-se como leitora/ouvinte de literatura, desenvolvendo uma escuta sensível, seletiva e atenta ao texto, a partir de uma ação mediadora que trabalha com seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem, quando se investe em diferentes formas de relacionamento com o texto, dando relevância à oralidade e às pistas semânticas que levam à construção de sentidos e também às possibilidades de contágio emocional provocado pelo outro na interação, podendo mobilizar funções deficitárias. Defende a importância de se garantir à criança com deficiência intelectual acesso à literatura, de modo a vivenciar seu caráter lúdico e interativo em "situação de partilhamento" no coletivo. Para oportunizar a experiência da leitura na sua dimensão mágica e criativa, chama atenção para a importância da ambiência nas salas de aula, da seleção criteriosa das histórias, do contrato didático, do cuidado com a prosódia e da atenção às reações das crianças, deficientes ou não.

Guimarães (2011) apresenta um estudo de caso por pesquisa-ação na dissertação ENCONTROS, CANTIGAS, BRINCADEIRAS, LEITURAS: UM ESTUDO ACERCA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM O OBJETO LIVRO NUMA TURMA DE BERÇÁRIO. Ancorada na Sociologia da Infância, na Pedagogia da pequena infância, na concepção de leitura freiriana, nas experiências de bebês com livros e na Semiótica, investiga o que ocorre com o manuseio do objeto livro e com a audição de pequenas narrativas em uma sala de berçário de uma instituição de Educação Infantil de Porto Alegre/RS. Fica evidente o protagonismo das crianças, constatado a partir do interesse nos livros, na escolha livre de suportes, na busca de um lugar para ler, na procura de parceiros para leitura ou na opção por não compartilhar esse momento de interação com o objeto livro. Observa também que as crianças recuperam diferentes vozes memorizadas de experiências anteriores, sejam das professoras, das histórias escutadas, das músicas, seja nos gestos, na maneira de manusear os livros, na apreciação do conjunto gráfico dos livros, sem, contudo, restringir suas formas de interação à reprodução, mostrando modos próprios e distintos de vivenciar esse contato. Afirma ser necessário, para além do acesso, o investimento em uma mediação lúdica, livre de regulações, criativa, a fim de ampliar o desejo por esse contato de maneiras diversificadas.

Avelino (2012), na dissertação LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS COMO CAMINHO PARA A FRUIÇÃO, através da pesquisa-ação, descreve, analisa e interpreta o potencial de fruição das narrativas literárias no contexto de uma creche pública em Campina Grande. Fundamentando-se em estudos de Benjamin sobre o papel do narrador, observando e intervindo com a professora no trabalho com 10 crianças de 5/6 anos de idade, ressalta a importância de a professora se tornar uma narradora-artesã. Acredita que o investimento nas práticas literárias na Educação Infantil é pequeno tanto quanto é inadequado o uso da literatura para a formulação de regras de conduta especificamente. Baseando-se também na História da Infância e na Teoria da literatura infantil investe em intervenções que oportunizem o prazer, o gosto pela leitura, a crítica, o questionamento, a mudança, a maturidade e o crescimento, além de conhecimento literário e pessoal. Compreende que as crianças demonstram interesse pelas atividades proporcionadas pela pesquisa, mostrando opinião, argumentação, concordâncias e discordâncias em relação aos autores apresentados. Considera que a leitura literária deva estar presente diariamente na Educação Infantil, devendo haver intencionalidade educativa, que favoreça a reflexão e a transformação. O acesso direto ao acervo deve ser compreendido como um direito a ser respeitado e garantido. O valor artístico da obra, a experiência lúdica não devem ser

atenuados pela função pedagógica, pragmática, conteudista e utilitarista que a escola atribui à literatura. Da mesma forma, a apropriação do texto literário, ao ser lido ou contado, não deve ser corrompida com adaptações empobrecedoras do enredo sob a justificativa de torná-lo mais compreensível.

Peixoto (2012) apresenta uma pesquisa-ação na dissertação LITERATURA E INFÂNCIA: OUVINDO E DANDO VOZ ÀS CRIANÇAS. Tendo como propósito investigar o papel da literatura no desenvolvimento no contexto da Educação Infantil, procura perceber as crianças como "falantes" e "não infantes", como pensam e se constroem do ponto de vista social e cultural, através da prática literária na escola. Observa um grupo de 20 crianças de cinco anos, em uma turma de uma instituição pública de Natal, que realiza sistematicamente o trabalho de leitura literária. Realiza entrevistas sem-estruturadas individuais, além de videogravações e registros de campo. Apoia-se nas etapas da pesquisa em Bardin (2011, apud PEIXOTO, 2012) para análise de conteúdo. Trabalha com referenciais da Sociologia da Infância, da Psicanálise dos contos de fadas, da Teoria da literatura infantil e dos estudos sobre Educação Infantil. Defende que as crianças criam cultura nessa interlocução com e na linguagem de ficção, concebida como um instrumento mediador entre as crianças e o espaço constitutivo do sujeito leitor, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo.

Scharf (2012), na tese POESIA E PERFORMANCE: ESTUDO E AÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS, procura responder como tratar a poesia na infância, considerando ser esta uma dúvida dos professores de Educação Infantil, uma vez que o trabalho com esse gênero literário não se apresenta muito frequente.. A formação de professores não abarca o conhecimento poético para o trabalho com crianças. A pesquisa se desenvolve em duas creches privadas, conveniadas à rede pública municipal de Florianópolis. Na contramão da homogeneização dos sujeitos, busca o pensamento divergente, propondo o estudo da poesia e da performance como um dos caminhos para se investigar e problematizar as potencialidades das crianças. A poesia oportuniza a comunicação, o jogo, a fruição, a sensibilidade. Assim, a proposta é "[...] ensinar a criança da primeira infância a criar através da poesia em performance [...], buscando caminhos para se desenvolverem projetos artísticos pedagógicos que acentuem novos modos de ver, criar e se relacionar com o poema (SCHARF, 2012, p.24). Apoia-se sobretudo em Zumthor (2000, apud SCHARF, 2012) para se referir à performance como um ato que dá forma às coisas, tal qual a palavra, seja falada, cantada, declamada ou visualizada pelo artista. Este é entendido como veículo de expressão de sua obra. Scharf (2012) dialoga com diferentes áreas e respectivas linguagens: teatro, dança,

literatura, entre outras. “A leitura do poema orienta uma grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas: e o poema faz do leitor imagem, poesia.”, diz Octávio Paz, em epígrafe conclusiva da tese. A linguagem poética é brinquedo, que oportuniza vez e voz da criança. Critica o didatismo, focado nas expectativas adultocêntricas de resultado final, que leva os processos interativos a segundo plano. Para a pesquisadora, a literatura forma um olhar sensível e crítico sobre a realidade.

Albuquerque (2013), na dissertação, OS ACERVOS, OS ESPAÇOS E OS PROJETOS DE LEITURA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RECIFE, valendo-se da abordagem qualitativa de pesquisa, observa 8 instituições educativas e entrevista 26 professoras e 7 coordenadoras pedagógicas. Analisa o acesso ao livro literário e as formas de utilização do acervo. O pressuposto é de que a formação do leitor começa na Educação Infantil, sendo necessário haver bons livros e experiências significativas mediadas pelas professoras. Por isso, cabe analisar as estratégias pedagógicas nesse sentido. Entre os resultados, revela a falta de investimento em salas de leitura e bibliotecas e a escassez de cantinhos de leitura nas salas das crianças. Livros ficam guardados em armários em outros espaços da unidade, longe do alcance das crianças. Reforça a importância de ações articuladas na mesma medida de investimento público para que os espaços, o acervo e a mediação de leitura viabilizem a qualidade das condições de formação do leitor. Destaca que a leitura contribui para a formação de “sujeitos críticos e para o exercício da cidadania”. Considera que esse investimento na Educação Infantil aumenta “as chances de as crianças se tornarem bons leitores”, isto é, “que vão além da decodificação do que está escrito, que são capazes de reconhecer as marcas deixadas pelo autor do texto e a partir delas perceber suas ideias e intenções. Mostra a escassez de projetos específicos de leitura nessas instituições e ressalta que cabe ao mediador, interessado em leitura, planejar, controlar e avaliar as atividades, objetivando o prazer, o gosto e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Na mediação, estão implicadas a escolha dos livros, a organização do ambiente para leitura e a atividade de leitura. Citando Brandão e Rosa (2010), lembra que as escolhas dos professores passam pelas próprias exigências estéticas enquanto leitores, estas devendo ser ampliadas com outras variantes, incluindo o interesse dos grupos de crianças.

A dissertação de Mattos (2013), LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ, mostra a investigação de caráter etnográfico em uma creche filantrópico-comunitária da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é conhecer e analisar suas práticas de leitura literária. Apresenta como se constitui o acervo, como se dá o acesso aos livros, como as professoras leem para e com as crianças, o

que as crianças fazem entre elas e com os adultos a partir do que leem. Como aporte teórico para discutir concepções de linguagem e de sujeito e também aspectos metodológicos, vale-se dos estudos bakhtinianos, benjaminianos e vigotskianos. Busca interlocutores no campo da literatura e da leitura literária, das creches comunitárias e de trabalho educativos nesses espaços. Entre os achados da pesquisa, destacamos que as ações das crianças com os livros, suas práticas de leitura são significadas no processo de interação caracterizado pelo manuseio dos livros, pelos movimentos dos olhos e dos dedos, pelos balbucios que recuperam um certo ritmo de oralização das histórias realizado pela professora. A pesquisa evidencia também a leitura individual, coletiva e alternada. A repetição e a imitação mostram-se como ações criativas das crianças, uma ressignificação dos modos de interagir com os livros. As crianças, nesse processo, passam a compreender as especificidades dos livros, a voz do livro, constituindo, com isso, sua própria voz sobre e com ele. A singularidade do texto escrito é vivenciada no jogo com o texto oralizado e com os movimentos expressivos decorrentes da leitura coletiva. Os livros, fazendo parte do cotidiano das crianças na creche, ganham valor afetivo, favorecem interações dialógicas, provocam a participação, oportunizam a "leitura como experiência" (MATTOS, 2013 apud KRAMER, 2011). A pesquisadora alerta para a necessária atenção à formação, à dinamização do acervo e à sistematização do acesso. Apresenta como proposições que se realizem projetos sem receitas nem doutrinas em busca de uma autonomia no pensar e solidariedade no agir.

Vilhena (2014) fundamenta-se em Freire para tratar do ato de ler na sua dimensão transformadora e formadora de consciência crítica. Na dissertação LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA reflete sobre como a literatura, enquanto ferramenta social privilegiada, é usada na formação de crianças, compreendidas como sujeitos. Partindo da ideia de que a literatura não é bem aproveitada na Educação Infantil, já que, do seu ponto de vista, não tem atuado para o desenvolvimento da criatividade nem da curiosidade, apresenta uma investigação em três turmas de uma unidade da rede pública do município de São Paulo. Dá foco também à sala de leitura, considerando o fato de a instituição possuir um projeto de valorização da literatura como "ferramenta de brincar e ensinar" havia três anos. A fim de compreender as intencionalidades pedagógicas no uso da literatura infantil e identificar vias de transformação na sociedade sustentada em uma racionalidade instrumentalizadora a partir da qual a formação cultural ganha contornos de massificação, para coleta de dados, realiza entrevistas com docentes e faz observação das práticas pedagógicas. Entre as conclusões, declara a distância entre o prescrito e o executado, ao constatar que mesmo a referida instituição,

autoproclamada como investida do compromisso de valorizar a criança e a literatura para a formação humana desde os primeiros anos de vida na escola, agiu de maneira repressora, silenciando crianças ao falar para e por elas. A falta de investimento no contato físico das crianças com os livros, a exigência de silêncio absoluto durante uma ação docente, o desconhecimento de que a criança apreende seu entorno de forma sinestésica e de que linguagem e pensamento são interligados, sendo a fala fundamental para seu desenvolvimento, são alguns dos argumentos da crítica tecida às práticas pedagógicas voltadas para a formação do sujeito leitor. Vilhena (2014) reitera a proposta de diálogo freiriana para a formação da consciência crítica, ultrapassando "a esfera espontânea da apreensão da realidade" (FREIRE, 1981, p.15), sem confundir consciência com "réplica da realidade". Chama atenção para o necessário tensionamento da cultura dominante, adultocêntrica, nesse caso, evitando equívocos em justificativas que confundem determinadas limitações de toda criança pequena, com uma suposta incapacidade de experimentar livremente, de tomar decisões e de participar ativamente de tudo que diga respeito à sua formação na escola. Baseando-se em Piaget, afirma que "a criança apreende sem tomada de consciência e com poucas habilidades para manifestação; o adulto é quem não se dá conta" (VILHENA, 2014, p.48).

Silveira (2014), na dissertação EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LIVRO NAS MÃOS DE PROFESSORAS E EDUCADORAS DE ARAÇATUBA (SP), apresenta um estudo de caso de cunho etnográfico sobre as práticas de leitura e contação de história de 4 profissionais (2 professoras e 2 educadoras adjuntas infantis) que atuaram com o mesmo grupo de crianças na etapa 1 ou 2 em uma unidade de educação integral do sistema público municipal de Araçatuba. Identifica a concepção de leitura e de contação de histórias desses sujeitos, verifica quando e como promovem atividades com literatura, identifica no planejamento em que circunstâncias a literatura é considerada, busca conhecer o campo através de entrevistas, identifica as ações relacionadas à função ocupada no grupo pela profissional. Para tal, instrumentaliza-se na observação, entrevista e análise documental. Os resultados confirmam as hipóteses. Segundo a pesquisadora, não há diversificação das práticas de leitura, não há planejamento sistemático das atividades, o livro é usado como pré-texto para ensinar determinados conteúdos. Há práticas que levam à formulação de perguntas sequenciadas para levar as crianças a recuperar partes das histórias na resposta a essas perguntas, o acesso é tão mais difícil quanto melhor é considerada sua qualidade, sob a justificativa de conservação. Falta critério entre as professoras para distinguir a qualidade literária do material usado, falta saber o que é leitura, a

distinção entre leitura em voz alta e contação de histórias, a literatura como obra aberta sustentada na estética e no prazer. Reconhece que há programas que classificam e didatizam os livros, restringindo as possibilidades de inventar. Além disso, devido à falta de formação de professores nesse sentido, apontando para a importância em se buscar investir na formação literária para docência com crianças.

Soares (2014), na dissertação VIAGENS LITERÁRIAS POR PALAVRAS E IMAGENS: O LIVRO ILUSTRADO E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II, apresenta uma pesquisa-participante com crianças. O objetivo é conhecer e analisar como se dá a leitura de livro ilustrado na Educação Infantil, entre crianças de 5 e 6 anos de idade, identificando suas relações com (e a partir delas) a leitura de livros cujas narrativas verbal e visual se articulem. Apresenta a distinção entre livro ilustrado e livro com ilustrações, caracterizado este último pela falta de relação intrínseca entre ilustração e texto escrito para a composição da história. Sua análise aponta para diferentes níveis de leitura: a do leitor experiente, a da criança observadora, além da leitura não linear, que envolve uma composição de movimentos e sons, brincadeiras, desenhos, dramatizações decorrentes da relação com as imagens e as palavras em diálogo no livro. O livro ilustrado, desse ponto de vista, pela mediação dialogada, provoca uma "leitura entre brechas". A liberdade de expressão, a ruptura de tutelas, a formulação de perguntas e respostas pelas crianças, pelo confronto de pontos de vista são aspectos de uma "partilha sensível" (RANCIERE, 2009 apud SOARES, 2014) entre os leitores e o livro. Observa a coexistência de uma dupla audiência do livro infantil contemporâneo: a do leitor experiente que lê também no âmbito da complexidade das metáforas; a do leitor inexperiente, as crianças, que demonstram ser mais detalhistas na leitura das imagens, o que pode levar à surpresa dos leitores experientes, quando não veem pelas perspectivas das crianças. Com esse estudo, Soares (2014) defende que o debate sobre a formação do leitor literário contemporâneo compreende um investimento no estudo sobre a produção de sentidos propiciada pelo texto literário contemporâneo, considerado como aquele que concebe a infância como transgressão.

1.6 **Análise das dissertações e teses**

Começo a análise dos trabalhos encontrados com uma síntese *delicada e afiada* de Galeano (2005) em duas pequenas histórias de "O livro dos abraços". A primeira intitula-se "A arte para as crianças" e a segunda, "A arte das crianças". Em "A arte para...", a cena mostra uma criança sentada em uma cadeira alta, com um prato de comida à mesa, situado na altura de seus olhos. Seu semblante contraído e seus braços cruzados indicam, para sua mãe, necessidade de alguma ajuda. É quando o pai da criança, que é escritor, a pedido de sua mulher, recorre a uma historinha para distrair a criança:

> ─ Era uma vez um passarinho que não queria comer comidinha. O passarinho tinha um biquinho fechadinho, fechadinho e a mamãezinha dizia: "Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha". Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...
> E então a menina interrompeu:
> ─ Que passarinho de merdinha ─ opinou (GALEANO, 2005, p.40).

Na segunda história, "A arte das...", o pai se chama Mário Montenegro e também conta histórias para seus filhos. A fonte para a formação desse acervo são seus próprios filhos:

> Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos, e essas crianças ou coelhos contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu: uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e andaram girando pelo espaço, e saltaram sobre as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu (GALEANO, 2005, p.41).

Há um contraste na atitude dos adultos que contam histórias de uma certa forma, confirmando, de pronto, os efeitos negativos do texto sobre a criança. A história representa uma espécie de extensão da situação a que a criança é submetida, mesmo antes de a história ser contada. Trata-se de uma estratégia de contenção e silenciamento seguida de ameaça, praticada comumente pelos adultos cuja escuta sensível ao universo infantil nem sempre é a principal escolha. A história contada é apenas um recurso empobrecido para alcançar os objetivos dos pais e não da criança, desconsiderada ali, inclusive, nas demandas advindas de suas dimensões físico-espaciais, haja vista o desconforto provocado à criança pela altura da cadeira e a posição do prato.

Curioso o fato de o pai ter o *status* de escritor, o que nos remete a uma suposta condição de sensibilidade para leitura e escrita do seu entorno, nesse caso, infrutífera, devido ao desconhecimento sobre o pensar e o agir das/com crianças. Parece um alerta para quem pesquisa e escreve sobre, por e para elas: entre outros, nós, autora e leitores desta tese.

Na segunda narrativa, de outro jeito, um adulto da família conta histórias das crianças e com as crianças em formação coletiva, na roda. Já na sintaxe da narrativa, peculiar do texto oral infantil, é possível identificar o protagonismo das crianças. A imaginação e a criação seguem soltas do início ao fim da história contada. O adulto é um observador investido na função de mostrar e de dar condições de as crianças e os adultos vivenciarem esse fluxo criativo, respeitando-o.

A presente análise compara, diverge, converge e aprofunda aspectos recorrentes ou ausentes nas teses e dissertações. Identificamos, nos 23 trabalhos, pontos significativos para o debate e com eles dialogamos. Apresentamos o pensamento de alguns teóricos de referência com os quais dialogam os pesquisadores. Tecemos nossa própria análise sobre pontos-chave identificados nos trabalhos.

A análise se dará a partir de 5 eixos: 1.6.1) pressupostos para o desenvolvimento dos trabalhos, alguns pontos de partida para as pesquisas; 1.6.2) ambivalência de palavras e discursos na interlocução com diferentes campos de conhecimento; 1.6.3) mediações e funções da leitura literária entre as crianças na Educação Infantil vinculadas ao perfil das professoras e à formação para a docência da literatura infantil nesse contexto; 1.6.4) múltiplas linguagens e suportes através dos quais a literatura se realiza para a interação da criança com o texto; 1.6.5) conclusões da análise com a explanação de aspectos relevantes nesse levantamento para reflexão proposta na presente tese.

1.6.1 Pontos de partida

Todas as teses e dissertações apresentadas conduzem sua crítica de fundo a partir do contraste que Galeano (2005) nos chama a ver. Partem da intenção de conhecer, mostrar, criticar, transformar, formar instituições cujo olhar pedagógico ainda tem se centrado em objetivos adultocêntricos ou esvaziados de projetos de leitura literária que abarquem as culturas infantis em suas potencialidades tanto do texto literário quanto da vida contemporânea. Em diferentes regiões do país, há creches e pré-escolas onde crianças não são vistas como sujeitos de direitos nem em suas especificidades culturais.

1.6.2 Ambivalência de palavras e discursos

Alguns trabalhos ainda se remetem às crianças também como "alunos"[11], não distinguindo o fato de haver, no aspecto semântico da palavra destacada, uma implicação política, isto é, a seleção vocabular é uma escolha também política do campo de conhecimento. No contexto da Educação Infantil, de acordo com Picanço (2008), considerando os significados múltiplos, históricos e culturais das palavras, "aluno", vincula-se a ideias de silêncio e dever, reforçando, assim, um acordo tácito ou explícito de que "a criança deixe a infância de lado e submeta-se ao desejo do adulto" (PICANÇO, 2008, p. 157). Vasconcellos (2014), na conferência de encerramento do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), mostra, entre outros indícios, uma redução significativa da presença da palavra "aluno" nos trabalhos apresentados, o que podemos considerar como "conquistas" no campo. Explica a importância da atenção aos termos usados nas pesquisas:

> No que se refere aos estudos sobre criança & infância, percebemos ainda na leitura dos títulos e pelo levantamento das pesquisas aqui [no GRUPECI] apresentadas, que se tem investido bastante no diálogo com outras teorizações cuja potencialidade e contradições justificam uma reflexão crítica. A implementação de determinados termos provavelmente segue padrões de teorização mais estabilizados, mas para nós [do campo dos estudos da infância] apontam ainda para incompletude, crise e risco. Trata-se de uma ambivalência que tende a se reduzir ao se confrontarem com outros textos presentes nos contextos de significação (VASCONCELLOS, 2014, p. 7).

Aquino (2010) e Silveira (2014), embora usem a palavra "aluno" como sinônima de criança no seu texto, problematizam a distinção entre "criança" e "aluno" em contexto de educação da infância. Aquino (2010, p. 10) observa que a entrada na pré-escola pode significar uma transição da condição de criança para a de aluno, indicando esse novo papel social, uma inserção efetiva no mundo dos deveres de casa vinculada à expectativa de desempenho escolar dos adultos em relação àqueles que chama de "novos *meninos-homens*". Marchesano (2010), na dissertação que trata da leitura literária em determinado colégio religioso, aponta para o fato de a nomeação aluno (sem luz) confirmar a criança em um

[11] Apresentaram a palavra aluno no texto: Abrantes (2011), Costa (2011), Carvalho (2011), Freitas (2011), Brito (2011), Guimarães (2011), Schünemann (2010), Aquino (2010), Figueiredo (2010), Silva (2008), Sales (2008), Heck (2008), Avelino (2012), Scharf (2012), Peixoto (2012), Albuquerque (2013), Vilhena (2014), Silveira (2014).

contexto de patrulhamento, dificultando um trabalho a favor da constituição da criança como sujeito.

Essa contradição parece difícil de perceber, mesmo entre os investidos dessa intenção de visibilidade, crítica com proposição. Alguns deslizam na sutileza das palavras e recarregam discursos já condenáveis no campo dos estudos da infância, como o que o título "Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças" indica. Parece confirmar, nas entrelinhas, que, para alguns, ainda é necessário que alguém lhes outorgue a palavra, dando-lhe voz. Quem dá voz? Quem a detém e controla? O verbo "dar" parece soar menos o direito à voz e mais a concessão controlada pelo adulto.

1.6.3 Docência da literatura na escola infantil: mediação e função

Todos os trabalhos apontam para a importância do investimento na qualidade no processo de mediação de leitura. Professoras, bibliotecas, salas de leitura, livros, crianças e pais são indicados como mediadores, uma vez que, por seu intermédio, acontece o encontro com a literatura, seja através da leitura em voz alta de livros, seja através da contação de histórias sem necessário apoio do livro no ato da contação, seja pelo entrelaçamento de diferentes linguagens, como a do teatro, da música ou da dança, entre outras.

Às professoras[12] é atribuído grande papel mediador. À exceção do trabalho de Soares (2014), que ratifica o investimento das professoras de seu campo de pesquisa na autoformação para o trabalho como mediadoras de leitores, os demais trabalhos sinalizam para um desconhecimento da docência da literatura infantil no contexto da Educação Infantil, tanto do ponto de vista dos conhecimentos literários ou da teoria literária quanto das estratégias para formação de leitores literários. Em algumas situações, há registros de que faltam objetivos claros, tornando o encontro com o livro uma espécie de "tapa-buracos" para momentos de transição entre uma atividade e outra ou em momentos que a falta de planejamento torna o espaço-tempo vazio de intenções direcionadas à formação da criança leitora.

A preponderância da pesquisa-ação e da pesquisa-intervenção parece confirmar o reconhecimento dessa falta e a intenção também formativa das pesquisas de campo. Há uma consonância na constatação de que é necessário o investimento na formação de mediadores de leitura literária com fundamentação nos estudos da infância, da linguagem e da teoria literária

[12] A palavra professor aparece no masculino na maior parte dos trabalhos, ainda que se saiba que a preponderância na docência da E. I. seja do gênero feminino.

infantil. A interlocução recorrente nas pesquisas com campos teóricos específicos ─ história da infância, da literatura, do livro e da leitura na infância, sociologia da infância, psicologia infantil, múltiplas linguagens, teoria bakhtiniana de discurso e formação de professores ─ pode representar uma confluência direcionada a um *entrelugar* para onde diferentes áreas temáticas convergem.

Mais do que um resultado decorrente do recorte temático realizado para o levantamento das pesquisas, essas escolhas nos mostram que o debate sobre a formação do leitor literário, na escola infantil, vem sendo realizado a partir destes 3 principais eixos: infância, docência e literatura (livro e leitura). Três campos teóricos distintos que, nesse *entrelugar* de encontro, buscam iluminar a área escura, que a lamparina, citada por Sarmento (2007) no primeiro capítulo, ainda sem alcance para iluminá-la, esconde sem, no entanto, impedir a constatação de que há algo ali, não visto, mas presente.

Entre os debates do IV Seminário Linguagens na Educação Infantil, realizado no 15º. COLE, Costa (2009) trata da formação a ser exigida e oferecida aos profissionais de Educação Infantil, que dê conta de formar o leitor:

> Não se trata de prescrever que formação deve ser dada aos profissionais que atuam nessas escolas, porém de apontar considerações importantes que revelam os vínculos com a cultura, ou seja, com uma sólida formação cultural e científica. Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil, de suas manifestações, da música, das letras, da poesia, das imagens, da pintura, enfim das múltiplas linguagens. Exige-se um profissional comprometido com os desafios de seu tempo: a superação da discriminação, da exclusão, e da exploração; comprometido com a emancipação de seu povo e a construção de sua humanidade. É fundamental um profissional aberto às manifestações culturais dos movimentos sociais, da comunidade onde a unidade educacional está inserida e ousar para novas formas e novas relações com os pais, as comunidades, outras crianças, de outras idades. Espera-se que este profissional esteja vinculado às lutas de sua categoria, dos educadores da infância e dos movimentos teóricos da área (COSTA, 2009, p. 47-48).

O perfil das mediadoras de leitura observadas nas pesquisas não causa surpresa nem estranhamento. É apenas uma decorrência do quadro histórico dessas três áreas e das políticas públicas resultantes das lutas históricas promovidas ao longo, sobretudo, do século XX, em especial em relação à educação da infância.

A creche e a pré-escola passaram a compor a primeira etapa da Educação Básica a partir do final da década de 1980. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), na última década do século XX, apontam para o caráter indissociável entre o cuidado e a educação das crianças. Essa diretriz procura evitar o risco de uma abordagem preponderantemente assistencialista ou filantrópica em detrimento da qualidade da educação a

ser destinada às crianças, conforme abordagem propositiva enfatizada por Costa (2009) na citação acima.

Reconhecendo, com Lajolo (1985, p.25 apud FREITAS, 2011, p. 69), que a definição de literatura não é fechada nem do ponto de vista sincrônico nem diacrônico, lembra, no entanto, que nem todos os livros para criança são efetivamente literatura. Chamando também Parreiras (2009, p. 23 apud FREITAS, 2011, p. 69), ressalta que:

> Para que um livro seja considerado literário, "[...] é necessário que haja a predominância da função metalinguística no texto e na imagem visual. É a Poética que caracteriza o literário. É o manejo artístico das palavras feito pelo escritor, é o manejo artístico dos desenhos feitos pelo ilustrador [...]" (PARREIRAS, 2009, p. 23). Dessa forma, é imprescindível a formação literária do professor, leitor adulto, que, no espaço escolar, é o responsável pela mediação entre a criança e o livro.

Na área da formação do leitor literário, Colomer (2007) nos ajuda a distinguir duas vertentes na forma de apropriação da literatura na escola, levando-nos a compreender o que ela mesma chama de confusões e problemas nos objetivos e práticas educativas para a formação do sujeito-leitor. Uma diz respeito à proposta de "ensino de literatura", isto é um ensino sobre; outra traz a perspectiva de uma "educação literária" que objetiva a formação da pessoa, através da confrontação de textos que compreendem a atividade comunicativa humana através da linguagem acumulada por gerações em diferentes culturas.

Colomer (2007) diz que, apesar de a presença de livros ser aceita na pré-escola, como uma evidência da inserção da leitura literária nos currículos sob a justificativa de que ler livros com as crianças favorece a familiaridade com a língua escrita, facilita a aprendizagem da leitura e propicia autonomia de leitura, ainda não é estabelecida com clareza uma relação entre a constatação da importância da atividade de leitura literária e as possibilidades de "programar um itinerário crescente de atividades [...]" A consequência é que "os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento" das atividades com literatura (COLOMER, 2007, p. 33).

Silva (2008, p. 13), apoiado em Vieira (1978), remete-se à ideia de que a arte literária deva estar relacionada à fruição, ao prazer estético e também à expressão, criação e re-criação do conhecimento do mundo. Com Eagleton (2001 apud SILVA, 2008), mostra tensões na tentativa de fechar um conceito de literatura, quando o teórico afirma que qualquer coisa pode ser ou deixar de ser literatura. Avelino (2012) traz para o título a palavra fruição, enfatizando sob essa perspectiva o papel da literatura na formação leitor.

Sales (2008, p.54) informa que um dos objetivos do programa de sala de leitura em estudo é criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante para a fruição do texto e prazer da leitura. Para Heck (2008, p.42) e Peixoto (2012), apoiando-se em Bettelheim (1980, p.13), "a literatura infantil possui como finalidade o prazer e a ludicidade, mas ao mesmo tempo é um meio por onde se pode solucionar conflitos interiores". O prazer não vem apenas do significado psicológico, mas das qualidades literárias dos contos de fadas, que lhes dão as primeiras impressões sobre o mundo.

Figueiredo (2009, p.18) e Camargo (2011, p.19) justificam, com Pennac (1993), que a baixa no prazer pela leitura está na excessiva cobrança, pela escola, de aspectos técnicos do ato de ler, como vocabulário, gramática e interpretação dirigida. Aquino (2009), com base na reflexão de Martins (1997), diz que a leitura sensorial e emocional são tidas como inferiores e superficiais, embora sejam as mais comuns por estarem relacionadas ao prazer, à fantasia, aos desejos.

Freitas (2011) analisa que a justificativa de algumas professoras para a escolha de livros para sua própria leitura é o prazer de ler ou o gosto pela leitura, sem estabelecer com clareza a finalidade das leituras escolhidas nem mesmo quando, para alguns casos, se trata de literatura científica. Esse critério genérico fundamentado no prazer, segundo a autora da dissertação, leva as professoras a escolherem ler para ou com as crianças obras literárias que levem a esse fim, "restringindo assim as possibilidades de acesso das crianças a outros textos literários de igual relevância social" (FREITAS, 2011, p. 132). Silveira (2014, p.72) destaca que o professor que gosta de ler, que tem prazer nesse fazer é um bom modelo para as crianças.

Brito (2011, p.33) se remete a pesquisas (AMARILHA, 1991, 1993, 2001; VILLARD, 1999; PAIVA, 2008) para reiterar a "precariedade e fragilidade" das ações pedagógicas, estéreis, que confirmam um divórcio entre a escola e a literatura, caracterizadas pela mecanização da leitura, a escolarização da leitura, a leitura dissociada do prazer e da imaginação. Desse ponto de vista, falta investimento na sensibilização estética, no potencial criativo e inclusivo das crianças pela leitura, sejam elas deficientes ou não. Peixoto (2012) também se referencia em Amarilha (2006, p.18), que afirma haver uma função catalizadora de prazer e interesse realizada pela história lida ou contada.

Guimarães (2011, p. 48-49), Scharf (2012) e Albuquerque (2013), mantendo a mesma linha de pensamento, trazem Abramovich (1991), Cademartori (1984), Garcia (2007) e Rocha (1983), respectivamente (esses dois citados por Albuquerque), para fazer a crítica ao didatismo na abordagem da literatura na escola. Abramovich (1991, p.17 apud GUIMARÃES,

2011) diz que as histórias nos fazem conhecer o mundo da Geografia, da Filosofia, da Política, da Sociologia, sem precisar saber desses nomes nem precisar ter cara de aula. Porque, segundo a escritora citada, quando isso acontece, deixa de ser literatura e passa a ser didática, "um departamento não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo". Cademartori (1984, p. 30 apud SCHARF, 2012) afirma que "as crianças precisam ser reconduzidas ao prazer da espontaneidade poética, perdido entre a aprendizagem da gramática da língua portuguesa e o exercício interpretativo do tipo: *o que o autor quer dizer*". Garcia (2007 apud ALBUQUERQUE, 2013) afirma que o prazer e o gosto por leitura resultam de boas experiências com o livro, com o que Solé (2003 apud ALBUQUERQUE, 2013, p.17) concorda, afirmando que isso deva ser feito, desde os primeiros anos de escolarização, para estimular também o hábito de ler e formar leitores proficientes, capazes de reconhecer a função da leitura. Rocha (1983, p.4 apud ALBUQUERQUE, 2013, p. 19) afirma que a base do ensino de literatura deve ser a mensagem, afastando-se da conotação escolar de que seja uma *lição, aula ou tarefa*, sob o risco de, como diz Lobato, "[...] vacinar a criança contra a leitura para sempre".

Avelino (2012), compreendendo a narrativa para crianças como um jogo ficcional, mostra que o prazer pela simples gratificação por uma inferência correspondida na leitura pode ser ultrapassado, mostrando ao leitor que as estruturas organizadas são construtoras de sentido. Para ele, a formação do leitor caminha com o desenvolvimento sociocultural e intelectual.

Encontramos em Marchesano (2010) e Mattos (2013) um tensionamento do discurso do prazer de ler como função da literatura na escola infantil. Marchesano (2010), baseada na concepção de linguagem de Bakhtin (1993, 1995, 2003) e em reflexões de sua orientadora (GOULART, 2009 apud MARCHESANO, 2010), nega a linha de pensamento que ratifica a leitura das crianças por prazer. Para elas, as crianças leem para se constituírem sujeitos e construírem sentidos. Segundo essa perspectiva, as crianças se humanizam ao lerem literatura. Signos ideologicamente produzidos no ato da leitura literária ganham sentidos na relação com outros enunciados já produzidos e com novos enunciados em projeção, ambos constituindo-se socialmente.

Mattos (2013) mostra que a brincadeira, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e as interações entre as crianças são funções simbólicas que identificam aspectos do universo infantil denominado por Gouveia (2007 apud MATTOS, 2013, p.135) de "gramática infantil". A imitação faz compreender contextos e relações. Esse processo de imitar e repetir o que a própria criança escolhe, carrega a ação com suas próprias intenções, modificando-a e dando-

lhe novos sentidos, o que pode provocar prazer ou o contrário. A leitura de livro provoca a imitação e a repetição de gestos e movimentos, mostrando nuances da participação das crianças como leitores-ouvintes.

Colomer (2007) faz uma imersão histórica a respeito da literatura na escola e a vinculação funcional ao prazer e à fruição como finalidade. Explicando os processos que sedimentaram um não-saber-o-que-fazer com a literatura na escola, atenta para o fato de que algumas iniciativas tinham como foco a educação linguística e, por tabela, o trabalho com literatura e diferentes tipos de texto. Com a expansão do ensino obrigatório, investiu-se na leitura dos clássicos ─ em voz alta, inclusive, para facilitar a compreensão dos alunos ─ em diferentes classes sociais, mas o objetivo principal era ensinar a ler e não a educação literária.

A história da educação, analisa a pesquisadora, mostra ter havido maior investimento na leitura de textos informativos do que literários, uma vez que eram considerados mais fáceis. Além disso, para as exigências das sociedades de consumo, as sensibilidades suscitadas na leitura literária poderiam ser consideradas pouco funcionais ou supérfluas. A ideia de alguns setores sociais, por exemplo, era que seus filhos não perdessem tempo com divagações.

Urgia atender à necessidade de aprender a escrever para a população investir em seu autossustento. Ou, ao contrário disso, buscando avançar do que decorreu da transição do estudo retórico da literatura para a abordagem histórica da literatura nas aulas, apoiando-se nas teorias linguísticas do final da década de 1980, passaram a investir em uma formação linguística voltada para a produção oral e escrita. O texto literário é concebido, então, como desvio da norma e a função da literatura como *um dos usos sociais* da língua. "Esse uso da literatura reduziu-a, praticamente, à finalidade de obter uma fruição mais qualificada no tempo livre nas sociedades de consumo" (COLOMER, 2007, p. 35).

A formação básica e universitária daqueles que se tornaram professores, entre os quais os que atuam na Educação Infantil, parece ter ficado com uma lacuna no que diz respeito às possibilidades de juntar, de forma equilibrada, os estudos de língua e literatura, evitando a preponderância da primeira em detrimento da segunda:

> Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem para aquilo que não se considera verdadeiramente importante (COLOMER, 2007, p.36).

A orientação hedonista nas práticas de leitura na escola, segundo Colomer (2007), ganhou lugar nos documentos oficiais. Ela lista expressões recorrentes como familiaridade com os livros, hábitos de leitura, animação de leitura, prazer de leitura, gosto pela leitura. A vinculação dessa perspectiva à expectativa de amadurecimento pessoal passou a ser critério para seleção de material de leitura na escola, quando não vinculada ao trabalho com conteúdos específicos.

A literatura assim concebida é disseminada pelo contágio ou pelo afastamento, nesse caso, para aqueles que não identificam valor utilitário na leitura literária. Fica, então, perdida a orientação de que a leitura possa ser ensinada com objetivos claros, coletivos, conhecidos pelos estudantes, superando a tensão entre o obrigatório e o prazer e, consequentemente, o esvaziamento que ainda se produz sobre o-que-fazer-com-literatura-na-escola, o mesmo que encontramos nos planejamentos de professores de Educação Infantil formados nessa perspectiva, associada ao também desconhecimento sobre as crianças do ponto de vista de seu desenvolvimento psicológico, social e cultural.

No capítulo 2, problematizamos o conceito de reação estética sob a perspectiva vigotskiana e também da corrente teórica da Estética da recepção, de modo a tratar das expectativas das professoras de Educação Infantil quando, no discurso e na prática, assumem a ideia de prazer como critério de seleção de livros e planejamento de atividades. Buscamos, com isso, abordar os objetivos do trabalho com o livro literário.

1.6.4 Múltiplas linguagens e suportes

A literatura infantil e a formação do pequeno leitor literário configuram-se na interlocução com diferentes linguagens e suportes. A ilustração, a música, o *design* gráfico, a dança, o teatro, a leitura oral performática são linguagens em que a literatura se realiza. O livro e seu acabamento visual, o cinema, a televisão, o teatro são alguns dos suportes do texto literário identificados nas pesquisas. A maior parte dos trabalhos menciona características do livro para crianças bem pequenas. Encontramos um estudo sobre o contato lúdico dos bebês com os livros, como *atos de leitura sem letras ou sem o apoio exclusivo delas* (RIZZOLI, 2005 apud GUIMARÃES, 2011).

Silva (2008), Heck (2008), Aquino (2009), Vilhena (2014), Silveira (2014) observam a relação entre imagem e texto. Observam que há livros cuja ilustração apenas representa

visualmente o texto escrito e que há outros em que a ilustração dialoga com o leitor, sendo complementares texto e ilustração. Mostra também que o projeto gráfico (tipos de letra, textura do papel, cores das folhas e das ilustrações, formato e tamanho do livro, tipos de letra...) atua para despertar o interesse das crianças. Scharf (2012) ressalta que a ilustração faz parte da obra literária para crianças.

A partir das ilustrações, as crianças criam novas histórias. Sosa (1978, p.38 apud HECK 2008, p.24) afirma que

> É a conexão, por contiguidade e subordinativa, texto-ilustração, que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações nucleares da narrativa, graças ao estímulo da imagem, criem hábitos associativos tais que sejam inscritos diretamente no pensamento da criança com o mínimo de esforço e com o menor dispêndio de energia possível.

Sales (2008, p.38), na crítica feita à cultura da imagem, mencionando a televisão e o computador entre os meios que bombardeiam as crianças com falsas necessidades, menciona a literatura como uma chave para "um mundo infinito de fantasias". Guimarães, tomando como referência Brougère (1997, apud GUIMARÃES, 2011), para refletir sobre a influência da televisão sobre as brincadeiras infantis, explica que a cultura lúdica não está submetida à lógica televisiva. Há outras fontes compondo as referências para a configuração desse universo lúdico. Guimarães (2011, p. 78) reflete:

> Assim como acontece com o brinquedo, o livro infantil contribui para compor o universo imagético das crianças, contudo, ele não determina os seus pensamentos, a imaginação e os atos de leitura. Nem condicionante, nem suporte neutro, o livro infantil do século XXI surge como um artefato polivalente, um suporte possível de ser significado de muitas formas, pelos diferentes atores que, sobre ele, realizam experiências e manipulações.

Aquino (2009) reitera que a ilustração deve abrir brechas para o devaneio e o sonho das crianças. Heck, (2008, p.25, apud ZILBERMAN 1981, p.37) trata das marcas da oralidade no texto literário como um dos aspectos que despertam o interesse das crianças. Segundo ela, há um ritmo próprio nas frases de textos literários que conduzem a uma certa musicalidade, impressa pelas rimas, aliterações, paralelismos, dissonâncias.

Schünemann (2009) aborda o tema das diferentes linguagens na literatura infantil a partir da aproximação entre os estágios de desenvolvimento da criança e as fases da leitura. Para essa reflexão, busca um estudo de 1986, de Wornikov, Wagner, Russomano e Weber. Segundo esse estudo, para cada estágio, há interesses diferenciados pela leitura:

> O pensamento lúdico (até 8 anos), o pensamento mágico (por volta de 9 anos), pensamento lógico (dos 12 aos 14). Para as crianças de 0 a 4 anos, o livro possui gravuras coloridas, as letras do texto são maiores e o tema das histórias é mais ritmado com motivos de bichos e de fadas. À medida que crescem, o texto prevalece em relação às gravuras e o tema giro em torno da curiosidade, como monstros, planetas, entre outros (SCHÜNEMANN, 2009, p. 28).

A música e a história infantil tornam-se inseparáveis, conforme Schünemann (2009, p. 31). O som da história sendo contada é a história em movimento. As imagens do livro, o som produzido pelas canções, pelos instrumentos musicais, pelo ritmo no corpo de quem realiza a contação de histórias com musicalização, somados ao seu movimento ritmado na leitura da história), são momentos da aula de musicalização com leitura de uma história infantil.

Camargo (2011), para analisar a relevância do texto literário para as professoras, descreve episódios em que elas, focadas na intenção de passar regras de bom comportamento ou estudo de vocabulário, não exploram os sentidos produzidos na relação entre texto e imagem no livro.

Brito (2011) mostra que as crianças com Síndrome de Down possuem, em relação a outras capacidades, memória visual mais desenvolvida, sendo importantes os recursos ilustrativos dos livros para o desenvolvimento do pensamento. Reconhece como importante, inclusive, a inserção de figuras e desenhos para a leitura dos livros, fazendo a ressalva de que essa estratégia não deve ser compreendida como empobrecedora do texto literário, mas, sim, como uma instigação ao exercício intelectual do leitor (a análise, a comparação, a síntese), seja ele deficiente ou não. Mostra também que as palavras de um texto literário podem encadear-se em um ritmo musical, somadas ao gesto e à expressão corporal de quem conta ou lê, o que atrai o leitor iniciante.

Guimarães (2011), sob uma perspectiva histórica dos suportes da leitura, mostra que as mudanças tecnológicas, que produziram diferentes portadores de textos e narrativas, exercem influência nos modos de ler. As características visuais, físicas e discursivas do suporte indicam possibilidades distintas de interação em níveis mecânico, cognitivo e afetivo. Panozzo (2007, apud GUIMARÃES, 2011, p. 72), contribuindo para a reflexão de que a leitura, sendo um "jogo de interação entre leitor, texto e contextos", destaca que os bebês estabelecem sentidos, ao entrarem em contato com os livros, através de sua materialidade, produzida a partir de diferentes linguagens. As crianças pensam a partir e com os livros, ao brincarem, manipularem, observarem o objeto livro.

Mattos (2013) constata que os livros destinados a bebês e crianças pequenas, classificados como livros-brinquedo, objetivam criar condições para que a criança realize

gestos de leitura, como folhear, focar o olhar nas páginas, identificar e nomear personagens e suas ações. Recebem um tratamento específico: projeto gráfico, resistência dos materiais, cuidado com segurança, investimento para facilitar o manuseio, cores, elementos-surpresa (texturas, dobraduras, sons, movimentos, fantoches...). A ilustração desses livros também recebe tratamento específico no suporte e na finalidade. Mattos (2013) também observa que os temas desses livros são: cenas do cotidiano da criança, bichos, personagens de filmes e desenhos animados, histórias em quadrinhos, desenhos animados, contos de fadas, lendas... Alguns desses tipos pressupõem a mediação do adulto para sua exploração. O aspecto literário nem sempre está presente no texto, quando escrito em articulação com as imagens. Um efeito estético pode se apresentar no jogo rítmico das frases a partir da sonoridade de palavras que se repetem ou rimam. As figuras de linguagem e as brechas para o voo da imaginação contribuem para que a criança leitora vivencie esse efeito estético.

Mattos (2013) e Soares (2014) destacam quatro categorias igualmente importantes para analisar a qualidade desses livros: linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico-editorial (ANDRADE; CORSINO, 2007 apud MATTOS, 2013, p. 108-109):

> Na literatura infantil, como no campo literário em geral, qualquer tema é pertinente, o que está em questão é a forma como é trabalhado pela linguagem, pelos espaços abertos ao leitor. Em relação à ilustração, a qualidade se expressa nas dimensões estética e polifônica, mais do que na presença de cores vibrantes e traços simples. Cabe à ilustração deixar aflorar diferentes vozes por via da linguagem visual e cabe também dialogar com o verbal e ir além dele para afetar o universo de significação, pela plurissignificação dada pelo tratamento estético. A boa ilustração, além do traço, forma, cores, impressão, favorece a ampliação da representatividade pela narrativa visual (idem, p.87). A materialidade do livro apresentada como um convite à leitura se qualifica pelo diálogo que acende entre o texto literário e a ilustração e a possibilidade que abre aos leitores à ampliação de sentidos. (MATTOS, 2013, p. 110-111)

Soares (2014) realizou um levantamento de dissertações e teses que estudam a ilustração sob a perspectiva estética, no entanto, o conceito de livro ilustrado ainda não é abarcado na análise dos livros com ilustração. "O livro ilustrado é uma produção literária caracterizada por apresentar-se como um *entregênero* que traz uma *intersemiose* entre a linguagem verbal e visual" (SOARES, 2014, p. 21).

1.6.5 Polifonia e exotopia: discursos sobre literatura na Educação Infantil

Este capítulo é uma porta de entrada no campo de debates sobre a questão da formação do leitor literário no contexto das instituições de Educação Infantil. Trouxemos um panorama dos pontos de discussão desenvolvidos nas pesquisas brasileiras sobre como e para que essas instituições usam o livro de literatura com as crianças pequenas, além de mapearmos pesquisadores e grupos de pesquisa, das diferentes regiões do país, interessados nesse debate e com produção, através de programas de pós-graduação *stricto sensu.*

Os trabalhos apontam para questões relativas à qualidade e ao critério de seleção do acervo, tratam das condições e propostas de acesso ao livro na escola. Abordam o processo de apropriação pedagógica do livro na escola infantil, as mediações no trabalho docente com literatura, a formação das professoras para esse fim.

Mostram que existe um debate instaurado sobre o que é literatura, sobre o fato de também existirem livros de histórias destinados às crianças pequenas que não são arte literária. Mencionamos que o conceito de livro ilustrado se distingue do de livro com ilustração. Tal distinção diz muito da qualidade literária dos livros, além de trazer implicações importantes para os modos de leitura praticados pelas crianças e pelos adultos. Procuramos mostrar como crianças que não leem convencionalmente interagem com os livros, produzindo uma leitura singular, a seu modo. Todos esses pontos compõem o tecido de onde puxamos o fio com o qual tecemos, na presente tese, uma reflexão teórico-metodológica sobre o processo de formação do leitor literário na Educação Infantil, com ênfase nas interações da professora com as crianças em situação de leitura coletiva.

A interlocução com diferentes pesquisas sobre livro e leitura literária, no contexto da Educação Infantil, sejam eles os autores das teses e dissertações aqui analisadas, sejam os teóricos com os quais esses pesquisadores entraram em diálogo, faz parte de um movimento exotópico e polifônico (BAKHTIN, 2000). Trata-se de um mergulho no universo de compreensão do outro em seu contexto de produção de conhecimento, buscando, pelo olhar de fora, mostrar o que vemos do que o outro vê.

Nesse diálogo, muitas vozes circulam para além do tempo do agora da produção desta tese ou mesmo do agora da produção dos pesquisadores. Nesses pelo menos quatro núcleos enunciativos (da autora desta tese, de cada um dos vinte e três autores estudados, de cada teórico que fundamenta sua reflexão e, por extensão, a dos demais interlocutores), fica

estabelecido um jogo polifônico, do qual diferentes vozes de diferentes tempos e esferas de saber se aproximam e se distanciam em um processo original e responsável.

As aproximações, distanciamentos e diferenças põem-se em diálogo sem intenção de simetria ou crítica ao antagonismo. Contribuem para uma circularidade de pensamentos tal qual interessa às Ciências Humanas, especialmente na vertente teórica comprometida com a dúvida como método. "O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto" (BAKHTIN, 2000, p.330).

Os pensamentos, dúvidas, questionamentos e proposições encontradas neste capítulo contribuem significativamente para situar o leitor sobre a perspectiva e os objetivos da pesquisa nesta tese. Estudar sobre formação do leitor literário na Educação Infantil, em especial no que toca à docência, à mediação para a formação desse sujeito-leitor, obriga o elo entre esferas de conhecimento distintas, além de exigir a observação de um universo complexo de conhecimentos e ações manifestas em uma dinamicidade intensa e cotidiana, contextos nos quais, dada sua imediaticidade, nem sempre favorecem o afastamento crítico e autocrítico necessário à reflexão e à transformação.

Barros (1999) e Galeano (2005), pelo discurso poético, levantam a dúvida sobre os modos de interação entre adultos e crianças no que diz respeito à sua sensibilidade de escuta e compreensão do texto poético. À revelia do discurso lugar-comum sobre as limitações biológicas, sobre a orientação moralizante, tida como necessária, entranhada no discurso pedagógico na escola e também em um certo tipo de literatura, as crianças não só compreendem e rechaçam o texto que as subestima, como são capazes de romper com essa lógica linear, criando e recriando poesias, surpreendendo, assim, os adultos, em uma clara demonstração de que são avessas, fazendo-nos pensar sobre os sentidos avessos, como poéticos.

A ilustração de uma das páginas do livro que contém o poema citado na epígrafe mostra o avesso de um bordado. Os versos contidos nessa página dialogam com essa ilustração: "A mãe reparou que o menino/ gostava mais do vazio/do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos". Nosso comprometimento, como pesquisadores, é compreender as infâncias e as crianças sob suas lógicas avessas ao instituído, cheias do vazio, levadas ao infinito de possibilidades. Respeitá-las e aprender como aprender com e como elas é uma perspectiva adotada na análise de todos os trabalhos estudados neste capítulo e na presente tese.

Esta tese foca o olhar sobre as interações de uma professora e das crianças do seu grupo, em situações de leitura literária coletiva, com o objetivo de discutir o processo de formação do leitor literário, na primeira etapa de educação. Puxa fios para o diálogo com a produção literária destinada ao público infantil, observa a interação texto-imagem-crianças no ato da leitura, analisa práticas correntes com o livro nesse contexto educacional. Discute concepções de infância e de literatura a partir de ações pedagógicas do campo de pesquisa, apresenta uma descrição e análise de cenas de leitura literária, observando as ações docentes em articulação com as reações das crianças no diálogo com a professora e com o texto literário. Problematiza alguns episódios com base na reflexão de Vigotski e Bakhtin sobre as reações estéticas. Dialoga, também, com uma corrente teórica da literatura que analisa as relações entre texto e leitor, chamada estética da recepção.

Seguimos para o próximo capítulo com o objetivo de alinhar um percurso de reflexão teórica com o campo dos Estudos da Infância, da Literatura, da Teoria literária e da Pedagogia.

2 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE SOBRE INFÂNCIA, ARTE, LEITURA E DOCÊNCIA

> LIVRO: a troca[13]
>
> Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. [...]
>
> Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra — em algum lugar — uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.
>
> *Lygia Bojunga Nunes*

Este capítulo tem como objetivo apresentar fundamentação teórica para discutir os processos interativos das professoras de Educação Infantil com as crianças em situação de leitura literária coletiva. Compreendemos que, para aprofundar essa discussão, é necessário aproximar três áreas distintas, mas que se põem em contínuo diálogo no cotidiano escolar: infância, literatura e docência na Educação Infantil. Para trançar esses fios, teceremos um debate com a Sociologia da Infância, com a Psicologia histórico-cultural, com a Teoria e Crítica literária de abordagem bakhtiniana, entre outros teóricos que discutem o conceito de literatura e suas implicações no mundo da cultura.

Consideramos que seja importante abordar algumas concepções de criança e infância que sustentam as práticas docentes na Educação Infantil. Da mesma maneira, escolhemos realizar uma imersão no debate sobre arte e literatura na infância sob o viés de Bakhtin e Vigotski pelo fato de ambos assumirem um posicionamento crítico à Modernidade, levando esse debate para o âmbito da literatura e da sua relação com a vida em suas dimensões ética, estética e política. Essas dimensões são apresentadas como princípios norteadores das propostas pedagógicas de Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC, SEB, 2009), o que nos leva a constatar a importância dessa problematização.

Adotamos, nesse debate, uma perspectiva de leitura de crianças que, sem dominarem ainda a leitura das palavras escritas, sob mediações da professora, vivenciam intensamente a

[13] Escrita para o Dia Internacional do Livro Infantil, "baseada na vontade que [ela] tinha de falar da [sua] ligação com o livro".

literatura, realizando, assim, leituras como experiência, conceito sobre o qual discorremos na parte final do capítulo.

O texto será norteado pela categoria invisibilidade, tomada de empréstimo de Estudos da Infância, conforme mais adiante explicaremos. Não podemos afirmar se os pontos aqui abordados são de fato invisíveis aos olhos de quem tem o papel de trabalhar para a formação do sujeito-leitor. No entanto, partimos da ideia de que esse percurso de reflexão possa trazer foco a pontos-chave dos saberes que circulam, visíveis ou não, nos atos de mediação de leitura literária entre crianças. Embora ainda muito pequenas para discorrer sobre como são, o que querem e como aprendem, ensinam-nos todo o tempo sobre como interagir para enriquecer suas experiências na vida, sem pressioná-las a meramente corresponder às exigências do mundo adulto, o que, uma vez feito, põe em risco seus direitos à vida criativa, forçando seu aniquilamento como sujeito também produtor de cultura.

A apropriação que a escola faz da arte literária também é um ponto que nos parece apresentar algumas invisibilidades, que podem ser compreendidas à luz da história da literatura na escola e da teoria literária. Queremos abordá-las no contexto da Educação Infantil, em que as crianças ainda não leem as letras, mas, uma vez imersas no mundo da cultura, produzem-na como fazem todos, através das experiências de leitura como brinquedo, demonstrando modos próprios de interagir com seus pares, com os adultos e com os textos destinados a elas na escola.

O capítulo se organiza em quatro partes: 2.1) “Crianças e infâncias no mundo organizado pelos adultos”; 2.2) “Literatura: conceitos e perspectivas”; 2.3) “Arte e vida na formação do leitor: questões de literatura na escola”; 2.4) “Experiências de leitura literária na escola”.

Tomando a literatura como arte e também como teoria social, nesse contexto de invisibilidades e silenciamentos, nosso intuito é aprofundar um debate que pode nos ajudar a compreender por que lidamos com as crianças assim como fazemos cotidianamente, por que e para que é fundamental lermos literatura com e para as crianças e por que e para que fazer uma discussão sobre a formação do leitor literário desde a pequena infância.

2.1 **Crianças e infâncias no mundo organizado pelos adultos**

Invisibilidades marcam a história das crianças e das infâncias em diferentes culturas no mundo. O documentário *All the invisible Children*[14] (2005) mostra, em sete diferentes países entre ocidente e oriente, sob sete direções de filmagem distintas, as concepções de criança e infância subjacentes às relações entre adultos e crianças dentro e fora da família. Em todas as situações, as crianças são submetidas por alguém de maior poder sobre elas, são forçadas à obediência, executando tarefas como mão de obra barata e participando direta ou indiretamente de transações comerciais informais ou ilícitas. Mesmo em contextos econômico-sociais e afetivos equilibrados, são levadas ao descaso, devido aos problemas interpessoais do mundo adulto.

O filme mostra como as crianças são esquecidas em seus desejos, ignoradas em seus direitos, exploradas pelo mercado, renegadas em suas culturas, educadas para o crime, desconhecidas em suas infâncias, restando-lhes as brechas da imaginação e da criação como recurso para existir. É claro e reincidente o contraste entre interesses, prioridades e modos de interação, quando observamos expectativas de adultos em relação às crianças do seu tempo. Por contraste, o filme dá visibilidade ao que não é visto. Mostra perspectivas de vida e morte sob a ótica das crianças nessas diferentes culturas. O que elas vivem, como sentem o que vivem, o que pensam sobre o que vivem, como elas transformam as circunstâncias e sob que critérios enfrentam os impedimentos cotidianos.

Vasconcellos e Sarmento (2007) realizam Estudos da Infância sobre invisibilidades em relação às crianças e suas infâncias. Sarmento (2007), tomando de empréstimo uma história contada por Walter Benjamin, analisa essas invisibilidades do mundo adulto em relação ao mundo infantil. Conta de uma moeda perdida em um determinado ambiente e de alguém que a procura sob a luz de um candeeiro.

O bêbado que a havia perdido, explicando sobre onde tinha deixado cair, diz que ela estaria em algum lugar de uma área escura, mas essa procura se dava apenas no diâmetro em que a luz do candeeiro podia alcançar, porque era a condição posta para encontrá-la. Ficou invisível, em um campo imprevisto, toda a extensão que a sombra escondia. A metáfora do candeeiro chama atenção para as armadilhas do conhecimento constituído, cujo alcance não

[14] Foi traduzido para o português como Crianças invisíveis.

abrange uma grande área ainda escura e, por isso, inacessível, que se avizinha à iluminada; esta, em estudo, por ser já visibilizada; aquela, mais ampla, ainda a ser conhecida.

Vigotski (2003) contribui para essa reflexão, quando afirma que o conhecimento científico, enquanto criação, só se constitui a partir de condições materiais e subjetivas concebidas no dado tempo histórico. Seria impossível antecipar compreensões quando as bases científicas ainda não foram concebidas na materialidade da vida. Esse ponto de vista contribui para reiterar a ideia de que há muito mais a saber a propósito do que pode, através dos limites da ciência em um dado tempo, tornar-se (in)visibilizado. Não sendo concebidas as condições de visibilidade, o conhecimento acumulado se mantém limitado às bases teórico-científicas que o sustentam em um campo reconhecido por suas verdades provisórias.

O estudo proposto, na presente tese, compreende as invisibilidades postas em discussão como decorrentes de formulação e circulação de ideias concebidas ao longo da história cultural ocidental, no que toca aos estudos da criança, infância, literatura, educação literária e formação de professores para atuação na Educação Infantil. Desse macrocontexto, o recorte é a leitura literária coletiva, no que diz respeito a como as crianças leem em interação com as professoras e o que estas fazem nesse contexto de formação de crianças leitoras.

O documento DCNEI (MEC, SEB, 2009) define criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Essa perspectiva é fruto de grandes e contínuos investimentos de diferentes movimentos sociais e instituições brasileiras em articulação com outros movimentos internacionais para que as crianças passassem a ser vistas como crianças. O século XX herda a visão de que a criança é um miniadulto. Esse ponto de vista predomina desde o século XVII. Como a infância é considerada como uma etapa a ser vencida, passa a ser necessário um ambiente histórico-social específico para a infância acontecer:

> A escola na modernidade não nasce propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local onde a infância possa ocorrer. Os intelectuais da época dizem que a infância não pode acontecer nos lares, nas mãos de pais outras figuras que "apenas paparicam as crianças" ou as tratam "como coisas", mas ela só acontece se as crianças estão nas mãos de especialistas. (GHIRARDELLI, 2005, p.18)

Nessa perspectiva, o conceito de infância burguesa vai se formulando como espaço-tempo de vir a ser, de ingenuidade, de adultização. À escola cabe, então, o papel de educar as crianças, através da atenção, do controle, da disciplina, da instrução, para fazê-las avançar da infância para a vida adulta, esta podendo ser considerada uma antítese à vida da criança. A escola é um ambiente de formação e conformação, baseada nas regras dos adultos sobre o que acham que as crianças necessitam agora para, no futuro, serem bons adultos.

No século XVIII, predomina também uma outra concepção. A infância é vista como fase positiva a ser prolongada e exercer contaminação positiva sobre a vida em sua fase adulta. A escola é um ambiente que favorece experiências positivas. O professor é um companheiro nessa trajetória. Ambas as concepções de infância formaram a mentalidade dos séculos posteriores, configurando o modo de pensar de pais, educadores, da população ocidental de maneira geral.

As diferentes maneiras de conceber as crianças e as infâncias ao longo da história geraram variados modos de tratá-las e provocaram maneiras diversas de ela existir socialmente em diferentes épocas e lugares. Lajolo (2003) alerta para o fato de a infância sempre ter sido definida pelo lado de fora, pelos adultos. Isso contribuiu para que se instaurasse um processo de reificação da infância. O tempo das crianças se justifica(va) no vir a ser adulto, marcando, como analisa Sarmento (2007), invisibilidades do ponto de histórico, cívico e científico na sociedade capitalista. Inocência, maldade, potencialidade, negatividade e natureza são algumas das noções deterministas e universalizantes sobre as crianças e suas infâncias. A palavra infância ainda é comumente usada no singular, como um conceito universal, geral e abstrato.

As diferenças sociais, econômicas, regionais, familiares, concretas da vida, não as distinguiam como categoria social. Era como se todas as crianças e infâncias existissem da mesma maneira. Destacamos duas entre essas imagens sociais, produzidas em tempos distintos da história, mas que impregnam, na contemporaneidade, as relações entre adultos e crianças e fundamentam condutas e perspectivas educacionais. Em uma visão, a criança é concebida como entidade abstrata, fora de uma categoria social e sem protagonismo nos contextos de produção da vida; em outra, mais recente, um sujeito de cultura e de direitos, também produtor das suas condições da vida, não submetida prioritariamente aos critérios geracional e biológico para distingui-la do contexto social do adulto.

Observamos que a literatura é, como produto cultural, uma das artes responsáveis pela formação e circulação das imagens de infância na sociedade brasileira. Cria e recria perfis em diálogo com as formulações de outras áreas de conhecimento, como a científica, política,

econômica e social, sendo negociados antigos e novos modos de conceber a infância. Lajolo (2003) analisa a literatura, buscando identificar os modos como são vistas as crianças. Ela reconhece, no texto de fundação da literatura de informação[15] no Brasil, a imagem fragmentada de criança, metonimicamente representada apenas por suas pernas. Do seu ponto de vista, "surge assim encoberta e incompreendida, a primeira personagem infantil de nossa história, o registro inaugural do que poderia um dia vir a ser a história da infância brasileira" (LAJOLO, 2001, p. 234).

Dessa reflexão destacamos também o conto "Piá não sofre? Sofre...", cujo personagem Paulino, garoto abandonado nas ruas, sofre as dores da fome e da ausência de proteção da família e das leis vigentes (ANDRADE, 1934). E a menina escrava "Negrinha" (LOBATO, 1920), a quem, após concedida a permissão da sinhá para brincar com uma boneca da sobrinha branca, tendo vivido pela primeira vez uma experiência de criança (e não de bicho sob constantes castigos físicos e morais), sucumbiu à impossibilidade de retornar do estado de infância que enfim conhecera, ainda que por pouco tempo. E Pilar, personagem de "Conto de Escola" (ASSIS, 1840), que, submetido a princípios disciplinares da hierarquia social e coercitivos da escola, sem voz de defesa, é ardilosamente submetido a situações constrangedoras, sendo forjada contra ele uma posição de algoz, quando era a vítima. E os "Meninos carvoeiros", "crianças raquíticas comparadas a "burrinhos descadeirados", obrigados ao trabalho infantil (BANDEIRA, 1921). E "Pivete" (HIME; HOLANDA, 1978), ou ainda o menino de "Cenas de rua" (LAGO, 1994), ambos vendedores nas ruas da cidade, sob a tensão constante dos maus-tratos justificados na ideia de que talvez fossem ladrões, vadios, desocupados ou vagabundos.

As obras literárias são ricas em material para estudos sobre os projetos de formação que marcaram o lugar da criança e das infâncias na configuração da sociedade desejada:

> Assim por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, consequentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2003, p.230).

A escola infantil não tem como papel primordial a formação para o amanhã. As crianças vivem suas infâncias no agora. Ignorar essa orientação política põe por terra o direito de serem exatamente como são e viverem suas experiências, tendo respeitadas suas

[15] Trata-se da carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500: "Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam"

singularidades. A literatura é um campo rico em experiências a serem transformadas em novas experiências na interação com o leitor. A literatura é expressão cultural que mantém viva a experiência humana

Nesse sentido, infância e literatura são duas categorias indissociáveis na história da formação escolar das crianças. Atuam para o divertimento, a instrução, o estabelecimento de regras, também para seu redimensionamento, e para a formação do humano em nós. Respondem a uma demanda política e econômica do seu tempo. Ganham caráter ora revolucionário ora conservador. Em suma, trata-se de um instrumento poderoso nas mãos da escola. Sua apropriação atenderá ao projeto de sociedade, de educação e de sua perspectiva de formação do sujeito leitor de cada tempo histórico, político, econômico e social.

2.2 **Literatura: conceitos e perspectivas**

Definir o que é literatura não é fácil nem para os teóricos da literatura. Trata-se de um conceito fluido, preso às perspectivas teórico-filosóficas de cada tempo histórico, que não se completa a partir de uma visão única, geral, fixa e fechada.

Candido (2011, p.174) define literatura como produção ampla e universal, presente em todos os tempos, como "toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações". O sociólogo e teórico da literatura afirma que a fabulação é uma prática humana incompressível, isto é, que não se pode comprimir ou anular, da mesma forma que são incompressíveis a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, a crença, a opinião, o lazer... Satisfazer a essa necessidade se constitui em um direito. Afirma que assim como não é possível equilíbrio psíquico sem o sonho, não se pode ter equilíbrio social sem a literatura. Para ele, a literatura é "o sonho acordado das civilizações":

> [...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto à literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p.175).

Essa afirmação sustenta a avaliação de que a literatura pode ser tanto fator de risco, quanto de perturbação. A ideia de que literatura atua como fator edificante ou de elevação perde sentido para uma outra dimensão que ele considera ser, para além da ideia de bem ou de mal, humanizadora "no sentido profundo, porque faz viver" (CANDIDO, 2011, p.176).

Em Aguiar e Silva (1987), encontramos a explicação de que a linguagem literária se constitui na linguagem conotativa. O sistema linguístico é conotado por diferentes códigos, entre eles estilísticos, técnico-literários, ideológicos. O texto literário é um *espaço intertextual*[16], para o qual confluem diferentes discursos, de teor literário e extraliterário.

Eagleton (2006), analisando diferentes concepções de literatura, apresenta algumas definições: texto imaginativo ou ficcional; texto cujo trabalho com a linguagem distingue-se do uso coloquial da língua, sendo a realidade material, a forma, mais importante que o seu conteúdo; texto cuja leitura permite uma reflexão psicológica e sociológica sobre o autor e a realidade social; conjunto de textos que compõe a produção de um autor, entre outros. Nenhuma dessas visões fecha um conceito que possa ser atribuído ao texto em todas as situações de produção e leitura. Isso porque o literário não está contido na obra que se lê, mas no modo como o leitor compreende e sente o texto no *enquanto* da leitura. Por exemplo, podemos considerar que os textos literários são aqueles em que a função poética da linguagem prevalece, pelo fato de haver maior elaboração estética da mensagem, através do uso de figuras de linguagem, provocando um deslocamento do fluxo normal, regular, denotativo da linguagem.

Segundo as orientações do edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2014:

> O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas, entre outras atividades (Edital de Convocação PNBE 04/2012 – CGPLI, Anexo 2, p. 19).

Tomando como base critérios de avaliação e seleção de obras de literatura do PNBE 2014 (Edital 04/2012), no que diz respeito à qualidade dos livros, destaca-se a importância da relação entre texto e imagem, a sua contribuição para a ampliação do repertório linguístico do leitor, a fruição estética, a possibilidade tanto de leitura autônoma quanto da mediação do professor para leitura em voz alta.

[16] SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987, p. 34.

Também são aspectos considerados para avaliação da qualidade da obra, "o trabalho estético com a linguagem, a coerência e consistência narrativa. A ambientação, a caracterização dos personagens, o cuidado com a correção e adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal, a adequação ao público a que a obra se destina, a ausência de estereótipos, preconceitos ou moralismos" (PNBE, 2014, p.20).

Nesse jogo que reúne infância, literatura e docência, na Educação Infantil, mesmo que a professora não tenha acesso à trajetória de configuração da história, do livro e do seu autor, desde a sua origem, o livro de qualidade chega com essa densidade. Essa qualidade é perceptível no olhar curioso das crianças, mediado pelo olhar da professora sobre a obra.

Parreiras (2012, p. 108) avalia que nem todo livro traz literatura. Traz histórias, mas nem sempre literárias. A obra, segundo a autora, deve provocar encantamento. Alguns dos recursos linguísticos para que esse efeito lúdico seja provocado são as metáforas, aliterações, personificação, sinestesia, onomatopeias. Musicalidade e ritmo, diálogo criativo entre ilustração e texto escrito são componentes que distinguem um relato de uma história com características literárias.

A reflexão de Eagleton (2006) nos leva a tensionar essa ideia. Cotidianamente nos depararmos com textos ditos não literários, dado o seu suporte, seu contexto de produção e leitura, entre outras características, mas neles identificamos trechos que tocam a nossa sensibilidade pelo trabalho cuidadoso com as palavras. Da mesma maneira, sob outra perspectiva, textos caracterizados como literários podem não provocar no leitor efeito que o faça distingui-los como poéticos, a não ser por características fixas que formalmente o classifiquem como tal. Nesse sentido, literatura não é considerada uma categoria objetiva. A tentativa de fixar uma definição cai no vazio:

> Não seria fácil isolar, entre tudo o que se chamou de "literatura", um conjunto constante de características inerentes. Na verdade, seria tão impossível quanto tentar isolar uma única característica comum que identificasse todos os tipos de jogos. Não existe uma "essência" da literatura. Qualquer fragmento de escrita pode ser lido "não pragmaticamente", se é isso o que significa ler um texto como literatura, assim como qualquer escrito pode ser lido "poeticamente" (EAGLETON, 2006, p. 13)

A teoria da literatura infantil produz reflexão semelhante sobre as características do texto artístico destinado às crianças. O que distingue um texto literário como literatura infantil? Há problematizações quanto ao que indica o adjetivo infantil. Se entendida como destinada à criança, pergunta-se: o que a distingue de uma literatura adulta? O que compõe a literatura infantil? Quem seleciona o seu destino? Quem identifica o interesse das crianças

em ler a literatura a elas destinada? Hunt (2010) aponta que o olhar do adulto sobre o que é bom para as crianças é cultural e, sendo assim, corresponde aos critérios definidos em seu círculo dominante de ideias sobre sociedade, educação e criança. Afirma que,

> de certo modo, portanto, a literatura é o que escolhemos fazer dela. A *literatura* infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura [...] Talvez seja inevitável o fato de que [...] tenha um status inferior; mas isso depende, em grande parte, do modo como a sociedade encara as crianças e a infância (HUNT, 2010, p.90).

Em estudos sobre a obra literária e o brinquedo na literatura infantil, Parreiras (2009, p. 47) assevera que a diferença entre a literatura e outras artes é que "para se ler literatura é necessário que o leitor seja alfabetizado". Saber ler o texto escrito seria requisito fundamental para a leitura de textos literários, o que se pode fazer pela mediação de um leitor mais experiente. Nesse sentido, crianças bem pequenas também leem, mesmo que ainda não saibam fazê-lo convencionalmente.

Meireles (1984) afirma que seria necessário saber o que de criança há no adulto e o que de adulto há nas crianças, para aceitar o que eles oferecem a elas, o que traz um problema, uma vez que isso não é possível. Para ela, são as próprias crianças que delimitam esse destino, indicando sua preferência, a partir do contato delas com o livro, o que não significa esperar delas uma avaliação crítica do livro. Mais viável é observar seus modos de interação para perceber seus interesses. Logo, para a autora, a literatura infantil é um conceito que se define *a posteriori*. Meireles (1984) também diz que a literatura não abrange somente o que está escrito. A expressão da palavra pronunciada também é literatura, isto é, a literatura oral é um campo riquíssimo em experiências da cultura popular.

Silva (2010), em estudos sobre infância e literatura, trata da construção histórica do conceito de literatura infantil, mostrando que, no Brasil, a partir do final do século XIX e início do século XX, clássicos estrangeiros, nem todos originalmente destinados às crianças, eram direcionados para elas. O conteúdo de muitos desses livros era fundamentado na intenção de instruir e ensinar atitudes cívicas e morais, tornando difícil a distinção entre literatura escolar e arte literária para criança. "Verifica-se, portanto, que a identidade do que hoje se pode considerar literatura para infância encontrava-se à época, fortemente marcada por produção estrangeira e comprometida com vínculos escolares" (SILVA, 2010, p.53).

Rosemberg, psicóloga e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, investiu, nos anos 1970, em uma pesquisa sobre os modelos culturais na literatura infanto-juvenil brasileira. Ela trazia do recém-finalizado doutorado, na França, fundamentação teórica para questões

relativas às desigualdades sociais, às políticas das diferenças, à época ainda não desenvolvidas no Brasil (CAMPOS et al., 2014, p. 760).

Esse estudo, pautado na análise de obras literárias editadas entre 1965 e 1975, foi publicado no livro intitulado Literatura Infantil e Ideologia (1989), cuja marca, além do estudo criterioso sobre a criança como ser social, é a contundência na crítica aos escritores e às obras literárias para crianças que, de acordo ela, investem na formação de crianças submissas às exigências sociais de comportamento infantil sob pena e ameaças e punições, diminuindo o seu caráter literário e o espírito criativo nas crianças. Trata-se de uma denúncia contra a criação literária de má qualidade, porque ideologicamente implicada em um projeto de sociedade que não conhece as crianças e não respeita suas especificidades, sua dimensão cidadã.

Rosemberg (1977) assim se manifesta:

> Esta distância entre a criação e o consumo, ao mesmo tempo reflete e se origina da desigualdade entre emissor e receptor. O emissor detém um poder que torna o receptor seu dependente e, nesta perspectiva, o livro infanto-juvenil estabelece uma comunicação entre desiguais, o que determina a existência apenas de uma literatura **para**, que não permite permutações entre emissor e receptor. O estudo histórico da relação adulto-criança (ARIES, 1963) bem como o da literatura infanto-juvenil (A Symposium on children and Literature in te Midle Ages, 1973) tem, com efeito, mostrado que esta literatura passa a constituir gênero específico concomitantemente à diferenciação do ser criança enquanto categoria social, respeitando-lhe (ou mesmo criando-lhe) necessidades específicas. (ROSEMBERG, 1977, p.7).

Monteiro Lobato inaugura o tempo, no Brasil, de uma produção literária voltada para crianças, com voz de criança, como podemos constatar no seu investimento em escrever em linguagem mais próxima ao universo infantil, respeitando seu jeito de ser e dizer[17]. Seu texto era dirigido para elas. Mantinha uma perspectiva de infância revolucionária e inventiva, oscilando entre a crítica à sociedade e a manutenção de seus valores.

Acreditando que as crianças poderiam mudar o mundo, tratava, no texto literário, de temas complexos em linguagem simples e coloquial. O lúdico e a fantasia aparecem em seus escritos, ainda que com projetos de ensinar às crianças as coisas do mundo, confirmando à literatura um caráter didático, informativo, misturado a características da arte literária. "A Literatura Infantil está historicamente ligada à pedagogia e, portanto, à escola. Foi e ainda é frequentemente um meio de impor às crianças padrões de comportamento e formas de pensamento transmitidas através de personagens exemplares" (SANDRONI, 1987, p.107).

[17] Em Reinações de Narizinho, por exemplo, comparando versões do mesmo texto, encontramos nítido investimento na inserção de jogos de linguagem que mais se aproximassem da linguagem oral da criança.

2.3 **Arte e vida na formação do leitor: questões de literatura na escola**

A arte literária exerceu forte influência na vida de Vigotski, desde sua adolescência na Rússia, tendo sido referência permanente em seus estudos. A literatura, o teatro, a arte e a crítica literária constituíram o contexto social e pessoal que o levou aos estudos sobre Psicologia (VALSINER; VEER, 2009) e também sobre Educação. "O livro de Shakespeare o acompanhou a vida inteira. Foi com ele que se internou no Hospital Sanatório em Serebreni Bor, em 1934, onde faleceu", vítima de tuberculose (PRESTES, 2012, p.26). Os primeiros estudos de Vigotski se deram sobre a "Trágica história de Hamlet, o príncipe da Dinamarca" (SHAKESPEARE, 1603) do qual, em parte, decorreu o trabalho "Psicologia da Arte" (2001), uma das referências da presente tese, além de "Imaginação e criação na infância" (2009), que consiste em uma produção dele baseada em palestras proferida para pais e professores. "A construção do pensamento e da linguagem" (2010), *Obras Escogidas II e III*, que trazem, respectivamente, estudos sobre o método de investigação, pensamento e palavra, desenvolvimento da linguagem oral das crianças, entre outros.

Bakhtin também foi um homem de intensa produção intelectual na Rússia. Embora tenha sido contemporâneo de Vigotski, teve mais tempo de vida, ainda que tenha enfrentado muitos problemas decorrentes da saúde frágil. Entre os anos 1920 e 1970, realizou vários círculos de debate com interlocutores de diferentes áreas, o que veio a se chamar Círculo Bakhtiniano.

As pesquisas de Bakhtin em seu Círculo percorrem vários domínios das Ciências Humanas, como a Filosofia da linguagem, a Linguística, a Sociologia, a Estética, a História, a Antropologia, a Filologia e a Literatura. Volochinov (1995), uma das referências desse Círculo, é autor de Marxismo e filosofia da linguagem, obra na qual também nos baseamos para problematizar o conceito de interação verbal. Outros conceitos são abordados a partir do pensamento bakhtiniano: discurso, polifonia, responsabilidade, ética, exotopia/excedente de visão, dialogia, atitude responsiva..., para compreender o processo de inserção e interação no campo de pesquisa, bem como para estudar a arte literária do ponto de vista ético, estético e político, além de suas implicações no processo de formação do leitor literário.

2.3.1 Imaginação, criação e educação estética em Vigotski

Na vida, o que se realiza, concretamente ou na imaginação, tem sua história, decorre da formação de ideias apreendidas das interações vivenciadas no mundo da cultura no qual já estamos imersos ao nascer. Isso significa que nossa vida se organiza com base no universo de experiências e saberes acumulados de maneira formal, não formal e informal ao longo da nossa vida e de gerações precedentes.

Nossa ação no mundo não é gratuita ou aleatória. Somos, em certa medida, o que fazemos do que fizeram de nós. Para Vigotski, "toda peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil [...]" (VIGOTISKI, 2000, p. 23). Sirgado (2000), explicando esse pensamento de Vigotski, salienta que a história pessoal é singular, própria do seu desenvolvimento cultural e, ao mesmo tempo, história da espécie humana. A perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski diz respeito ao interesse em compreender a natureza social das funções psíquicas superiores humanas, relações sociais internalizadas, que dizem respeito ao que é cultural na vida humana (VIGOTISKI, 2000) . A história da humanidade é a história das transformações que o ser humano produziu na natureza, através do trabalho, e a história das transformações que ele produziu nele mesmo como parte da humanidade. Nesse sentido, nós também somos produtores das próprias condições de existência, sendo, então, artífices de nós mesmos (SIRGADO, 2000).

Essa constatação nos leva a pensar sobre a importância da participação das crianças e das professoras no mundo da cultura, de modo que elas, como artífices de si mesmas e parte da história da humanidade, apropriem-se das ideias, das formas de relação social, das formas de interação verbal, das formas de sentir e expressar o que sentem. A arte, produto da atividade criativa humana, é uma representação estética cujo efeito é social. Vigotski (2001, p. 315) diz que "a arte é o social em nós". Essa afirmação significa que, embora o efeito estético da arte se processe no indivíduo, suas raízes não são individuais, são sociais. O efeito é sempre social.

> A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Essa reflexão nos permite compreender a demasiada importância da arte na nossa vida. Ela compreende as experiências humanas e nos remete a esse universo múltiplo, complexo, estético, que é, a um só tempo, produto e produtor da vida humana.

Do ponto de vista da Psicologia Pedagógica, primeiro livro de Vigotski (2003), considerando a importância da literatura na vida, a arte é um mecanismo biologicamente necessário. Faz parte da existência humana. Elimina as excitações não realizadas na vida. Para ele, a educação estética favorece a criação de hábitos que levam à sublimação do não realizado. A arte não é complemento, mas resultado do que excede na vida. Nesse sentido, a criação se dá pela energia excedente, não gasta e não consciente, transformando-se em novos tipos de atividade.

Vigotski (2003, p. 235) explica o conceito de vivência estética, destacando seu caráter dialético: "A contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos eles são componentes necessários do ato estético(...) a arte é sempre portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse".

Lunatcharski[18], contemporâneo de Vigotski e uma de suas referências, 1º Comissário do Povo para a Instrução[19], no período da Revolução Russa, em um discurso sobre a formação de um homem novo, entre as críticas que faz à educação burguesa, especialmente ao que concebe sobre o esvaziamento do papel da arte na formação humana, denuncia que à educação artística não cabe desenvolver um dom artístico ou de fruição da natureza e das obras artísticas tendo como meta a felicidade. Para ele, essa orientação pedagógica é expressão de ignorância. Na contramão desse discurso, afirma ser importante considerar "que não existe outro meio de educar as emoções humanas e, por conseguinte, a vontade humana, senão pela arte. "Para ele, "a própria vida, tal como ela é, tão caótica e contraditória que mal podemos servir-nos dela com base pedagógica, é preciso organizá-la. E essa organização podemos sobretudo consegui-la graças à arte: música, literatura, teatro, cinema, artes plásticas" (LUNATCHARSKI, 1988, p. 215).

Trazendo Tolstoi para o diálogo, Lunatcharski (1988, p.215) destaca:

> A arte é antes de mais nada uma organização de palavras, de sons, de linhas, de cores, etc., que dá como finalidade comunicar a uma massa de ouvintes, de espectadores, de leitores, etc., os estados de alma, os sentimentos, as emoções do

[18] LUNATCHARSKI, Anatoli. **Artigos e discursos:** sobre a instituição e a educação. Tradução Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

[19] Esta é uma função semelhante ao que reconhecemos como Secretário de Educação.

> autor Isso é principalmente força de comunicação, é o elemento importante que difunde a imitação, e se o pedagogo de modo nenhum é artista, de modo nenhum será pedagogo. *Ser artista* significa, antes de mais, organizar os meios de expressão que ajam diretamente sobre os sentimentos humanos, e transformá-los.

"Educar as emoções humanas" nos parece uma orientação significativa no trabalho de educação literária na infância. A responsabilidade do educador ganha uma dimensão outra, política, ética e estética, que implica seu fazer e a si por inteiro em um processo de autoformação que considere suas próprias emoções, seus próprios sentimentos, sua própria sensibilidade estética.

Vigotski (2003, p.227) escreveu uma crítica ao uso moralizante que a escola russa, naquele período, fazia da literatura para crianças, por não "levar em consideração o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais". Suas pesquisas identificavam várias situações em que as crianças apresentavam outras perspectivas na apreciação das narrativas.

Ele diz que, a partir da leitura de "A cigarra e a formiga", por exemplo, as crianças observadas demonstraram maior identificação com a cigarra, que cantava durante todo o verão e apresentava um ar poético e despreocupado. A expectativa do adulto que escolheu essa história era de que a formiga fosse mais admirada pela diligência e pelo trabalho, mas o efeito foi oposto.

Dentre outras histórias contadas a crianças, Vigotski destaca uma que versa sobre a vida de "O lobo no canil". As crianças transformaram o lobo em herói, ao contrário do que se esperava. O lobo, não implorando por sua salvação, assume uma postura arrogante e altiva. Vigotski (2003, p. 227) considera que o que levou as crianças a negarem o sentido moral previsto na intenção de quem a selecionou, fora "a perspectiva da trágica grandeza da morte heroica".

O tratamento pedagógico dado às histórias infantis, quando restrito ao interesse por levantar o que o autor quis dizer ou qual a moral implicada, leva a uma contradição em relação à natureza da vivência estética, levando à morte da possibilidade de percepção e atitude estética com relação ao seu entorno. Subentendendo que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral. Assim, toda atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, ficando a obra de arte fora da percepção da criança.

Com essa concepção, não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunicam a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo

contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção da criança sobre a obra para o foco no seu significado moral.

> O resultado dessa educação, na Rússia, foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. Muitos dos que são partidários da exclusão da literatura como disciplina de ensino escolar assumem esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de inspirar aversão a qualquer escritor e impedir sua leitura é introduzi-lo no curso escolar (VIGOTSKI, 2003, p.227).

Da mesma maneira, a tradição da literatura na escola relaciona-se à intenção de que a educação estética se voltava para a ampliação dos conhecimentos das crianças, haja vista o estudo da história da literatura ter sido e, como vemos, ainda hoje, também no Brasil, é uma orientação de estudo na escola, em detrimento, muitas vezes, do contato direto com a obra e da apreciação de seus aspectos estéticos.

Vigotski destaca, também, como um equívoco na orientação do trabalho de educação estética, aquele que se concentra no discurso do gosto, vendo o prazer pela obra como um fim em si mesmo. Seus estudos levam a afirmar que "a particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária" (VIGOTSKI, 2003, p. 228-229). Justificar a educação estética como fonte de prazer, com um fim si mesma, seria forçar uma aproximação com o prazer de comer uma guloseima ou ir a um passeio, por exemplo. A vivência concreta da degustação e da alegria proporcionada pelo passeio ganha mais força do que o gosto, abstrato, decorrente de uma vivência estética. Isso significa que a educação estética não se justifica na intenção de prazer.

A literatura, compreendida como manifestação cultural, tratada como arte, comprometida com o sentimento estético, que conhece as formas peculiares de manifestação criativa da criança, não se obriga a um investimento voltado para um futuro criador incubado na criança (VIGOTSKI, 2003), mas se justifica porque agora e, para o presente, é fundamental que sejam reconhecidas as suas possibilidades criativas.

Essa reflexão parece tornar mais explícita a necessidade de o educador infantil conhecer as implicações psicológicas das crianças relacionadas à vivência estética, sempre marcada pelo seu contexto histórico-cultural. Segundo Vigotski (2003, p 238),

> A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso quando se fala de educação estética

> dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte.

Vigotski (2003), em reflexão sobre o trabalho docente, nega o fazer educativo calcado na inspiração e valoriza aquele baseado no conhecimento científico. Ele reivindica um profissional cientificamente formado como professor, antes de ser linguista ou matemático. Renega o que chama de "ideal primitivo de professor-babá" (VIGOTSKI, 2003, p.300), caracterizado pela receptividade, doçura e desvelo, que reduzia a ação do professor e, consequentemente, o processo educativo.

Partindo do que considera ser a arte do professor, identifica como necessário o respeito às reações inatas das crianças, mesmo quando se tem como objetivo transformar determinados vínculos em outros e torná-los regras. Dessa perspectiva, o que se considera mau comportamento é tão ou mais válido quanto o que se considera bom, enquanto ponto de partida para a formação, dada a sua paradoxal potencialidade para a transformação (VIGOTSKI, 2003).

O trabalho da professora é mediar esse encontro histórico entre a tradição e o contemporâneo. Ela, mesmo sem se dar conta no ato da leitura compartilhada do livro, aproxima tempos muito distantes e saberes perpetuados pela literatura oral, mantendo vivas as narrativas e todas as histórias que nos constituem.

Vigotski afirma que:

> Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos do conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte, e por isto S. Molojavi, tem toda razão ao dizer que o ato artístico é o "processo concluído, embora não acionado, da nossa reação a esse fenômeno. Esse processo... amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para a reação concluído ao fenômeno, ou seja, para o comportamento, tem por natureza um sentido educativo... (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

O fazer do professor ganha uma dimensão artística no próprio exercício de sua função. A educação, nessa perspectiva, está implicada na vida como um ato de criação, situando-a como um problema do mundo. O processo de criação traz consigo uma inquietação, um

desconforto que impulsiona o novo. O criador é sempre um inconformado. “Quanto maior é a tensão nesse sentimento de desconforto, e, ao mesmo tempo, quanto mais complexo é o mecanismo psíquico do homem, mais naturais e irresistíveis serão seus ímpetos pedagógicos e com maior energia vão abrir passagem para forma” (VIGOTSKI, 2001, p.303).

Esse estado de permanente *devir* instaura uma condição trágica da educação como criação. A infância traz forte esse “matiz trágico” que se realiza na falta de correspondência entre organismo e ambiente. O enfrentamento desse processo tenso depende não só da aceitação dessa dimensão trágica como fonte de criação e transformação da vida, nos seus âmbitos social, político, artístico, filosófico, psicológico...

A imaginação é base para a atividade criadora, confirma Vigotski (2009). O que a criança imagina está relacionado ao que ela capta e transforma da realidade. Perspectivando a partir do senso comum, a imaginação seria representada como algo fora da realidade, não existente, fantasioso. No entanto, do ponto de vista vigotskiano, a imaginação é o que torna possível não só a produção artística, mas também a produção técnica e científica. Vigotski (2009) afirma que o mundo da cultura, que é produzido pelas mãos do homem, é fruto de uma construção primeiramente imaginada. Toda criação se sustenta em uma ideia que, mesmo parecendo fantasiosa, é uma base fundamental para as elaborações criativas.

A criação, por sua vez, não se define pela ideia de reprodução do que já exista. Ao considerar a plasticidade da memória, a criação define-se pelo processo de conservação e de transformação dos dados da memória, de experiências anteriores, instaurando o novo, pela recombinação, modificação e reelaboração e também pela conservação de algumas marcas do vivido. Importante considerar que, ao se dizer vivido, não estamos presos ao mundo externo especificamente. Sentimentos, construções da mente, não necessariamente experimentados no mundo externo, fazem parte do vivido.

O processo criativo não se dá apenas no âmbito das grandes obras humanas. O homem imagina em qualquer situação, em toda parte, mesmo que o que imagine possa parecer insignificante. O que se imagina, ao contrário de parecer “um divertimento ocioso da mente, tem uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p.20):

> (...) se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (ibidem, p.16).

Os contos, mitos, lendas, sonhos têm como base os processos de imaginação que se dão pela combinação desses elementos captados da realidade externa e reelaborados como novo. A criação se constitui na combinação do velho com novos elementos, de novas maneiras. Vigotski (2009) observa que criança é capaz de imaginar menos que o adulto, devido ao seu menor tempo de vivência no mundo da cultura. Por outro lado, ela é capaz de se lançar mais nas experiências sem o controle típico do adulto. Para tornar cada vez mais enriquecidas as bases para sua imaginação e criação, precisa estar exposta a ambientes que favoreçam um movimento contínuo de atividades, experimentações que vão compondo de maneira única, própria, pela vivência, sua bagagem cultural. Esta vai se tornando fonte para a imaginação e a criação.

Nisso está implicada, de maneira indissociável, a dimensão histórica. As condições materiais e psicológicas para a criação, seja de ordem científica ou técnica, é histórica, isto é, "a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores" (VIGOTSKI, 2009, p.42).

Vigotski, já nos primeiros 20 anos do século XX, afirmava que a educação estética deveria ser valorizada como um fim em si mesmo e não para se obterem resultados pedagógicos, que nada têm a ver com a estética. Ele reconhece que a criatividade infantil tem um enorme valor pedagógico, ainda que de valor estético quase nulo. O desenho infantil, por exemplo, pode ser esteticamente feio, mas tem uma função bastante significativa para a criança, porque ensina a dominar o sistema de suas vivências (VIGOTSKI, 2009, p. 236), a se superar, a vencer obstáculos, ainda que não se possa considerar como criação artística, do ponto de vista de Vigotski (1999).

Para tal, é necessário que o adulto não tente fazer com que a criança se esforce para chegar aos padrões predeterminados pelo adulto, muito menos que os desenhos sejam medidos por suas características. Em suma, a intervenção do adulto torna-se uma invasão e um prejuízo à estrutura psicológica da criança. O produto da criação deve ser respeitado.

A arte infantil e a reação da criança à arte têm configurações próprias muito diferentes se comparadas ao adulto. De toda maneira destaca-se, na criança, uma afinidade psicológica entre arte e jogo. Esse mesmo jogo que se observa, por exemplo, em versos lúdicos cuja composição leva a criança a lidar com imagens que, nas palavras, vão se alternando e provocando o leitor na infância.

Vigotski (1999, p. 325) afirma que é impossível ensinar o ato criador, mas "o educador pode contribuir para sua formação e manifestação" através de processos conscientes que oportunizem o encontro com a arte em suas diferentes manifestações.

No estudo sobre pensamento e palavra, Vigotski (2009) distingue dois planos na própria linguagem: o aspecto semântico (interior) e o aspecto físico e sonoro (exterior). Ainda que constituam "uma unidade autêntica", cada um segue linhas de desenvolvimento específicas.

O aspecto externo (físico e sonoro) da linguagem na criança compreende um caminho que vai das partes para o todo, da palavra para a oração. "Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica" (VIGOTSKI, 2009, p.410). Já em relação ao aspecto interior da linguagem (semântico), a criança começa do todo para as partes, da oração para a palavra:

> A unidade dos dois [planos] pressupõe a existência do seu movimento em cada uma das partes da linguagem e a existência de relações complexas entre os movimentos de ambas" [...] O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes. Deste modo, desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam absolutamente pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKI, 2009, p. 411-412).

Sobre o desenvolvimento da linguagem oral, Vigotski também contribui significativamente, a partir do diálogo com estudos de Stern e Wallon, ao afirmar que a linguagem infantil e o pensamento se desenvolvem independentemente, até que se encontrem, o que se pode notar a partir do momento em que, por volta dos dois anos, vai se ampliando o vocabulário infantil, chegando à fase das perguntas do tipo "O que é isso?" ou "Como se chama? [...] Primeiro a criança estabelece uma conexão externa entre a palavra e o objeto, segundo as leis que regem o desenvolvimento do reflexo condicionado em virtude do simples contato com os dois estímulos" (VIGOTSKI, 2000, p.181).

Ao atuar para a formação de crianças leitoras, as professoras trabalham continuamente com esses aspectos do seu desenvolvimento, conhecimentos com os quais podem atuar para oportunizar experiências criativas. A ambiência, a atenção às condições de acesso aos livros e à leitura abrem possibilidades de imaginar e de criar em direções que não são e não precisam

ser efetivamente controladas pelos mediadores de leitura. Nesse sentido, garantir *espaçotempo* de falar, agir, movimentar é muito importante na formação de pequenos leitores, porque a leitura começa antes da apresentação formal dos livros e da proposta de atividade.

Poderíamos considerar essa constatação uma obviedade? Talvez. No entanto, se observarmos a prática usual dos adultos em silenciar e diminuir os movimentos como condição necessária para leitura, talvez não nos pareça de fato óbvio o fato de que, há muitos presumidos dos adultos sobre as crianças pequenas (VOLOSHINOV, 1976) que nem sempre correspondem ao que já se conhece sobre como elas aprendem, se desenvolvem, leem.

Considerando que vivenciar atividades em grupo, direcionadas, em roda, pode se tornar tão mais difícil quanto menores forem as crianças, reconhecemos um conflito instaurado entre a cultura da escola e as culturas infantis. Entre a contenção prevista na expectativa escolar e a necessidade de expressão com movimento corporal, há tensões talvez amenizáveis não pela busca de sua extinção, mas pela sua aceitação como provocadoras, como pontos de reflexão da instituição de Educação Infantil.

Vigotski (2010), em estudo sobre o papel do meio no desenvolvimento infantil, propõe que o foco não seja o meio enquanto tal, sem tomar como referência a criança. Ele considera importante estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento da criança, procurando identificar de que forma ela toma consciência e se relaciona afetivamente com um dado acontecimento. Parte de uma perspectiva de análise que, no lugar de considerar elementos de um todo, propõe-se à fusão de unidades em um todo complexo.

O conceito de vivência se apresenta como uma dessas unidades. A vivência, como um todo complexo, traz o meio onde o que se vive está representado e também, ao mesmo tempo, compõe o modo específico com que se vivencia um dado acontecimento. Esse modo específico diz respeito às particularidades da personalidade, do caráter, do que o meio constitui para quem vive esse acontecimento. “Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p.11).

Esse dado nos permite pensar no papel da escola como um espaço que pode ter a função de ser uma das organizadoras de ambientes sociais de desenvolvimento da criança, sem expectativas de uniformizar esses ambientes nem os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, para cada criança, cada momento é único, vivido de modo específico, impossível de ser controlado, embora muitas instituições educativas insistam nisso, acreditando ser o seu papel.

A partir desse ponto, considerando que Vigotski traz luz a pontos ainda hoje invisibilizados pela escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, é que nos parece importante um mergulho sobre as implicações psicológicas, históricas, sociais, políticas, éticas, estéticas e pedagógicas do processo de formação literária na infância, consideradas a partir do olhar do educador.

2.3.2 Arte, ética, estética na abordagem bakhtiniana

Procurando situar Bakhtin no contexto de discussão sobre a formação do leitor literário na Educação Infantil, considerando que o autor em questão não escreveu sobre educação, muito menos sobre docência ou educação de crianças, trazemos uma provocação semelhante à que serviu de ponto de partida para Geraldi (2013), ao escrever o artigo "Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin" para o I Encontro de Estudos Bakhtinianos, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em novembro de 2011.

Refutando o ponto de vista daqueles que criticavam as aproximações entre o pensamento bakhtiniano (que inclui as produções de um conjunto de intelectuais que formaram seu Círculo), produzido entre os anos 1920 e 1970, e as produções teórico-práticas voltadas para a educação, por considerarem que o filósofo da linguagem nada escreveu sobre educação, Geraldi (2013) argumenta que Bakhtin dedicou grande parte de sua vida ao magistério e à pesquisa sobre literatura, o que demonstra, inegavelmente, seu interesse pela formação humana. Ainda que ele não tenha escrito sobre educação escolar propriamente dita, seus estudos favorecem sobremaneira a reflexão sobre diversos temas que dizem respeito aos interesses dos educadores.

Além disso, buscando, também, contra-argumentos à mencionada crítica, encontro na Conferência "O que é um autor?", de Foucault (1969), a ponderação sobre o autor se definir como indivíduo para além do cômputo de suas obras, mas sim como um "instaurador de discursividade". Isso significa que sua obra favorece a produção de outros discursos, diferentes do seu, em possibilidades infinitas. A função de autor excede sua obra. Esta toma rumos que não são controláveis nem consonantes necessariamente.

Amorim (2004, p. 15), autora do trabalho "O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas", coloca o filósofo da linguagem nessa categoria de autores, uma vez que

"sua obra é condição de possibilidade para que determinados pensamentos se produzam, mas ao invés de serem pensamentos que repetem o que diz essa obra, ao contrário trazem diferenças em relação a ela".

Nesse sentido, Bakhtin e seu Círculo, ao contrário de se considerar que nada tenham escrito sobre educação, podem e devem ser tomados como fundadores de uma discursividade no âmbito das Ciências Humanas, que viabiliza, na esfera da Educação, uma reflexão aprofundada sobre a formação do leitor literário na Educação Infantil.

Assim, tomamos o debate sobre arte, ética e estética de modo a compreender a perspectiva sociológica que Voloshinov[20] (1976) estabelece entre vida e arte literária, superando a noção de que a obra artística tenha valor em si mesma, existindo como um artefato físico, excluindo tudo mais que não seja o seu conteúdo e superando, também, a perspectiva de que o que importa na arte literária seja o criador e o leitor e suas experiências sem vinculá-las a outras formas sociais de produção discursiva implicadas em campos extraverbais.

Para Voloshinov (1976), o artístico não está na obra nem naquele que a cria ou lê, mas sim na inter-relação criador-leitor que a obra artística fixa.

> O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação (ibidem, p.5).

O artístico abarca a obra, o autor e seu interlocutor, remetendo-os à situação externa, ao ato comunicativo. A obra é fruto da comunicação social. Os enunciados verbais da vida cotidiana, segundo o autor, contêm as bases e as potencialidades da obra artística. Isso se observa a partir de conteúdos ideológicos compartilhados na interação verbal de forma explícita e subentendida, isto é, há conteúdos extraverbais que são veiculados no ato da comunicação social, que também definem avaliações ou julgamentos, conduzindo, assim, o

[20] O texto-base a que nos referimos faz parte de um conjunto de publicações cuja autoria é duvidosa. Segundo Bubnova (2009), o texto "A palavra na vida e a palavra na poesia" foi originalmente publicado na década de 1920, sob autoria de Voloshinov, um dos componentes do Círculo. No entanto, essa publicação foi atribuída a Bakhtin em 1970. Outros textos trazem a mesma dúvida. Há estudos que analisam as características do pensamento de ambos nesse texto, quando comparado a outros, o que encontramos no livro "Bakhtin e o Círculo" organizado por Beth Brait, do qual extraímos esse dado. No artigo de Bobnova (2009), há referência ao fato de o texto em questão nunca ter sido publicado em português, embora haja uma tradução de Cristovão Tezza, não publicada, circulando amplamente entre os leitores brasileiros. É essa tradução, não publicada mas amplamente divulgada, intitulada "Discurso na vida e discurso na arte" que tomamos como uma das referências para estudo na presente tese.

discurso verbal. "A situação [extraverbal] se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação" (VOLOSHINOV, 1976, p.6).

O mesmo pode ser pensado sobre a entonação no enunciado. Para compreendê-la, é necessário que o contexto extraverbal seja acessado pelos interlocutores, sem o que a entonação não será compreendida. Se conhecemos os presumidos, as avaliações os juízos de valor do grupo social em que o discurso é produzido,

> A entonação sempre está na fronteira entre o verbal e o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entonação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entonação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entonação é social por excelência. Ela é sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (VOLOSHINOV, 1976, p. 8)

É nesse sentido que podemos afirmar que a palavra é ideológica, uma vez que traz como carga semântica os juízos de valor implicados no contexto social no qual se dá a interação verbal. O discurso na vida e o discurso na arte se articulam na medida que um é base para existência do outro, abarcando o extraverbal e outras esferas de comunicação. Esses aspectos nos parecem muito importantes, ao observarmos professoras e crianças em interação com o texto literário.

Tomando-os como referência para análise dos diálogos produzidos a partir da leitura coletiva de um texto, podemos reconhecer que há muitos aspectos implicados nas entonações. Os gestos, tanto quanto a entonação, trazem sentidos, respondem aos presumidos, implicam-se como respostas extraverbais ao que está sendo lido e compreendido naquele contexto específico produzido na interlocução entre a obra e seus leitores.

O caráter social da obra literária, instaurado na interação que estabelece com seu leitor, situa a importância da leitura literária como lugar de constituição do sujeito. A criança mergulha no universo da obra, abarcando sua dimensão social e cultural constituída nos diferentes campos extraverbais acessados pelo grupo social ao qual pertence. Há muito de conhecimento de mundo entre o livro, a professora e as crianças, que podemos considerar nesse, aparentemente, simples contato.

Vale considerar que a palavra que elas realizam na interlocução com o outro, compreendida não como materialização de um som, mas sim como signo, é extraída de um "estoque social de signos disponíveis", sendo a sua enunciação "inteiramente determinada pelas relações sociais", como explica Voloshinov (1995, p 113). O mesmo dizemos dos gestos e entonações enunciadas em atos de leitura literária coletiva. Os movimentos contínuos e intensos que as crianças fazem na interação com o outro compõem esse espectro

comunicativo que se dá para além da palavra oralizada. Essa produção enunciativa é ideológica e tem raízes sociais.

2.4 **Experiências de leitura literária na escola**

"O livro: a troca" apresenta uma síntese da relação histórica e cultural constituída desde a infância entre o sujeito, o livro e a leitura. Identificamos liberdade e respeito à criança para fazer, com o livro, a brincadeira e o brinquedo que "lhe der na telha". Soma-se a isso a riqueza literária, com marcas da linguagem oral. Revela, de maneira leve, engajada, criativa, suas curiosidades, estranhezas, dores, alegrias, memórias em seus contextos de convivência, matizados por contextos histórico-culturais.

Livro, brinquedo, imaginação, criação e vida são indissociáveis. O livro, em sua materialidade, se transforma continuamente nas mãos da criança. O objeto livro molda-se, oferecendo a ela abrigo: um modo de ser leitora. Aos poucos, a brincadeira de livro- casinha vai dando lugar a outros modos de interação com o objeto e com a leitura. Instaura-se um tempo em que as imagens vão se revelando pela leitura das histórias contidas nesses livros. Estas proporcionam viagens tão intensas, que definem uma vida de fabricar livros como tijolos para, com outras crianças, estabelecer a troca que as leve a esse mundo mágico: um modo de formar leitores.

Sendo crianças alguns de seus personagens-interlocutores privilegiados, a concepção de criança e infância identificada nesta e em outras obras literárias reforçam uma perspectiva diferenciada da que ainda se detecta em muitos projetos de formação escolar de crianças na contemporaneidade.

Na direção contrária ao silenciamento ainda praticado pela escola, que, sob uma lógica adultocêntrica, inibe a brincadeira e, com ela, a imaginação, a criação, como se a brincadeira representasse um antagonismo à seriedade, vista esta como uma suposta condição para a aprendizagem e o ensino. Nunes (1988) retrata uma criança inventiva, corajosa, humana. Sua arte nos remete a uma história de formação de leitor-autor, rompendo com uma visão restrita, universalizante e romântica de infância, de literatura e de leitor.

Um efeito estético (ISER, 1996) vai sendo apresentado. A obra provoca uma instigação que se estabelece entre o que a criança é, deseja, pensa, com o que os personagens das histórias são, pensam, fazem. Em seu estudo sobre a teoria do efeito no ato da leitura, o

referido teórico da literatura identifica dois polos da obra literária: um artístico e outro estético. “O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético, a concretização produzida pelo leitor” (ISER, 1996, p. 50).

A obra literária não se encerra no texto concretizado no escrito. A obra vai além do texto. “Ela se realiza na convergência entre o texto e o leitor.” Seu caráter virtual a coloca além do texto realizado, da mesma forma que também não se sustenta apenas a partir da recepção do leitor. Para Iser (1996), “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor. (...) Isolar os polos significaria a redução da obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor”, minimizando, assim, a riqueza do processo interativo *autortexto*-leitor.

Tecendo fios autobiográficos de sua formação como leitora a outros fios que trançam seu fazer literário aos processos re-criativos do leitor no ato da leitura, é possível não só identificar o papel da literatura pelas memórias de leitura da escritora Lygia Bojunga Nunes, bem como a relação entre a leitora na infância e a futura escritora. Esta traça um perfil de leitor para seus livros. Leitor este que também se faz autor no ato da leitura. Instaura-se uma dinâmica que dá a sua obra uma força criativa capaz de submeter as intenções do próprio autor no ato da escrita.

Em ato de reflexão sobre um dos seis casos de sua vida com os livros e a leitura, ela conta uma história de desamor com um certo escritor, não nomeado, mas caracterizado:

> O fulano tinha feito uma viagem à Índia, e agora ele me tirava a que ele tinha me habituado nos livros dele e me dava em troca descrição vezes descrição: do rio Ganges, do pôr-do-sol no Tajmahal, das multidões de Calcutá, das ruas de bombaim, e eu com isso? Puxa, mas como ele fazia uma coisa dessas comigo? Eu não tinha falhado *um* livro dele (...) e agora ele me traía assim? O editor sabia. O revisor sabia. O capista sabia. Ah, mas o leitor era sempre o último a saber! Rasguei o livro na hora (...) Aquela sensação de frustração que eu estava amargando— e que se repete cada dia, cada hora, em cada canto do mundo, cada vez que um escritor decepciona *seu* leitor — tinha me dado uma medida exata dessa parceria. (NUNES, 1988, p. 19-20).

Na sequência, Lygia conta o que fez sua imaginação acordar, tornando-a leitora:

> Mas, aos sete anos, um livro chamado *Reinações de Narizinho* tinha acordado a minha imaginação e eu tinha me tornado uma leitora, quer dizer, um ser de imaginação ativa, criativa. Eu leitora, crio com minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras. Eu percorro cada página no meu ritmo. *Allegro, Andante. Allegro vivace*. Sou eu que determino o meu ritmo que eu quero. Fora isso a minha trama com quem escreve livro é tão forte, que sou eu também que vou preenchendo todos os espaços em branco - as chamadas entrelinhas. E foi pensando nisso, me conscientizando disso, que eu dei pra reclamar um pouco de gente que escreve livro: Tá tudo bem, você escreveu um bocado de texto, mas... e as entrelinhas? e as pausas? os espaços em branco? as ambiguidades? Sou eu que fico enchendo aquilo tudo, não é? Eu: leitora. E não me pagam um

> tostão de direito autoral! E daí pra frente, nesses papos pensados que eu tenho com gente que escreve, quantas vezes eu tenho reclamado! [...] E foi preciso esse caso (na realidade muito mais de desamor que de amor) pra eu me dar conta do que desde então, se tornou tão claro pra mim: "eu sou leitora, logo, eu participo intimamente desse jogo maravilhoso que é o livro, eu sou leitora, logo eu crio" (NUNES, 1989, p. 19-20).

A identificação entre as histórias de Lygia e as do leitor re-criam a obra. Ela exigiu sua coparticipação ao autor da obra. Essa perspectiva de leitora é assumida pela escritora que puxa seus leitores à intromissão em suas histórias dando a eles coautoria, em um processo que ela mesma denomina re-criação.

Esse entrelaçamento leitura-autoria-formação implicado na sua obra favorece não só o contato com uma produção literária original, afinada com a subjetividade infantil, mas também apresenta traços de contextos de formação do leitor literário infantil na escola, favorecendo uma comparação entre o leitor da obra literária de Bojunga e a perspectiva da escola sobre o leitor literário que tem a função de formar.

Observar as crianças em atividade oportuniza a aprendizagem sobre como elas interagem no contato com o livro, com a sua ilustração e com a história contada em voz alta, entre várias crianças trocando livros e leituras desde muito pequenas. Pistas são fornecidas a quem observa atentamente sem necessária intervenção dirigida pelo adulto, sendo possível, assim, mais do que mapear habilidades adquiridas pelas crianças, oportunizar experiências de leitura que se apresentem como campos de expressão da infância.

Do ponto de vista de Vigotski (2008), no contexto afetivo, a brincadeira se organiza em situações de desenvolvimento através das quais ocorre o amadurecimento das necessidades não realizáveis imediatamente. A brincadeira, para Vigotski (2008), não se justifica no princípio do prazer, como já abordamos. As crianças brincam não porque buscam a satisfação de prazeres. Na brincadeira, estão as bases para o desenvolvimento da criança. Podemos observar que brincar pode gerar descontentamento, quando algum desejo imediato não é atendido. A brincadeira é "uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...] ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade de brincadeira. É isso que essencialmente distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho" (VIGOTSKI, 2008, p. 25-26).

Garantir tempo-espaço de interação com o livro em creches e pré-escolas implica também autoescuta dos adultos, de modo a não sobreporem suas supostas melhores intenções pedagógicas ao direito à infância, ao faz de conta, à brincadeira, às especificidades da criança. Rizzoli (2005) compartilha experiências das crianças com literatura na Educação Infantil

italiana, no artigo “Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil italiana”. Ela mostra que, em se tratando de crianças muito pequenas, a leitura acontece a partir de sons, gestos, palavras, olhares que são trocados com elas nos momentos de leitura em voz alta ou de contação de histórias pela professora. Estabelecem-se conexões importantes entre quem conta e quem ouve. Nessa convivência, a leitura vai se tornando familiar, o encontro com outras pessoas vai se ampliando. Da mesma maneira, o contato físico com o livro, para ser manuseado, degustado, folheado, é uma forma de leitura.

Sarmento (2002) lembra que a ludicidade não é um tópico associado somente às culturas da infância. Brincar é uma das atividades sociais mais significativas para o homem. A diferença está no fato de que as crianças levam a brincadeira muito a sério, praticando-a “contínua e devotadamente”. Já os adultos, entre o negócio e o ócio, optam comumente pelas “coisas sérias”, abafando a expressão criativa.

A Modernidade (BENJAMIN, 1994, p. 200) instaurou um apagamento progressivo da tradição oral, da narrativa, da possibilidade de se intercambiarem experiências, através das quais, de pessoa a pessoa, circulavam histórias de sabedoria da humanidade, concebidas como “conselhos tecidos na substância viva da existência”.

Essa rapidez trazida pela industrialização e consequente avanço tecnológico foi configurando um perfil de leitor e de leitura conformado à sociedade de consumo. Paulatinamente, firmou-se um distanciamento das nossas raízes culturais, levando a uma perda da valorização dessa fonte de saber, que são as narrativas. Os bens culturais e a sua circulação passam a depender dos filtros daqueles que detêm poder de decisão tanto sobre o acesso a esses bens quanto sobre os conteúdos priorizados.

As experiências humanas passíveis de transmissão tiveram enfraquecidas suas vias de propagação, passando, então, a história da humanidade a ser contada, através do filtro das elites burguesas, que investiram na formação de sujeitos adequados a um sistema que se sustenta pela geração de lucros destinada a segmentos privilegiados e pela mão de obra barata, que produz grandes quantidades para consumo, sendo a mão de obra excluída dos lucros desse trabalho.

Essa dinâmica instaurada pela industrialização e consequente desenvolvimento tecnológico acelerou o tempo da interlocução pessoa a pessoa, fazendo com que as relações interpessoais se ajustassem a essa nova ordem. A lógica da produção em série foi se apropriando de outros espaços sociais, inclusive no âmbito da educação, da formação humana, muito mais voltada para o trabalho mecanizado, pouco criativo, reprodutivista.

Nesse contexto, os rituais de leitura também são transformados em consumo, uma vez que a sociedade exclui ainda mais os que não leem e, além disso, sob argumentos de autoridade, justifica a inclusão deste ou daquele acervo no contexto escolar, bem como a legitimidade de sua interpretação, quase sempre atribuída a uma comunidade intelectual, que não inclui o leitor anônimo, embora essas escolhas se destinem à educação literária de todos os anônimos.

Ainda que o discurso não explicite esse esquecimento, é possível inferir do cotidiano da escola uma sobreposição do investimento na seleção do acervo e na ampliação do acesso, quando comparado ao investimento nas crianças leitoras, no sentido de compreendê-las na sua expressão, nas suas escolhas, nos seus modos de agrupamento e de interação com seus pares.

Apoiada em Lajolo (2001), reconhecemos uma crença na inabilidade de escolha do leitor e uma emergência no investimento em estratégias de leitura que levem à construção de um hábito supostamente inexistente ou supostamente constituído através da

> [...] mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas em que o hábito é pertinente.
> Tanto o diagnóstico (ausência ou declínio do hábito de leitura) quanto a terapia (estratégias de motivação para a leitura) sugerem alienação do modo de leitura patrocinado numa sociedade como a nossa [...] (LAJOLO, 2001, p. 107).

Lajolo (2001) analisa que atividades agradáveis como dramatização de textos, jograis, uso de cartazes ou de ilustração, entre outras estratégias de fomento ao hábito da leitura na escola, podem pouco significar para a interação leitor-livro, que é, em última instância, no que consiste a leitura.

Liberdade no espaço de leitura, respeito à escolha das crianças, investimento no tempo-espaço acolhedor, menos expectativas em medir se leu, não leu, o que leu... menos exigência de determinar e cumprir planejamentos, quando a criança indica outros rumos de interação com o livro, são alguns dos aspectos que demonstram maior foco no leitor.

A escola, sob argumentos de autoridade no campo do conhecimento literário, distante da perspectiva dos campos de experiência como formativos, define o que se deve ler, conduz a interpretação a partir de seus próprios parâmetros, legitimados por comunidades intelectuais, que não incluem o parecer do leitor anônimo, embora a ele se destine a educação literária proposta pela escola e pelos programas de formação em âmbito municipal, estadual ou federal. Na esteira das práticas de formação do leitor historicamente sancionadas por essas elites, parece importar menos o leitor que a leitura.

A primeira etapa da Educação Básica, nas tensões das lutas históricas para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos na legislação e nos currículos escolares, toma de empréstimo as referências que sustentam muitas práticas leitoras no Ensino Fundamental, que também tem pressa em ensinar a ler e a escrever convencionalmente.

Lajolo (2001, p. 12-13), analisando esse contexto, mostra os riscos também identificados por nós como uma herança recebida pela Educação Infantil. Apoiada no poema Liberdade, de Pessoa (2002), Lajolo (2002, p.90) ressalta sua crítica a "qualquer contexto que subtraia do texto sua carga máxima de mito e de ruptura(...)". "Ler é maçada" para muitas crianças e adultos, que têm ou tiveram, durante a educação escolar, obrigações e cobranças quanto ao que ler e como ler literatura.

Centrar o planejamento curricular nas crianças é diretriz fundamental referendada pela legislação. Respeitá-las como sujeitos históricos e de direitos pressupõe uma compreensão sobre especificidades das culturas infantis que as instituições educativas podem observar, tomando-as como referência também para organização do seu trabalho.

Em suma, as atividades planejadas fazem sentido à medida que abrem condições de as crianças brincarem, imaginarem, fantasiarem, desejarem, aprenderem, observarem, experimentarem, narrarem, questionarem e construírem sentidos sobre natureza e sociedade, produzindo cultura. Assim, a leitura é vivenciada como experiência. Esse conceito de leitura é referenciado na concepção benjaminiana de experiência a partir da crítica já mencionada neste capítulo sobre a perda da capacidade de intercambiarmos experiências, como um legado do projeto da Modernidade.

Também no mundo contemporâneo, o cotidiano, sempre dinâmico, mas nem sempre atento à qualidade de aproveitamento do seu tempo, comumente obriga práticas aligeiradas, espremendo movimentos investigativos e autoformativos sobre fundamentos de linguagem, leitura e teoria literária, sendo ora tomados como relevantes, ora como desprezíveis, mas que, quando buscados, contribuem significativamente para aumentar a acuidade visual e auditiva no ato da leitura e da interação com as crianças.

Esse posicionamento ajuda a compreender a literatura como expressão cultural, sua função formativa desde o início da vida e seu papel de referência na configuração de visões de mundo, escolhas no curso da vida, sem perder de vista que

> a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não 'infantil' [no sentido da negação do seu protagonismo]. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal [supostamente próprio para a criança] (...) A criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração (BENJAMIN, 2005, p.55).

A “aridez dos textos e a falta de significado [desses] para as crianças” é o ponto de crítica feita pelo filósofo às ilustrações e textos em obras destinadas às crianças, produzidas pelo Iluminismo, que, circunstancialmente, mesmo com base em fontes mais puras, como as do livro folclórico e da fábula, apropriaram-se do gênero literário infantil, como se as crianças fossem “seres tão distantes e incomensuráveis que [seria] preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos — material ilustrado, brinquedos ou livros — que seriam apropriados às crianças” (BENJAMIN, 2005, p. 57).

Para Benjamin (1994, p. 198-201),

> a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E entre as narrativas escritas as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (...). O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

Conhecer e experimentar a literatura, buscar aproximar os estudos sobre educação literária e os estudos sobre crianças e infâncias pode favorecer a compreensão do papel das instituições de Educação Infantil para formação do sujeito leitor constituído em sua sensibilidade estética, afetiva, social e intelectual no ato de suas interações no tempo presente, sem justificações de que é preciso formá-las para o futuro.

A mediação de um leitor mais experiente é um canal de acesso ao mundo literário. A obra literária, por sua vez, segundo a pesquisadora, Parreiras (2012) é uma ponte entre a criança e ela mesma: seu imaginário, seu mundo interior. Esse encontro acontece quando a narrativa e o brinquedo se fundem. Isso é possível quando os versos divertem com sua forma, sonoridade e também no conteúdo, revelados através da leitura em voz alta, quando as ilustrações contam histórias e divertem, provocando reações no corpo, no olhar, na expressão das crianças. O livro é brinquedo. As crianças brincam. As crianças interagem com o livro-brinquedo. Logo, nesse sentido mais amplo de leitura, a criança lê.

A relação das crianças com o texto literário abre campos para ricas experiências na Educação Infantil. Como na prosa poética “O livro: a troca”, o adulto assume papel secundário nesse processo, garantindo as condições materiais e ambientais, para que as crianças se assegurem afetivamente, encorajando-se a seguir adiante em suas descobertas com o livro. O protagonismo é das crianças.

Kramer (2010), baseada na perspectiva de linguagem bakhtiniana, vigotiskiana e benjaminiana, concebe a leitura como experiência, no sentido de que as narrativas

compartilhadas entre crianças e adultos são “rastros do vivido” para além do momento da leitura, conteúdos que são rememorados, reinventados, redimensionados, modificados, retomados pelos pequenos leitores em diferentes momentos, transformando-os em coprodução criativa, em experiência, em leitura.

No capítulo seguinte, faremos uma imersão no campo de pesquisa, onde observamos as experiências de leitura literária das crianças mediadas pela professora. Apresentamos o processo de inserção na UMEI, explicamos como foram se dando as escolhas, como foram se estabelecendo as relações com as professoras e com as crianças, identificamos a instituição no contexto local, apresentamos objetivos e procedimentos adotados durante as observações participantes.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: COMO QUEM APRENDE ENTRE SILÊNCIOS, DITOS, FEITOS, ESCRITOS

> Esta é a vida vista pela vida. Posso não ter sentido mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que pulsa.
> Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante. Aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra. (...)
> E depois saberei como pintar e escrever, depois da estranha mas íntima resposta. Ouve-me, ouve o silêncio. O que te falo nunca é o que eu te falo e sim outra coisa. Capta essa coisa que me escapa e no entanto vivo dela e estou à tona de brilhante escuridão. Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano mas geométrico como as figuras sucessivas num caleidoscópio.
>
> *Clarice Lispector*

A epígrafe nos remete à imagem do caleidoscópio. Este é um artefato óptico que, quando movimentado, produz imagens coloridas, ao fundo, em arranjos simétricos. Uma segunda acepção, de sentido figurado, diz tratar-se de um "conjunto de objetos, cores, formas etc. que produzem imagens em constante mutação" (HOUAISS, 2001).

Lispector (1978), atenta às sutilezas da vida, assume a dimensão da incerteza como condição de saber. Sua arte tenta captar o instante sem se apegar às ilusões do suposto absoluto. Silêncio e palavra, erro e acerto, sentido e estranheza mostram-se como instrumentos de sua produção literária, ao mesmo tempo que seus resultados.

Uma intenção, retratável na prosa poética da escritora, destacada na epígrafe, é desvelar o humano em suas múltiplas facetas, caleidoscópicas, mostrando-nos sua poética, isto é, os instrumentos do artífice têm neles mesmos os resultados produzidos: a obra.

Nessa imagem caleidoscópica, encontramos a inspiração para representar a abordagem metodológica composta no campo de pesquisa. Silêncios, ditos, escritos e feitos desvelam o humano em uma dinâmica marcada por imprevistos, tensões, redimensionamentos da forma e dos modos de compreender os conteúdos da vida cotidiana. Consideramos que há uma relação

intrínseca entre forma e conteúdo, uma vez que este não se realiza sem aquele, ou seja, a forma traz em si o seu conteúdo, revela-o.

Neste capítulo, discorremos sobre o processo de organização de dados e os caminhos de análise adotados. Apresentar o percurso metodológico da pesquisa implica tratar das aproximações e dos distanciamentos de discursos da arte e da ciência. Consideramos que a arte literária se constitui nas tensões entre a forma. No dizer das palavras, diz o mesmo ou o novo, de modo criativo, a ponto de emocionar alguém, mas não necessariamente todos, uma vez que o que nos toca relaciona-se não exclusivamente com o que emociona, mas com aquele que, inserido na cultura que também o produz, emociona-se.

Barthes (2007) define literatura como a revolução da linguagem. Vê a literatura como uma esquiva, uma trapaça salutar que dá condição de ouvir a língua fora de seu lugar de poder. Nesse sentido, para ele, literatura não é um conjunto de obras, nem área de comércio ou de ensino. A literatura compreende o complexo da prática de escrever. O texto é

> O tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro. [Ele pode] portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p. 16).

Na literatura reside uma liberdade que se expressa a partir do trabalho de deslocamento que o escritor exerce sobre a língua, o que confirma o compromisso da literatura com a forma de dizer, para se soltar das amarras da linguagem denotativa, uma preferência no discurso das ciências. Barthes (2007, p.18) afirma que

> A ciência é grosseira, a vida é sutil e é para diminuir essa distância que a literatura nos importa (...) É de bom-tom contestar a oposição das ciências às letras, na medida em que, relações mais numerosas, quer de modelo, quer de método, ligam essas duas regiões e apagam frequentemente a sua fronteira; e é possível que essa oposição apareça um dia como mito histórico.

Trançando essas considerações sobre o discurso da arte e da ciência, destacamos a contribuição do pensamento bakhtiniano. Este nos permite extrapolar o domínio discursivo estritamente literário ou linguístico, expandindo-nos para o diálogo com outros domínios discursivos. Nestes se encontra o domínio discursivo da pesquisa em educação, mais especificamente, neste ponto, ao âmbito da escrita do texto acadêmico em educação, o que torna significativo o conceito de plurilinguismo (BAKHTIN, 2002).

Em uma abordagem sobre o discurso no romance, contrapõe a estilística tradicional a uma estilística contemporânea. Na perspectiva tradicional, o discurso do romance não é

reconhecido como original por não se enquadrar no estilo considerado puramente poético. O fato de o romance incluir discursos não literários, no sentido restrito, fragilizava-o, levando à análise somente das partes que correspondiam ao conceito de literário/poético: "[...] assim como nos discursos científico ou coloquial, apresenta-se [o romance] apenas como meio de comunicação artisticamente neutro" (BAKHTIN, 2002, p.73).

Ao contrário dessa visão excludente, Bakhtin propõe uma revisão das categorias do discurso poético que embasa a estilística. Defende que a heterogeneidade discursiva do romance dá a este originalidade. Justamente pelo fato de o romance compor essas unidades subordinadas, relativamente independentes, mas combinadas, é que ele ganha uma unidade do todo, uma harmonia.

As diferentes linguagens e a diversificação de vozes permitidas nesse plurilinguismo instaura um diálogo, um *multidiscurso social*. Bakhtin afirma que, para além da prosa artística, qualquer discurso, inclusive o da ciência, vem impregnado de ressonâncias dialógicas. Nenhum discurso se constitui sem considerar um já dito, um já conhecido. Há uma inevitabilidade no entrecruzamento dessas vozes.

Particularizar esses discursos, isolando o que parece estranho e dando visibilidade apenas as partes que confirmam uma premissa, é condenável tanto para a estilística contemporânea quanto para a produção da pesquisa. O texto da pesquisa, em última instância, é o que materializa em forma e conteúdo a perspectiva política, ética e estética do trabalho de investigação. O texto é a materialização do discurso, considerando que, para Bakhtin (2000, p.330), "quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto".

Nesse sentido, confirma-se a pertinência de uma escolha: cuidar para que a forma e o conteúdo do texto acadêmico, de maneira indissociável, abarque uma pluralidade de vozes, não somente as dos teóricos e autores de literatura escolhidos para interlocução, mas também as vozes captadas pelos textos verbais produzidos no campo de pesquisa, mais especificamente na tríade professora coparticipante, crianças e a própria pesquisadora.

Essa evidência permite confirmar a relevância em se buscar relacionar as histórias de vida, memórias, com as escolhas e as perspectivas adotadas na atualidade da atividade profissional. Tudo isso fornece os indícios do processo de formação do sujeito e permite, a partir do registro, da revisitação da própria história, confirmar concepções, reelaborar conceitos e redefinir-se como sujeito que pesquisa e escreve sobre o que vê, faz e compreende, ou seja, como diz Boaventura (1997), assumindo que todo conhecimento é também autoconhecimento.

Geraldi e Oliveira (2010) reúnem vários argumentos, em diálogo com diferentes teóricos, para sustentar que a produção científica, aberta às narrativas, contribui significativamente para: 1. escaparmos da universalidade despersonalizada da forma e do conhecimento enquanto herança do racionalismo; 2. revalorizarmos os saberes e os dizeres daqueles que são historicamente excluídos, legitimando práticas sociais e superando uma perspectiva cultural homogeneizante; 3. valorizarmos as diferentes formas de expressão no mundo, o que a linguagem científica nem sempre abarca; 4. darmo-nos conta de que a linguagem denotativa é menos predominante que a conotativa, levando ao maior envolvimento dos interlocutores no processo comunicativo; 5. constatarmos que os sentidos constituídos na língua falada dependem de aspectos contextuais e subjetivos, impedindo uma total objetividade de significados.

Definido o problema, que caminhos percorrer? A escolha do método indica percursos que vão apontando os novos passos. Essas escolhas aqui apresentadas permitem que identifiquemos modos de conhecer, de ler, de interagir na linguagem. Trata-se de um processo em que a vida se quer "vista pela vida" (LISPECTOR, 1978, p. 14), em um pulsar instigado pela compreensão do instante, quase sempre imperceptível.

A escrita tenta "executar a pintura dos silêncios e de seus sentidos", procurando não só captar não-ditos, interditos, entretidos, além de documentos e fatos, respostas e perguntas. Procura também aprender com os "movimentos sem plano, mas geométricos, como as figuras sucessivas de um caleidoscópio" (LISPECTOR, 1978, p. 14).

Acreditamos que, com essa perspectiva metodológica, a pesquisa dialógica, na tríade crianças-professora-pesquisadora, nos aproxime do cotidiano escolar a partir das vozes desses diferentes sujeitos que se expressam a partir de diferentes esferas sociais, em diferentes gêneros discursivos, revelando, nessa diversidade, indícios que, apenas em gênero específico, talvez não coubessem.

Esta pesquisa se orienta pela perspectiva histórico-cultural, tomando como principais interlocutores Bakhtin e Vigotski. Ambos, sob a perspectiva marxista, investem no estudo da linguagem como constitutiva do sujeito como ser histórico e social, contrapondo-se à visão mecanicista da história e das relações humanas vigente (JOBIM; SOUZA, 2003). Para Bakhtin, a língua é um fenômeno social e não um sistema abstrato de formas, tampouco uma enunciação monológica. Para ele, a enunciação é dialógica. Essa compreensão contradiz às correntes linguísticas de seu tempo.

O método, para Vigotski, é também objeto de investigação, além de princípio de organização dos caminhos percorridos. Assumimos, assim, um caminho metodológico que

não se sabe por inteiro a priori, que não se abre a definições pré-estabelecidas no percurso da investigação, que vai se construindo na medida da nossa inserção no campo de pesquisa e da interação com aqueles que vão se apresentando como parceiros.

Não se trata, porém, de um caminho turvo ou aleatório. Sabemos o que buscamos conhecer: as interações entre a professora e as crianças com o texto literário no contexto da Educação Infantil. Aproximamos as áreas de literatura e Educação Infantil de modo que ambas contribuam entre si na compreensão dos processos de formação literária entre crianças pequenas.

Vigotski (2003, 2001) compreende o método como algo a ser praticado e não aplicado de fora para dentro, evitando formas já prontas que delineiem o contexto observado de maneira objetiva e universal. Uma vez praticado, quebra o caráter instrumental ou pragmático presente em metodologias tradicionais, que mantêm conteúdo experimental e resultados apartados do método, isto é, aqueles que se constituíam como a razão de ser do método não mantinham com ele relação intrínseca.

Para Vigotski (2001, 1998), o método não é um meio para se chegar a um fim. Diferentemente disso, instrumento e resultado são, dialeticamente, pré-requisito e produto, além de serem inseparáveis. Mais do que um caráter funcional, os instrumentos são também considerados a atividade do seu próprio desenvolvimento. Por essa razão, instrumento é também resultado. Há uma unidade entre instrumento-e-resultado. A qualidade dos processos de desenvolvimento desses instrumentos são, ao mesmo tempo, os resultados em formulação.

Neste trabalho, o método foi sendo tecido na experiência de observação participante praticada na pesquisa, indicando uma relação intrínseca entre as escolhas feitas, o conteúdo observado e os resultados provisórios, ainda que nos obriguemos a "interromper o voo d[o] pássaro botando um ponto final na frase" (BARROS, 1999, p. 23). Forma-se uma liga em que os instrumentos são, eles mesmos, resultados em que conteúdo e forma se afinam em corresponsabilidade.

Em trabalhos sobre a importância das relações entre pensamento e palavra, ainda obscuras e pouco estudadas, no final do século XIX e início do XX, como um aspecto central na análise do pensamento e da linguagem, Vigotski observou que os métodos de investigação, predominantes na Psicologia científica, até então, se detinham nos estudos de processos isolados e separados entre si:

> A psicologia que emergia à época de Vigotski procedia um "picadinho de homem": seccionava-o em diversas partes, procurando-se, em seguida, encontrar um modo de unir os múltiplos fragmentos obtidos, pois, na vida, concretamente vivida, o homem apresenta-se em sua inteireza e não como um mosaico de seus fragmentos (TUNES, 2014, p. 72).

São cartesianas as bases filosóficas que fundamentavam os grandes sistemas psicológicos criados à época de Vigotski, contra o que este se posicionou, apresentando outro projeto, que demorou a ser efetivamente conhecido no ocidente. Rejeitou as bases do dualismo cartesiano cujas análises se davam por decomposição de elementos para estudos das partes isoladas, prevendo a compreensão do todo pela soma linear das partes:

> Era ponto pacífico que a relação entre duas funções determinadas nunca variava; que a percepção, por exemplo, está sempre ligada de maneira idêntica à atenção, a memória à percepção, o pensamento à memória. Como constantes, essas relações podiam ser, e eram, reduzidas a um fator comum e ignoradas no estudo das funções isoladas. Uma vez que essas relações continuavam a não ter importância, considerava-se o desenvolvimento da consciência como sendo determinado pelo desenvolvimento autônomo das funções isoladas. No entanto, tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico indica que a sua essência mesma está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência. A psicologia deve fazer dessas relações e de suas variações ao longo do desenvolvimento o problema central, o foco de estudo, em vez de simplesmente postular a interrelação geral de todas as funções. Essa mudança de abordagem torna-se imperativa para o estudo produtivo da linguagem e do pensamento (VIGOTSKI, 1998, p. 1-2).

A conexão entre as funções psíquicas e sua organização na estrutura integral da consciência ficava à margem do olhar investigativo. Desse ponto de vista, o conceito de unidade, entendido como resultado de uma análise distinta dos elementos que a compõem, possui todas as propriedades do seu conjunto, constituindo uma parte inseparável da totalidade. Propõe substituir os métodos de decomposição e descrição por um método que segmente essas unidades.

Impulsionado por uma perspectiva materialista-histórico-dialética, compreendendo a distinção do comportamento humano em relação ao dos animais, Vigotski (1998) afirmou que o desenvolvimento psicológico dos humanos constitui o desenvolvimento da história geral da nossa espécie. Para ele, a pesquisa implica o estudo da historicidade dos fenômenos, considerando-os não como estáticos ou isolados do contexto em que se apresentam, mas parte dele, tendo, então, como parte, características do todo que os inclui.

Ao considerar o caráter ético e estético implicado tanto no processo de pesquisa de campo quanto no processo de elaboração de escrita do texto da pesquisa, o conceito bakhtiniano de ‘excedente de visão’ sugere uma postura investigativa original e criativa. Ao romper com a ilusão da neutralidade na postura do observador, assume que há um excedente de visão que fará parte do material a ser tratado na configuração dos personagens em seus contextos de produção de discurso.

Não se trata de um investimento de observação que acredita ser possível captar a realidade, esforçando-se para se manter do lado de fora dela. Para Bakhtin (2000), não se pode ter acesso direto à realidade, uma vez que os discursos sobre a realidade são a matéria com a qual lidamos. Cabe ao observador a elaboração de um acabamento do universo contemplado, que se constituirá na sua própria elaboração criativa, estética: a obra, a pesquisa e seu acabamento.

O acabamento não é universal, monológico. O contemplador/pesquisador não tem a única palavra, tomada como a grande verdade. Cabe trazer aqui a crítica que Bakhtin faz ao estruturalismo, que concebe o pesquisador como um sujeito único. As perguntas e as respostas não se encerram em um sujeito único. "O sentido é personalista; sempre comporta uma pergunta ─ dirige-se a alguém e presume uma resposta, sempre implica que existam dois (o mínimo dialógico)" (BAKHTIN, 2000, p. 413).

Sob essa perspectiva, instaura-se, nesse processo, a necessidade de uma atitude responsável do contemplador/pesquisador. Há uma implicação política e de grande responsabilidade no tratamento dado ao material produzido no universo observado também pela pesquisa educacional. Trata-se da mesma responsabilidade que Bakhtin (2000) reconhece como necessária no processo de produção artística. No lugar da inspiração, que ele compreende como um ato des(implicado), (des)comprometido, mecânico, a arte traz implicações histórico-culturais que comprometem arte e vida de maneira responsável. A arte, como produto e como processo, deve cumprir o papel político-social de transformação:

> A literatura constitui uma parte inalienável do conjunto cultural e não pode ser estudada fora do contexto total da cultura. É impossível separá-la do resto da cultura e vinculá-la diretamente (por cima da cultura) a fatores socioeconômicos e outros. Esses fatores influenciam na cultura em seu conjunto, e só através dela, e junto com ela, é que influem na literatura. A vida literária é parte integrante da vida cultural. (BAKHTIN, 2000, p. 380).

Leia-se, nesta citação, literatura como arte e também como objeto de pesquisa educacional propriamente dito. Uma aproximação entre o que Bakhtin diz da literatura e o processo de realização da investigação parece pertinente tanto para pensar o tema desta tese como para considerar a abordagem metodológica desta pesquisa.

3.1 **Modalidade da pesquisa**

Qual é o *caso*? Por que é importante *estudá-lo*? Essas duas perguntas são reconhecidas, segundo André (2013), como recorrentes entre estudiosos que tratam do *Estudo de Caso* na área da Educação. Compreendemos que a tese seja uma resposta a essas perguntas, ao apontar e analisar, com profundidade teórico-metodológica, o(s) contexto(s) que identifica(m) o caso e suas nuances, chamando, para a problematização, interlocutores que fundamentem a reflexão sobre os achados da pesquisa.

Com o cuidado que nos exige André (2013), de não forçar a tipificação de uma pesquisa como *Estudo de Caso*, enquadrando-a pela denominação em um formato que nem sempre se alinha claramente com o caminho metodológico assumido de fato, reconhecemos que o estudo define melhor o escopo do trabalho de observação e análise praticado nesse percurso.

Sob bases qualitativas, essa modalidade de pesquisa dá foco a um universo específico, um espaço particular, unitário, buscando conhecê-lo com profundidade em suas múltiplas dimensões, considerando diferentes perspectivas no reconhecimento e na análise dessa unidade em particular. No âmbito da pesquisa educacional, o Estudo de Caso contribui para se reconstruírem processos interativos, seus possíveis sentidos e significados, para identificar circunstâncias de produção de discursos, captando nuances que somente o fluxo contínuo de observação permite visualizar.

Três são comumente as principais fases do Estudo de Caso: a exploratória, que diz respeito aos percursos vivenciados durante a entrada no campo e definição de pontos-chave para estudo; a de coleta de dados e de delimitação de estudos, que se dá pela busca de fontes, recursos e instrumentos que possibilitem de maneira mais ou menos estruturada esse levantamento de dados; a de análise dos dados, que, de maneira organizada, é produzida em diferentes etapas da pesquisa, sendo mais formal e sistemática após a conclusão da coleta de dados, segundo André (2013).

O trabalho de análise de dados vai além da sua mera descrição. A partir da categorização dos dados, aprofundam-se a análise e a interlocução com outras pesquisas sobre o tema, procurando identificar pontos de convergência, divergência ou distinção entre elas, de modo a trazer clareza sobre aspectos recorrentes ou novos, isto é, de modo que sejam apresentados os achados da pesquisa.

O caso estudado é o processo de formação do leitor literário, mediado pela professora com as crianças, no contexto de um Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI) de uma unidade de Educação no município de Niterói. A relevância desse estudo está em mostrar e analisar as mediações adulto-criança-texto literário, nesse contexto específico, cuja atenção requer tensionar pressupostos já cristalizados na cultura escolar quanto a práticas de leitura promovidas e realizadas pelas crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

3.2 **UMEI G. M. Bezerra de Menezes: *Locus* da pesquisa**

A história do campo desta pesquisa origina-se no contexto da transição de creches comunitárias para a gestão da Secretaria de Educação. Em 2007, a creche Odylo Costa Neto, dirigida pelo Grupo Niterói Obras Sociais (NOS), integrada à Secretaria de Bem Estar Social passava à categoria de Núcleo Avançado de Educação Infantil (NAEI). Em abril de 2008, foi inaugurada como Unidade de Educação Infantil Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, sob a gestão da Fundação Municipal de Educação. [21]

A mudança, em 2007, se deveu a mais uma das ações para a ampliação da Educação Infantil no município sob a gestão da FME/SME e não mais da Secretaria de Bem-Estar Social, segundo Teixeira (2009, p.179), para que houvesse

> Pleno reconhecimento do caráter escolar das Unidades de Educação Infantil (UMEIs), inclusive apostando na vivência real da integralidade do tempo nas UMEIs definidas como "de tempo integral"; e de expansão da Rede Municipal do ponto de vista do número de unidades escolares e das matrículas.

A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), com todo o corpo de profissionais, decidiu partir do diálogo com a comunidade com vistas a identificar o seu perfil, suas demandas, suas expectativas e imprimir uma nova orientação político-pedagógica ao trabalho.

A UMEI G. M. Bezerra de Menezes se localiza no bairro Santa Rosa que compõe, com mais 16 outros bairros, a Região da Baía. Com 3,06 km2², trata-se de uma área urbanizada, em franco desenvolvimento imobiliário e comercial. Os bairros vizinhos são

[21] Estas informações estão registradas no Projeto Político Pedagógico da UMEI G. M. Bezerra de Menezes.

Icaraí, Fátima, Pé Pequeno, Cubango, Ititioca, Viradouro, Vital Brazil[22] e São Francisco, este acessado através do morro Souza Soares.[23]

Além desse morro, vários outros encontram-se favelizados e sob violência provocada pelo tráfico de drogas e pelas condições econômico-sociais desfavoráveis. É considerado um bairro bastante populoso, possuindo em torno de 30.000 habitantes. A faixa etária de 0 a 4 anos de idade representa 4,6% da população (Censo IBGE, 2010).

A UMEI trabalha com crianças dessas localidades. Há indícios de que a vida se concentra na localidade, sendo a escola uma das poucas vias de acesso a um universo cultural mais amplo. Nas proximidades, existe apenas uma praça com brinquedos de alvenaria, pouco habitada pelas crianças. As atividades culturais e de lazer dentro do bairro compreendem festas na comunidade, na família e na escola. A instituição tem um papel importante para mobilização das crianças e de sua família para a participação em atividades de leitura, dentre outras de caráter institucional, voltadas para o âmbito cultural e educacional.

Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes foi professor da Universidade Federal Fluminense na área de Direito. Atuou também como secretário de educação na década de 1970. Publicou livros de poesia, entre outras atividades. Dentre os poemas que escreveu no livro "A alma do homem" (MENEZES, 1915), destacamos dois que apresentam seu olhar sobre a criança baseado na infância que teve.

No primeiro poema, identificamos indícios do reconhecimento de um estado de ser criança no velho que textualmente assume ser. Mostra uma sensibilidade, um interesse, um investimento nessa área. O segundo poema traz a visão idílica sobre a infância, tal qual encontramos na poesia romântica de Casimiro de Abreu, em "Meus oito anos". Nesse contexto, parece assumir a perspectiva de que o conceito de infância é quase sinônimo de inocência e felicidade, como é possível inferir a partir do transcrito a seguir:

> A criança e o velho
> A criança que fui, /por que não cresceu? /Pergunta de velho/e o velho sou eu (MENEZES, 1999, p.67).
>
> Bem-te-vi
> Foi bem feliz minha infância/e bem que o bem não esqueci/ sem bem o bem que te devo, /és bem, só bem, bem-te-vi (MENEZES, 1999, p.70).

[22] Nesse bairro se localiza o laboratório oficial do Estado, o Instituto Vital Brazil.

[23] http://www.culturaniteroi.com.br/blog/?id=310

Era pai de 15 filhos, jurista e professor. Adorava contar histórias e, segundo o prefeito da cidade, em seu discurso de reinauguração dessa UMEI, gostava também de se vestir de palhaço e se apresentar às crianças.

Naquele período, 2008, a Unidade recebeu um exemplar da publicação, intitulada "Os quinze: histórias e estórias da família Bezerra de Menezes (2008)", obra memorialística que, pela voz dos filhos, traz histórias da infância de uma turma de quinzes crianças.

A vida do pai e professor Bezerra de Menezes é tomada aqui não só com o objetivo de contextualização da Unidade onde se dá a pesquisa de campo, mas também para dizer de uma certa relação entre a história de vida do pai-educador de uma turma de crianças e o fato de algumas de suas filhas terem se tornado professoras. Dentre elas, houve quem se dedicasse à formação de professores da primeira etapa da educação básica. Quero dizer que a história do nome da UMEI se aproxima da história de formação de educadores de crianças pequenas na cidade, dada a atuação de uma de suas filhas, nessa área.

Essa circularidade de fatos nos posiciona em uma outra espiral que, sob a perspectiva bakhtiniana, de maneira polifônica e dialógica, vai se apresentando como parte de uma história da Educação Infantil pública de Niterói. Uma confirmação de que Literatura é também História.

3.3 **Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são a professora Patrícia Schunk, as crianças com as quais ela atuou nos anos de 2013 e 2014 e a pesquisadora. Tecemos algumas considerações específicas sobre duas professoras (Silvana e Cassia), mas ambas não representam o foco principal de observação da pesquisa de campo.

3.3.1 Professora copartícipe

Acompanhamos os trabalhos da professora Patrícia Schunk nesses dois anos. A escolha por realizar um Estudo de Caso no grupo dessa professora se deu de maneira recíproca. Ela, desde o primeiro contato, mostrou-se solícita e nos convidou a retornar ao seu

grupo quando quiséssemos. Compreendemos essa postura como uma declaração de aceitação, como uma abertura para a observação de seu trabalho.

A partir desse acerto, passamos a explicitar todos os caminhos, tendo sido algumas decisões, relativas à pesquisa de campo, tomadas em parceria. Nesse sentido, sua atuação de coparticipante se deu na troca de ideias em torno do perfil das crianças, no compartilhamento de informações sobre propostas de atividade com literatura que ela elaborava, na disponibilidade para as conversas cotidianas, na escuta à pesquisadora sobre dúvidas ou decisões quanto ao caminho tomado para observação do campo e também durante a escrita da tese. A professora foi uma leitora da tese durante o processo de elaboração, com contribuições livres, após a leitura, sobre dados apresentados, além de emissão de opinião, também livre, sobre a organização do trabalho de campo transformado em texto ou outro ponto que tenha chamado a atenção:

> Olá!
> Já li o texto e adorei! Meio poesia, meio narrativa, meio teoria. Tudo afinado. Quando terminado ficará ainda melhor.
> Adorei a descrição da atividade. E o coração desenhado no texto, isso que chamo de mostrar em detalhes.
> Quanto a sua dúvida do fato das meninas já conhecerem o livro, a resposta é não. As crianças não conheciam esse livro.
> Há alguns acertos de digitação a fazer, mas isso pode ser corrigido com uma revisão atenta mais tarde. Minha grande dúvida quando leio transcrições é se escrevemos como a pessoa falou, ou se marcamos os regionalismos e erros com aspas ou outro destaque.
> Já temos data para a festa junina. Será 11/7 na mesma quadra da escola de samba. Não estarei presente, pois nesse dia viajo para Buenos Aires. Mas o convite está feito.
> Essa turma da pesquisa sairá da UMEI esse ano e acho que seria legal dar a notícia da aprovação da tese no dia. O rito de passagem será em dezembro no mesmo salão de festas do ano passado (perto do Abel). O ano está voando!! Será que a defesa ocorre esse ano ainda?
> Bom, acho que é só.
> Bom trabalho!
> Bjinhos (E-mail de Patrícia, 04/6/2015)

Decidimos não interferir na decisão sobre as atividades realizadas pela professora com as crianças no cotidiano da UMEI. No entanto, nesse processo, houve algumas situações das quais participamos. Em 2013, fui convidada pela professora Patrícia para mediar uma roda de leitura literária, em um passeio ao zoológico do Rio. Aceitei imediatamente, mas com uma certa surpresa, seguida da constatação de que esse convite era mais uma confirmação do compromisso da professora com o desenvolvimento da pesquisa. Sob seus critérios, criava condições para que cada encontro pudesse ser uma contribuição para a pesquisa.

Houve dois momentos de nossa efetiva solicitação de mediação da roda de leitura com objetivos específicos para a pesquisa, o que está abordado no capítulo 4. Além disso, constatamos que, embora a pesquisa não tenha assumido a intervenção como uma perspectiva metodológica, não há como negar que as decisões pedagógicas tomadas pela professora, durante essa convivência, tiveram a influência das conversas cotidianas mantidas entre professora e pesquisadora.

Ainda que não houvesse uma intenção dirigida pela pesquisa para a mudança das práticas de leitura realizadas com as crianças, o investimento da professora em se aprimorar no trabalho, o seu interesse na coparticipação fizeram com que suas ações objetivassem também atender à pesquisa, inclusive em dias não estipulados para observação de campo. Chegamos a essa conclusão a partir da opção da professora de rememorar atividades desenvolvidas durante a semana, na rodinha, quando compreendia dizer respeito ao tema da pesquisa, procurando também fazer a contextualização da atividade que se daria a partir daquele momento. No capítulo 4, discorremos sobre alguns desses momentos.

3.3.2 Professoras do GREI 4A e 4B (2013)

Há duas professoras sobre cujo trabalho pedagógico tecemos considerações com o objetivo de problematizar distintas orientações tanto sobre a concepção de linguagem que sustenta as ações das professoras quanto da fundamentação política e pedagógica na educação de crianças tão pequenas. A professora Silvana atuou em 2013 no Grupo 4A e a professora Cássia que atuou, no mesmo ano, com o GREI 4B [24].

Entramos em contato com outras professoras em seus respectivos GREIs em 2013 (APÊNDICE C). Correspondendo à ética da pesquisa. não as identificaremos pelos seus nomes, fazendo referência apenas ao GREI que estava sob sua responsabilidade naquele período.

[24] A legislação vigente determina que a referência aos agrupamentos seja Grupo de Referência de Educação Infantil. Não é usada a palavra ‘turma’ para indicar a formação dos grupos.

3.3.3 Crianças do GREI 3A (2013) e 4A (2014)

O GREI 3 (2013) era composto de 7 meninos e 13 meninas. Um desses meninos era infrequente e teve sua matrícula cancelada pela mãe. Richard entrou na vaga. A formação do grupo manteve-se com 20 crianças. Das 20 crianças, 8 inseriram-se no grupo somente a partir de 2013. Todas tinham 3 anos em fevereiro.

O GREI 4A (2014) permaneceu praticamente com o mesmo grupo do ano anterior (antigo GREI 3A). Um menino saiu e uma menina foi transferida para o GREI 4B. O grupo ficou com 18 matriculados: 11 meninas e 7 meninos. Um desses meninos tornou-se infrequente. Em dezembro, 14 crianças tinham 5 anos e 3 crianças tinham 4 anos. O quadro abaixo indica aqueles que frequentaram a Unidade em 2014.

Quadro 2 - Lista de nome e idade das crianças

NOME	**IDADE FEVEREIRO 2013**	**IDADE DEZEMBRO 2014**
Ana Luyza	3 ANOS	5 ANOS
Daniel	3 ANOS	4 ANOS
Maria [25]	3 ANOS	5 ANOS
Isaack	3 ANOS	5 ANOS
Karina	3 ANOS	5 ANOS
Kayke	3 ANOS	5 ANOS
Luana	3 ANOS	5 ANOS
Laura [26]	3 ANOS	5 ANOS
Manuella	3 ANOS	5 ANOS
Marianna	3 ANOS	5 ANOS
Mateus	3 ANOS	5 ANOS
Pâmella	3 ANOS	5 ANOS
Rebeca	3 ANOS	5 ANOS
Richard	3 ANOS	5 ANOS
Sophia	3 ANOS	5 ANOS
Yago	3 ANOS	4 ANOS
Yasmin	3 ANOS	4 ANOS

Fonte: UMEI G. M. Bezerra de Menezes

[25] O uso do nome original não foi autorizado. A publicação de imagem também não.

[26] O uso do nome original não foi autorizado. A publicação de imagem também não.

3.4 **Professora e crianças em interação: o processo de filmagem**

Uma das estratégias metodológicas adotadas na pesquisa foi a de filmar[27] alguns encontros cujo foco era a leitura literária entre as crianças e a professora. O objetivo foi registrá-los para depois rever e analisar detalhes escolhidos. Pretendíamos conservar a integralidade dos momentos captados, além de enfocar as sutilezas das situações narrativas registradas. Acompanhar rodas de conversa com crianças exige atenção à simultaneidade de vozes e situações. A filmagem facilita a identificação de recortes nesse complexo jogo de interações.

No entanto, a decisão por escolher quais momentos deveriam ser videogravados dependeu mais das condições materiais para fazê-lo do que por qualquer outra razão. Não tínhamos controle do programa de atividades. Sabíamos apenas que, nos dias previamente agendados, haveria atividade com o livro literário. Usamos, em 2013, a câmera de um tablet com tela de 10.1 polegadas. Em 2014, substituímos por um celular com tela de 5 polegadas, ambos com câmera HD (1280 x 720 pixels) 30 fps.

Sabíamos que a possibilidade de revisitar aqueles momentos, assistindo aos filmes, oportunizaria rever, inclusive, o próprio olhar da pesquisadora, que, em momento diverso da cena em ato, pode ser outro, redimensionado. Vários fatores implicam essas distinções do olhar: a riqueza de detalhes captados pelas imagens em movimento dá outra condição de visibilidade, quando se revisitam tais imagens.

Mais informações se agregam a partir da chance de observar vários fatos simultâneos em que outros aspectos podem saltar para um lugar de importância antes não identificado. Além disso, há também a questão da mudança do próprio observador, que pode ter outro olhar, dadas as distinções contextuais de observação. As ambiências também atuam para a construção de sentidos dos envolvidos no processo recíproco de observar e ser observado. O afastamento físico-temporal da cena observada pode gerar um novo olhar sobre ela.

Há momentos em que constrangimentos interferem no olhar de quem observa, de quem fala, de quem silencia, dando às situações observadas conotação distinta à das que se mostram em momentos de revisitação das cenas. As tensões vivenciadas na busca contínua por um lugar de investigação significativo, ético, interativo, não invasivo definiram alguns percursos, que sofreram edições durante a redefinição do próprio olhar de observadora.

[27] O gravador de voz substituiu algumas vezes a filmagem, sob critérios aleatórios. Algumas situações foram apenas fotografadas. No APÊNDICE C está indicada a forma de registro.

Encontramos, na cinematografia de Eduardo Coutinho, interlocução sobre esse processo de documentar o cotidiano pela imagem em movimento:

> Seus procedimentos de filmagem (...) indicam que, desde então, pelo menos intuitivamente, ele não queria "dar voz" ou ser porta-voz de ninguém. Porque essa ideia, entre outras coisas, pressupunha uma verdade do outro a ser revelada no filme, pronta pra ser extraída pelo documentarista — sempre a mesma, antes e depois da filmagem. Isso contrariava o princípio maior do seu cinema, que já investia nas transformações do que estava sendo filmado, sobretudo das falas dos personagens. As duas entrevistas com Elizabeth Teixeira[28] já mostravam com evidência as alterações que uma mesma história pode sofrer quando contada primeiro em contexto tenso e depois em outro, mais descontraído. Desde os anos 70, portanto, Coutinho já fazia filmes "com os outros" e não "sobre os outros". Desde então já sabia que, sem a participação das pessoas, sem o desejo de serem filmadas, seus documentários não tinham condições de existir (LINS, 2012, p. 20).

Sobre o seu modo de fazer cinema documental, apoiada na perspectiva de linguagem bakhtiniana, Lins (2012) afirma que falar e ouvir, a despeito de não serem atividades independentes e integrais, acontecem juntas em quaisquer circunstâncias da vida. Ela diz não se tratar de uma impossibilidade de que o ponto de vista do outro seja captado, mas sim de constatar que esse ponto de vista emerge necessariamente na interação com o interlocutor, o cineasta.

O conceito bakhtiniano de polifonia também é referenciado por Lins (2012), ao confirmar que cada um dos integrantes da cena, autor e personagens, vivem intensa negociação narrativa, estando ambos exercendo suas próprias forças sem se diminuírem ou se silenciarem diante do outro. "Trata-se de uma relação original, extremamente difícil, entre sua concepção de mundo e a dos personagens" (LINS, 2012, p.36).

Guardadas as claras diferenças entre o aparato tecnológico usado por Coutinho, as especificidades da linguagem cinematográfica e o amadorismo com que filmamos as cenas do cotidiano de leituras literárias das crianças com a professora, o fato é que há aspectos fundantes no ato de filmar o outro que são coincidentes na pesquisa.

Além dos aspectos já abordados, encontramos também o interesse de Coutinho na economia dos recursos com que a cinematografia tradicionalmente conta para realizar seus

[28] Eduardo Coutinho volta à figura central de seu documentário "Cabra Marcado para Morrer" (1984), Elizabeth Teixeira, de 88 anos, sobrevivente da repressão às lutas camponesas na ditadura militar. Trinta anos depois, ele atualiza as conversas com Elizabeth, com quem nunca deixara de manter contato, e, também, com os filhos dela, que ele perdera de vista. Sobre todos eles, pesa a passagem do tempo e se renova também a marca da fatalidade – um irmão matara outro, tendo sido, depois, ele também assassinado. Uma história que Coutinho estava obcecado em resgatar nesta nova crônica da diáspora de uma família camponesa, antes que ele próprio, Coutinho, fosse colhido por uma tragédia familiar, tendo sido assassinado pelo filho que sofria de esquizofrenia. Informação transcrita de: http://etudoverdade.com.br/br/ filme/39194-A-familia-de-Elizabeth-Teixeira. Última consulta em: 12/11/2015.

filmes. A câmera parada, a interlocução com pessoas singulares, como acontece, por exemplo, em *Edifício Master*[29], a incerteza sobre o que filmar, sobre o inusitado quanto ao que se vai encontrar ao filmar e sobre o que vai decorrer desses encontros de imprevisibilidades inevitáveis estão presentes em ambos os contextos.

Observar e conhecer as crianças e as mediações da professora, na escola, em diferentes situações coletivas de leitura literária, foram também desafio, estranhamento, oportunidade. A retomada das cenas pelas imagens ou pelas memórias provocou, em algumas circunstâncias, a reedição de fatos e emoções.

Em setembro de 2014, programamos uma roda de conversa com o objetivo de detectar o que as crianças achavam das histórias que liam e das atividades de leitura. A professora deu todo apoio estrutural para a organização da roda, acompanhando-nos todo o tempo. Levamos três livros para que um fosse escolhido por elas. A ideia era que eu lesse em voz alta e, a partir do diálogo, lançasse perguntas e ouvisse respostas. Contudo, nada ocorreu como esperávamos.

As crianças pareciam não corresponder ao que eu perguntava, falavam sobre outros assuntos, silenciavam quando eu esperava que falassem. Falavam enquanto eu tentava tornar claro o que me parecera não compreendido. A princípio me parecera difícil falar com as crianças naquelas circunstâncias. Remeti-me às inúmeras situações em que a professora pedia silêncio para falar com as crianças na roda, o que me provocava também questionamentos quanto à necessidade dessa abordagem de controle de grupo. Algumas vezes ela me apoiou, pedindo que as crianças tivessem atenção ao que era apresentado por mim.

Aquela experiência tornou mais clara a complexidade do trabalho com crianças, a fundamental importância de buscar compreender a perspectiva delas na vida, no ato da interação: os gestos, os olhares, os tempos, os espaços, as palavras, os conteúdos das palavras e suas intenções, a perspectiva das crianças. O contrário desse movimento investigativo, realizado pela experiência da docência, articulado às teorias, pode vir a ser o controle dos adultos sobre ela; a submissão delas aos critérios de verdade, acerto e erro defendidos pela instituição educativa.

Compreendi que, para ouvi-las, naquelas circunstâncias, sobre como percebiam e vivenciavam a leitura literária em suas vidas, bastava observá-las entre os livros, entre os adultos, entre as outras crianças. Talvez não fosse necessária uma roda para formalizar atos investigativos, porque todos os momentos observados contribuíram para que obtivéssemos

[29] Primeiro documentário de Coutinho ambientado na classe média. Lançado em 2002, apresenta entrevistas com alguns moradores de um enorme edifício em Copacabana.

respostas e novas perguntas. Provavelmente, elas estivessem, sim, correspondendo, ao contrário do que pensara a princípio, mas do seu próprio modo.

Desnecessário, talvez, aquele jogo de gente grande — frio, sério, de perguntas e respostas — a não ser para chegarmos a estas conclusões? A potência literária dos textos pode ter sido enfraquecida, uma vez que lhe foi atribuída outra função que não fosse o brinquedo ou arte. As crianças têm sempre disposição a nos ensinar sobre como conhecer a expressão infantil. Nas palavras de Antunes (2015, p. 111), "as coisas são invisíveis como o ar se você não para para reparar".

Couto (2008), reconhecendo a literatura e a infância como irmãs em sua gênese, tendo já reparado essas invisibilidades sobre as potencialidades infantis e literárias, fala de sua comunicação com as crianças e sobre sua escolha por uma literatura que viva em estado de infância. Oferece indícios de um caminho de interação adulto-criança, estando implicada, nessa opção, uma perspectiva de formação do leitor, tal qual a literatura se constitui em suas dimensões cultural, política, ética e estética:

> Não sei se alguém pode fazer livros "para" crianças. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros "para" adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância. E lidar com o idioma como se ele estivesse ainda em fase de construção, do mesmo modo que uma criança converte o mundo inteiro num brinquedo. Eu penso assim e, por todas estas razões, nunca acreditei que, um dia, eu escreveria uma história que iria constar de um livro infantil. Mas sucedeu assim. À força de contar histórias para meus filhos adormecerem, inventei uma convicção para mim mesmo e acredito que invento histórias para que a Terra inteira adormeça e sonhe. O escritor traria, assim, o planeta ao colo.
> Espero que o gatinho que habita estas páginas possa afastar ideias escuras que temos sobre o escuro. A maior parte dos medos que sofremos, crianças e adultos, foi fabricada para nos roubar curiosidade e para matar a vontade de querermos saber o que existe para além do horizonte. Esta é uma história contra o medo (COUTO, 2008, p.5).

Ao revisitar essa mesma cena em que eu estava na roda lendo para elas, encontramos as crianças e a literatura acontecendo, sem tantas perdas quanto minhas emoções suspeitaram. A comunicação se dera pela condução das crianças e os ajustes possíveis foram sendo feitos entre uma fala e outra, buscando instaurar um processo dialógico e não monológico. Não é simples falar com tantas singularidades em coletivo.

Recuperando as decisões tomadas para a filmagem, identificamos que o ponto de vista físico adotado para a gravação das cenas na UMEI resulta da escolha pelo observador do local de acomodação disponível: brechas na roda, cantos de maior visibilidade de todo o grupo e/ou da professora, campo de melhor visualização de movimentos e falas específicos ou não. Assim, fizemos algumas gravações em pé, outras, sentados no chão ou em uma cadeira.

Reconhecemos que a escolha por uma dada posição no espaço da sala acaba sendo determinante para audição mais clara das falas para a identificação de seus autores. Esta é uma das razões por que determinadas crianças têm mais falas identificadas do que outras, que, fora do foco de visibilidade da câmera e do alcance do microfone, não puderam ser captadas com a mesma riqueza de detalhes. Embora tenham sido ouvidas e transcritas, estas se apresentam sem o apoio do registro da expressão corporal.

A posição no espaço, no entanto, não impediu que a direção das imagens fosse também determinada por observações prévias sobre crianças que chamaram a atenção ora pelo envolvimento contínuo e intenso nessa atividade e, em outras, pela destreza na movimentação do livro em suas mãos, pela rapidez na antecipação de inferências para o grupo ou pela preponderância de expressão gestual comparada à oral, entre outros aspectos.

Por fim, outro ponto que se apresenta como condutor da câmera na roda são as falas da professora, que atua para ativar a observação das imagens associadas ao texto, para ajudar na movimentação das páginas, na organização da leitura com todos juntos na observação de cada página, além de entrar em diálogo com as crianças a partir de suas falas, provocando inferências sobre as cenas.

O reconhecimento do perfil das crianças era um dos critérios de intervenção de Patrícia em quase todos os momentos, o que se apresentou como ponto de apoio para a direção do foco da câmera. Havia também interesse da professora em que aquele acontecimento fosse frutífero para a pesquisa. Assim sendo, suas observações tinham também como fundamento esse objetivo, mostrando vários comprometimentos conjugados, tensionando-se todo o tempo.

Procuramos transcrever todas as falas audíveis. Nos momentos em que não foi possível distingui-las devido à simultaneidade, ao volume ou à ausência de imagem direcionada ao ato da fala, procuramos indicar a situação que impediu a distinção dessas falas.

Para transcrição de quatro cenas, adotamos um narrador que anuncia o diálogo pelo discurso direto, indireto ou indireto livre. Consideramos, para apresentação do contexto, nuances, inferências, curiosidades, gestos que ganharam sentido no contexto imediato de sua realização, no qual o observador/pesquisador está inserido e a ele igualmente submetido.

Optamos por fazer uma composição narrativa das cenas. Acrescentamos informações sobre o contexto das falas, a fim de reconstituir a ambiência, as situações extraverbais detectadas no ato da leitura, as mediações da professora, as expressões orais, as reações estéticas das crianças na interação. Construímos uma narrativa de narrativas (metanarrativa),

abrindo campos de observação também dos efeitos e afetos vivenciados pelas crianças e por nós adultos, observadores em interação com elas.

Voloshinov (1976, p. 5), a propósito da relação entre o dito e o não dito para a definição do sentido global dos enunciados, considera que não é possível compreendê-lo "por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado, por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra [...] não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio". Embora a entonação dada à palavra pronunciada contribua para o preenchimento de algum vazio semântico, o contexto extraverbal compõe o sentido do enunciado para o ouvinte.

"O horizonte espacial comum dos interlocutores", "o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores", "sua avaliação comum dessa situação" são fatores que dão sentido ao enunciado: "[...] é disto tudo que o enunciado depende diretamente, tudo isto é captado na sua real, viva implicação - tudo isto lhe dá sustentação. E, no entanto, tudo isto permanece sem articulação ou especificação verbal" (VOLOSHINOV, 1976, p. 6). Para ele, qualquer enunciado concreto coloca os interlocutores como copartícipes que vivenciam os três fatores da situação de maneira igual:

> [...] o enunciado, consequentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior ideológico comuns".
> Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa do enunciado - ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (VOLOSHINOV, 1976, p. 6).

Como já abordado no capítulo 2, Voloshinov (1976) rejeita a ideia de que os presumidos que constituem o enunciado sejam um ato físico-subjetivo, localizado na mente ou no coração. O que pode ser presumido é de ordem objetiva e social. Apenas o que é compartilhado por todos os interlocutores, unidos no que veem, falam, sabem, reconhecem é que pode ser presumido. Voloshinov (1976) isenta dessa perspectiva o caráter psicológico da situação.

Nesse sentido, o fenômeno social é objetivo, uma vez que ele [...] consiste da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes [...] e da "uma unidade das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor [...]. Esses julgamentos de valor são atos sociais regulares e essenciais e não emoções individuais, que desse ponto de

vista, se apresentam como “sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (VOLOSHINOV, 1976, p.7).

As metanarrativas[30], ao tentarem recuperar esses presumidos com o objetivo de abarcar o possível da situação observada, não retratam com exatidão o contexto das situações transcritas. Não poderia ser exato. Baseando-nos em dados objetivos, considerando o excedente de visão (BAKHTIN, 2000) ─ crianças, professoras e pesquisadora, umas em relação às outras nos ajudam a compreender sobre o que compreendemos do que vemos e ouvimos ─ é que realizamos a composição narrativa.

As metanarrativas sustentam-se em um ponto de vista assumido pela pesquisadora. É possível, então, acompanhar o olhar de quem pesquisa ao tentar retratar o visto. É também possível identificar e analisar os processos interativos dos “personagens”,[31] a partir do transcrito contextualizado com os recursos narrativos disponíveis.

3.5 **Objetivos da pesquisa**

Estabelecemos, como objetivo geral, conhecer o processo de formação de sujeitos-leitores de literatura a partir da observação dos processos interativos estabelecidos por uma professora e as crianças de seu grupo, em situações de leitura literária coletiva, em uma instituição pública de Educação Infantil situada no município de Niterói.

Como objetivos específicos, definimos:

- Apresentar traços do cotidiano de leitura literária do GREI, identificando o perfil do grupo e da professora, bem como objetivos do trabalho de formação do leitor e estratégias metodológicas para sua realização.
- Observar e descrever modos de interação da professora e das crianças em situações de leitura literária coletiva no cotidiano da UMEI.
- Identificar e analisar interações das crianças com o texto literário, quando mediado direta ou indiretamente pela professora, no grupo.
- Destacar e analisar, do universo observado, 4 cenas de leitura literária coletiva, buscando identificar possíveis invisibilidades ou evidências nos

[30] Vide oitavo parágrafo do capítulo 5 e Apêndice D.

[31] Coutinho considera personagens as pessoas filmadas.

processos de formação do leitor literário no contexto da Educação Infantil, levando em consideração, para essa análise, aspectos da docência na Educação Infantil, da Teoria e da Crítica literária, dos Estudos da Infância.

3.6 **Procedimentos para levantamento de dados**

Para o levantamento de dados, optamos pela(s):

- Observação participante do cotidiano das crianças, uma vez por semana, dentro da Unidade e em atividades-passeio.
- Filmagem de rodas de leitura e apreciação literária com as crianças e a professora.
- Conversas com a professora sobre as crianças, sobre sua história de formação, sobre a organização do seu trabalho docente e sobre a pesquisa, na condição de coparticipe.
- Mediação de duas rodas de conversa com as crianças, além de conversas informais com elas na sala principal, na sala do Lego, no pátio, no refeitório e durante as atividades-passeio.
- Consulta a relatórios, diário de bordo da professora, atas de conselho de avaliação relativas ao grupo de crianças observado.

3.7 **Registro dos dados**

Para registrar os dados, recorremos à filmagem, à fotografia, à gravação em voz e ao diário de campo. Registramos considerações da professora copartícipe sobre escritos da tese nos diferentes momentos de sua elaboração até a finalização da escrita.

Tivemos acesso a registros produzidos pela instituição: diário de bordo produzido pela professora em 2013, memorial da professora atualizado para nos disponibilizar, atas de conselho de avaliação de 2013 e 2014, relatórios de avaliação de cada criança de 2013 e 2014 e listas de livros lidos nesses dois anos.

Transcrevemos quatro cenas entre as que foram filmadas, apresentadas em estrutura de texto narrativo. Atribuímos um título a cada narrativa, apoiando-se nos eixos em torno dos quais cada uma se desenvolve. Destacamos e respeitamos a prosódia e a entonação[32] das falas das crianças, cuja articulação dos fonemas difere, se comparada à de outras com mais idade ou dos adultos. Usamos o travessão para introduzir a fala das crianças e para separá-las das observações do narrador, marcando, com isso, o uso do discurso direto. Incluímos elementos de progressão para indicar a passagem do tempo, além de usarmos também o discurso indireto em situações que não pretendíamos enfatizar, a não ser para sintetizar parte da história que se liga ao segundo trecho transcrito.

Ainda que a parte apresentada através do discurso indireto também contenha muitos dados significativos, o que justificaria transcrevê-la também na forma do discurso direto, optamos por não fazê-lo. Há aspectos já representados em falas anteriores ou mesmo dados que não temos a intenção de destacar para análise nesse contexto específico. Recortes são necessários para se aprofundar a análise.

Seguindo a perspectiva metodológica vigotskiana, compreendemos que essas narrativas são, ao mesmo tempo, instrumento e resultado da pesquisa. Primeiro, porque nos permite acessar o universo da infância, literatura e docência e, a partir dele, analisar o processo de formação do sujeito leitor de literatura. Segundo, porque o narrador traz dados do contexto, do perfil das crianças, das interações, das inferências realizadas sobre e com o livro literário e a professora que tornam essa produção o resultado, a análise em curso.

Respeitando determinados recortes temporais, as narrativas foram produzidas na íntegra, abarcando toda a extensão das cenas recortadas. No entanto, todas constam no APÊNDICE D, devido à grande extensão dos textos, dada a simultaneidade de vozes.

A opção pela transcrição completa dos recortes de cena, com os recursos narrativos, deve-se ao interesse em que se manifestem literalmente as vozes das crianças e da professora, dizendo por si, no discurso direto, ainda que, ao ser remontada a cena, esteja marcado o foco da observadora, em atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000), uma vez que compõe, completa, amplia, esclarece a palavra do outro como uma resposta ao que compreende.

[32] Entoação, para Dubois, são "(...) variações de altura do tom laríngeo que não incidem sobre um fonema ou sílaba, mas sobre uma sequência mais longa (palavra, sequência de palavras) e formam a curva melódica da frase. São utilizadas, na fonação, para veicular, fora da simples enunciação, informações complementares (...) reconhecidas pela gramática: a interrogação (frase interrogativa), a cólera, a alegria (frase exclamativa) etc. (DUBOIS, 1973, p. 217).

3.8 **Procedimentos para seleção e tratamento dos dados**

Para selecionar e tratar os dados do conjunto de material produzido em dois períodos letivos, resolvemos pelo(a):

- Recorte de duas situações com as Professoras Silvana e Cassia cuja abordagem se deu em caráter de contextualização da UMEI e do trabalho corrente com a literatura na Educação Infantil, tendo contribuindo também para a definição do estudo de caso em apenas um GREI.
- Mapeamento longitudinal do trabalho com literatura realizado pela professora, na rotina do GREI
- Destaque de falas da professora em conversas sobre o trabalho pedagógico e sobre observações relativas ao trabalho de campo.
- Seleção de 4 cenas de leitura literária a partir de diferentes critérios definidos a priori, durante a filmagem e a posteriori: a atividade, o perfil de leitura e interação de algumas crianças, os destaques perceptíveis a partir do foco da gravação identificados somente durante a observação posterior das imagens.
- Descrição de cada cena a partir do seu contexto de produção, das mediações da professora, das expressões das crianças, do contexto dos livros abordados.
- Análise das cenas selecionadas a partir do diálogo com a teoria e a crítica literária, da teoria do discurso bakhtiniana, da perspectiva histórico-cultural sobre o universo infantil, da Sociologia da Infância, dos estudos sobre a formação docente para o contexto da Educação Infantil.
- Análise das mediações da professora em cenas de leitura literária com as crianças, considerando aspectos relacionados à docência na Educação Infantil, à expressão das crianças, aos agrupamentos, à teoria e à crítica literárias, à abordagem discursiva bakhtiniana.

O capítulo seguinte mostra e analisa dados organizados sob um olhar longitudinal, permitindo que identifiquemos traços das práticas docentes na Educação Infantil para formação do sujeito-leitor de literatura, a rotina de leitura literária coletiva, alguns temas e procedimentos de mediação para o desenvolvimento da leitura coletiva, além de alguns diferentes modos de as crianças interagirem com o texto literário no grupo.

4 DOCÊNCIA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR LONGITUDINAL DA PESQUISA

> Espera aí, deixa eu explicar...
>
> *Professora Silvana*

> É mais difícil você se comunicar com o adulto ou com a criança?
> Quando eu me comunico com criança é fácil, porque sou muito maternal; quando eu me comunico com adulto, na verdade eu estou me comunicando com o mais secreto de mim mesma, aí é difícil (...)
>
> *Clarice Lispector*

Neste capítulo, os dados estão organizados de maneira que seja possível observar o cotidiano das crianças e da professora como um *continuum*. Apresentamos aspectos que dizem respeito a mediações adulto-criança-texto literário relativas aos anos de 2013 e 2014. Mostramos a rotina de leitura literária no grupo observado, a ação docente nesse contexto, aspectos da formação da professora, bem como relacionamos algumas das atividades acompanhadas nesses dois anos.

A escolha por uma abordagem de investigação longitudinal se deve ao interesse em acompanhar, no intervalo de dois anos, uma história (ou várias histórias) das práticas com literatura de uma professora da UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, em interação com as crianças.

Esta pesquisa se deu em duas etapas inter-relacionadas. A primeira em 2013, quando (re)conhecemos a unidade e seus professores, observamos diferentes grupos de crianças e a segunda, após a escolha da professora que seria convidada a atuar como coparticipante da pesquisa, seguindo, no ano subsequente, o mesmo grupo de crianças com quem se havia trabalhado no ano de 2013.

4.1 **Primeiro ano – 2013**

Iniciamos a pesquisa de campo em 2013, buscando uma inserção paulatina. Fizemos observações em todos os grupos, à exceção daqueles cuja faixa etária era menor que 3 anos. A definição do GREI no qual realizamos o Estudo de Caso não se deu a priori. A observação ocorreu com um olhar interessado nas práticas de leitura literária e nas ressonâncias do fazer e dizer das professoras e das crianças, de modo a identificar a concepção de leitura literária e as práticas concernentes a essa concepção, as professoras e as crianças como sujeitos leitores em formação contínua. Assim me apresentei à escola.

A princípio, com o objetivo de fazer um reconhecimento do campo, fizemos uma observação mais abrangente, percorrendo diferentes GREIs. Desde o final de 2012, eu e as duas diretoras da unidade vínhamos dialogando sobre a intenção de pesquisar e sobre o melhor momento para iniciar a observação. A direção me colocou à vontade para estabelecer os caminhos de inserção nos grupos.

No início de 2013, apresentamos uma proposta[33], depois de um ou dois encontros com a direção e, em momentos diferentes, com o pedagogo da UMEI, sem estabelecer, a princípio, contato direto nem com as professoras nem com as crianças em atividade. A direção geral, em reunião pedagógica com a equipe de professores da UMEI, sem a minha presença, explicou a proposta de pesquisa, que, segundo ela, foi bem recebida pelas professoras.

Essa configuração se deu a partir da expectativa de que a direção geral demonstrou ter de intensificar o processo de formação continuada das professoras, o que, segundo ela, seria uma das ênfases da proposta da EAP para 2013. Minha chegada oportunizaria esse diálogo (assim compreendi), estabelecendo, então, uma troca: eu faria encontros de formação sobre temas de interesse da Unidade e esta se abriria à pesquisa.

Depois das combinações iniciais, o pedagogo comentou que um dos pontos de debate do momento, nas reuniões pedagógicas, eram as efemérides. Como tratar as datas consideradas comemorativas? Como evitar reproduzir uma orientação de trabalho voltada para o consumismo, a estereotipia, as versões etnocêntricas da história sobre as raízes culturais do Brasil, entre outros aspectos?

Compreendi serem essas suas prováveis indagações, dada sua formação universitária em História, posterior à de Pedagogia. Comentou também que, embora meu interesse de

[33] Vide proposta no APÊNDICE E

pesquisa estivesse voltado para literatura, se eu desejasse, poderia contribuir para esse debate também.

Ouvi atentamente os interesses do pedagogo e me pus à disposição para contribuir, inclusive levando textos para debate, conforme ele sugerira. Esta foi uma primeira reação. Pensando mais longamente a respeito da proposta, constatei que nossas expectativas eram diferentes, que outros temas falavam mais alto para ele e que, de algum modo, temas já abordados no passado tornavam-se recorrentes[34].

Aí se instaurou um conflito interno. Eu, pesquisadora, me confundia com a pedagoga que fora naquela unidade, tendo já trilhado, com algumas professoras mais antigas, o caminho que, para o pedagogo, talvez fosse novo. Veio a dúvida quanto a dar prosseguimento à sua proposta ou me manter focada apenas no meu tema de pesquisa.

A reinserção no grupo de professores, mesmo com o quadro já modificado, causou, talvez mais em mim, um desconforto pelo risco de ser chamada a ocupar o mesmo espaço que antes e/ou de eu mesma querer ocupá-lo. Isso pareceu estar acontecendo, quando fui convidada pela diretora geral a realizar, com as professoras, encontros de formação sobre temas a serem definidos entre mim, o pedagogo e elas. Isso seria uma espécie de devolutiva no acordo e trocas de saberes no campo de pesquisa.

Bakhtin (1995), Volochinov (1976) e alguns de seus interlocutores brasileiros do campo da linguagem e da Educação dão subsídios para esse enfrentamento que, em última análise, é inevitável e necessário, uma vez que as tensões estão sempre presentes, independentemente das circunstâncias. Trata-se de uma espécie de *arena* na qual se trava uma disputa discursiva, humana, como cada um munido de seus presumidos para se confirmar em seus lugares de poder/saber.

Quando concordei com os encontros de formação, cheguei a mencionar, como sugestão, acatada pelas diretoras, contribuir com a mediação de debates com as professoras sobre Vigotski, Bakhtin e Benjamin, entre outros autores[35]. Tínhamos o objetivo de contribuir para a reflexão sobre concepções de infância, de desenvolvimento infantil, de educação literária e de história. Mas fui constatando que, antes ou ao contrário disso, eu tinha um problema a ser resolvido.

---

[34] Esse debate, poucos anos atrás, quando eu estava nesse lugar de pedagoga, já estivera em pauta. Havia orientações já encaminhadas desde aquela época, mas não retomadas pelo novo pedagogo nem reiteradas pelos mais antigos da UMEI.

[35] Realizamos, somente em 2014, uma roda de conversa em uma tarde de reunião com os professores (CAPCI) sobre leitura literária na Educação Infantil, trazendo Benjamin como referencial teórico.

A entrada no campo exigia cuidado para não confundir minhas ações, meus olhares, minhas funções, meus interesses naquele espaço. Foi, então, que resolvi recuar, evitando a princípio as sessões reflexivas e os encontros de formação com as professoras e a EAP. As sessões, realizando-se de imediato, sem que as professoras e nem eu mesma soubéssemos como se estabeleceria nossa relação, parecia não ser o melhor caminho naquele contexto. Não tínhamos ainda ideia do que encontraríamos e o que se abriria para nós.

Restringi-me às observações nos diferentes GREIs, à escuta das professoras de cada grupo de referência (tanto à minha escuta ao que elas diziam e faziam quanto à busca de compreensão do que elas próprias escutavam do que eu dizia e fazia e do que as crianças diziam e faziam). Intencionava também escutar as professoras a partir do que diziam e faziam as crianças sob sua orientação nos diferentes espaços onde se realizavam atividades[36].

Organizamos um quadro que mostra o fluxo dos encontros que se estabeleceram durante o ano de 2013 com professores e gestores, dentro e fora da UMEI. Muitos deles não se concentraram nas atividades com GREI 3A, a não ser os que se dão a partir de outubro de 2013, quando ficou definido que apenas esse grupo seria observado até o final de 2014 (APÊNDICE C).

Aos poucos, foi se apresentando um campo vasto de possibilidades. As professoras consideravam relevantes muitos outros temas para condução dos diálogos com as crianças. No entanto, de certo modo, conduziam seu discurso para as atividades que reconheciam como de meu interesse, mostrando o olhar delas próprias sobre a função do trabalho com a leitura literária ou o olhar delas sobre o que poderia ser interessante para mim. Além disso, as professoras nos mostravam as estratégias e o caráter formativo implicado nessa relação entre adulto e criança através da literatura, realizada a partir do objeto livro.

Nesse processo de observação, sem minha coparticipação intencional nas atividades, nem no planejamento, fui mapeando o campo, fui buscando reflexão teórica sobre o que se apresentava e levantando perguntas para mim e para as professoras sobre a pesquisa e sobre os fazeres delas com as crianças. Fui entrando em contato comigo mesma e com elas à medida que as conhecia.

Meu olhar estava carregado de teorias, expectativas, críticas que me impulsionavam a uma postura interna ora de rejeição àquelas práticas com as crianças, ora de identificação por ver referendados, em algumas ações, meus "presumidos" (VOLOSHINOV, 1976) a propósito das práticas docentes que pareciam manter as crianças e a literatura em um lugar de

[36] Havia uma sala fixa para cada GREI. Para lá se dirigiam no início do dia. Durante o dia, circulavam entre o pátio, o refeitório, a sala do Lego (usada sempre uma vez por semana) e o banheiro, inclusive para banho.

importância. Isso se dava tanto no que diz respeito à valorização das vozes infantis, quanto no que concerne às possibilidades do trabalho formativo com literatura, tomada como brinquedo, como arte da palavra, como conhecimento, como história, como cultura.

Os dois episódios a seguir ocorreram na sala principal de dois GREIs:

> Voltei à sala... estava ocorrendo a atividade da rodinha. A professora Silvana escreveu no quadro, com a parte larga do giz, BOM DIA, fez a contagem das crianças com elas. Apresentou uma coleção de livros sobre frutas. Mostrou a capa de um deles. Falou das onomatopeias, indicando com o som que a criança fazia enquanto estava sonhando. Depois falou sobre a acerola. Nessa hora, várias crianças quiseram falar sobre as frutas. A professora [Silvana][37] deu a palavra. Quando uma falou de outras frutas no quintal do avô, ela disse que queria saber somente da acerola. Nesse ínterim, parou o diálogo para chamar a atenção das crianças que estavam dispersas e mexendo uma com a outra. Ameaçou tirar o recreio de uma delas. Esta foi voltando a atenção para a rodinha ao se sentir ameaçada. (Caderno de campo, 10/5/2013)

> [A professora Cássia] pede a bolsa da leitura. As crianças em volta. A história é a Cigarra e a formiga. A mãe de uma criança escreveu [no caderno da bolsa de leitura]. Essa criança pega o livro [retirado da bolsa] e põe no colo, vira as páginas e faz comentários. Aponta para uma das páginas e diz: "Eu ia desenhar isso aqui" [no caderno da bolsa de leitura]. [Após esta etapa] as crianças, com [a professora], escolhem livros de histórias [disponíveis na sala] para serem contadas. [A Professora Cássia] abre o livro no chão e lê Cobra Norato. As crianças escutam e mantêm-se com seu próprio livro... [Professora Cássia] conta histórias na hora de dormir. Eles adoram quando ela conta histórias de terror (Caderno de campo, 22/5/2013).

As práticas de leitura de livros, em ambos os grupos, naquele momento, pareciam fundamentar-se em concepções de infância e de linguagem distintas. Notei, na abordagem da professora Silvana, uma perspectiva de conformação e silenciamento orientando sua interação com as crianças. Já a professora Cássia pareceu optar pela vertente dialógica da linguagem, abrindo-se mais à escuta e às decisões das crianças.

Eram grupos de idades diferentes, evidentemente com histórias pessoais e de formação escolar distintas. Essas diferenças obviamente configuram fluxos peculiares de interação das crianças. O que nos chama à atenção, na ação das referidas professoras, são alguns fundamentos teórico-metodológicos para a docência na Educação Infantil, no que diz respeito ao trabalho com literatura.

A constatação da distinção no perfil das crianças em cada GREI não nos parece ser o principal critério para as escolhas interativas no processo de mediação das professoras. Além dos recorrentes argumentos, em diferentes contextos educacionais, de que o que justifica algumas orientações pedagógicas seja o fato de a "turma" ser ou não agitada, comportar-se ou

[37] Nome divulgado com autorização da professora .

não. Acreditamos que há outros fundamentos que as orientam em diferentes situações, quase sempre e inevitavelmente tensas, no cotidiano da Educação Infantil.

A professora Silvana, na rodinha, apresentou o livro para falar das frutas, além de indicar algum recurso estilístico, como a onomatopeia, que serviu para representar o som da criança dormindo. Depois, permitiu e reprimiu a palavra de acordo com seus critérios disciplinares e de organização e funcionalidade da proposta, em um grupo, já assumido pela voz das professoras e do pedagogo, como agitado e disperso.

A primeira epígrafe deste capítulo, "Espera aí, deixa eu explicar..." mostra que a professora parece privilegiar a espera do outro, o seu silêncio para fazer ressoar o discurso escolar. Este sim parece, sob essa perspectiva, ratificar a função docente. Para isso, as dúvidas, a vontade de falar e contar, as vozes interativas devem esperar outro momento, autorizado.

A segunda epígrafe mostra, sob outros fundamentos e contextos, mais facilidade na comunicação com as crianças. A produção literária de Clarice Lispector para crianças tem raízes na instigação dos filhos. No contexto da vida, fora da escola, as crianças parecem ser mais fáceis de compreender e dialogar. Para ela, isso não acontece do mesmo modo com os adultos. Clarice dialoga diretamente com as crianças em quatro de seus livros[38], mostrando captar a "sensibilidade mágica da criança", conforme analisa Sandroni (2015) sobre suas obras destinadas às crianças. O caráter lúdico, a curiosidade, a criatividade, o jeito de ver e ser próprio das crianças ganham lugar de importância tanto na literatura quanto na vida.

O contato da professora Cássia revela uma disponibilidade outra para o trato com as crianças. Também na rodinha, dá sentido ao projeto Bolsa de Leitura, dá visibilidade e importância ao momento da abertura da bolsa para além do ato de falar da história, recuperar as escritas e desenhos produzidos por algum familiar a partir da história, oportunizando que as vozes das crianças se manifestem.

Na primeira proposta, o livro não circula entre as crianças, as crianças não falam livremente sobre o que lhes vem à mente a partir do que o livro provoca. A atividade não se mostra como uma consequência de outras. Parece faltar uma ligação entre as crianças e o projeto das professoras. O que poderia vir a ser instigante, para o desdobramento do diálogo, foi cortado, tendo a fala da professora Silvana se configurado como um monólogo, preponderantemente explicativo e imperativo. A fala das crianças nos pareceu apenas ilustrativa, não se constituindo um diálogo de fato.

[38] http://www.claricelispector.com.br/artigos_lauraSandroni.aspx. Último acesso em: 08/10/2015.

Pode ser que a presença de uma pessoa estranha ao contexto tenha gerado efeito de intimidação, fazendo com que sua interação pendesse para uma ação de maior contenção das crianças, evitando a chamada “bagunça, sobretudo “na frente dos outros”, nesse caso, a pesquisadora. A abordagem bakhtiniana de linguagem, desenvolvida no capítulo 1, contribui para problematização das diferentes concepções que poderiam estar fundamentando a tomada de decisão de ambas as professoras.

A partir dessas observações e da visão de diferentes concepções das professoras, as perguntas de partida para minha investigação foram se formulando. Qual o lugar da leitura literária na Educação Infantil? O que pretende a professora, ao realizar uma rodinha com um livro sobre frutas? Ela pensa no trabalho com a literatura ou sua prioridade são as frutas? Pode a literatura servir para preencher vazios pedagógicos? Muitas são as provocações que as duas situações apresentadas nos trazem.

Bakhtin contribui para a reflexão a respeito de como se constitui o olhar do pesquisador sobre e com os sujeitos da pesquisa. O cotidiano é cheio de fatos contra os quais nós facilmente nos posicionamos teoricamente. Vivi um impasse, como pesquisadora, por me perceber assumindo, talvez, uma postura prepotente, arrogante, dotada de uma condição de saber que o outro supostamente não teria ao agir diferentemente do que eu poderia ter como expectativa. Há presumidos tácitos que se interpõem no discurso na medida de um suposto poder, hierarquicamente estabelecido, entre o conhecimento científico e o senso comum.

Bakhtin (2003, p. 33-34), a propósito da arte, chama de mecânica a relação meramente externa dos elementos no espaço e no tempo. Ainda que as partes do todo se toquem, se não houver uma unicidade interna do sentido, vão continuar estranhas entre si. "Os três campos da cultura humana ─ a ciência, a arte e a vida ─ só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade".

É presunção do pesquisador achar que o que vê está apenas do lado de fora e, por isso, isenta-o da responsabilidade com o outro que fala e que se faz ouvir? O que compreendemos do que vemos tem relação com o nosso olhar, diz de como vemos e não apenas do que é visto, como se o ato de ver fosse mecânico, sem implicações histórico-culturais para o que se constitui como visto.

O que garante os nexos internos é a unidade da responsabilidade, diz o filósofo da linguagem. Isso significa que entre a pesquisadora e o outro da pesquisa há uma implicação mútua, que é de corresponsabilidade. A pesquisadora está implicada com a sua própria vida na produção ética, estética e política do seu trabalho. Para o autor:

> Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado sobre a obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (BAKHTIN, 2000, p. 382).

Depois de algum tempo, fui me identificando com a professora das crianças de 3 anos, algumas já com 4, antes no final do primeiro semestre de 2013. Chamou minha atenção o convite que ela me fizera, no primeiro dia de observação no seu grupo, para contar uma história para as crianças. Essa atitude, a princípio, me parecera uma tentativa de me inserir e também um facilitador para a compreensão da professora sobre minha intenção naquele espaço.

Semanas depois, reconheci, nessa atitude, um convite para a permanência no grupo, em que ela compartilhava a docência com uma segunda professora. Além disso, instigou-me o investimento em uma escuta sensível (BARBIER, 2007) sobre os temperamentos, lideranças, limitações e possibilidades, invisíveis para mim àquela altura, mas claros na forma de descrever de ambas as professoras.

Reconhecemos que as sensibilidades manifestas com e sobre as crianças e entre si, como professoras do mesmo grupo, abriam portas para uma reflexão sintonizada com a minha própria busca, na relação interpessoal, fosse com crianças ou adultos. Aprofundar um estudo com literatura requer, a nosso ver, uma predisposição a leituras e releituras não só de textos literários, mas das tessituras engendradas no cotidiano da professora com aquelas crianças, considerando também a presença da pesquisadora como mais uma interlocutora no grupo. Os processos formativos e interventivos pareciam se dar nessas instâncias em que as sensibilidades se comunicam e dialogam.

A partir de outubro de 2013, seguimos com as observações somente no grupo dessas duas professoras do GREI 3A. Formalizamos verbalmente, antes disso, uma solicitação a elas e à direção da escola, a fim de que, a partir daquele momento, a observação de campo fosse somente naquele grupo de referência, continuando, no ano seguinte, com as mesmas professoras e crianças. Àquela altura não havia ainda possibilidade de resposta ao pedido de continuidade, dados os inúmeros aspectos de ordem burocrática e pedagógica que levam uma professora a assumir ou não a docência em um determinado grupo.

De toda maneira, a prática da UMEI é consultar as professoras sobre os grupos de interesse para o ano seguinte. Naquele momento, constatamos pronta disponibilidade de Patrícia em ser copartícipe. A despeito do fato de a segunda professora[39] ter se mostrado disponível, seu semblante tenso revelava, em meio a reiteradas indagações de sua parte, como se daria a coparticipação. Tal incerteza pode ter se dado pelo fato de ela ter estado ausente ao encontro combinado para observação, o que a impedira de participar da primeira conversa. Ela soubera da proposta por Patrícia e pela direção. Mesmo quando tivemos a oportunidade de dialogar diretamente na semana seguinte, ela não tinha clareza sobre como se daria minha participação nas atividades, vez que não poderíamos, àquela altura, fornecer dados concretos sobre os caminhos da pesquisa. Segundo nossa proposta metodológica de pesquisa previa, as experiências observadas iriam abrindo caminhos e favorecendo as escolhas.

Na semana de inserção no grupo escolhido, tivemos a notícia de que a segunda professora havia saído em licença médica, o que talvez justificasse as razões de sua instabilidade. A partir de então, a interlocução se deu especificamente com a professora Patrícia Schunk. Esta tomou essa decisão de participar por vontade própria e por saber que os pais das crianças gostariam de sua permanência à frente do trabalho com aquele grupo. Após os contatos e observações no segundo semestre, em início de dezembro, informou-me que decidira, com a concordância da direção, continuar com o mesmo grupo, no ano seguinte, para atender à pesquisa.

Todo esse fluxo de acontecimentos no processo inicial de entrada no campo nos levou a definir alguns novos passos e questões para aprofundamento do objeto: a ação docente na formação do leitor literário, considerando, para tal, a triangulação criança-professora-pesquisadora, em uma perspectiva de co-construção, sendo a professora uma copartícipe da pesquisa, a pesquisadora uma interlocutora com foco nas concepções e práticas docentes com literatura.

Definidos o objeto e os sujeitos da pesquisa, filmamos, em 2013, dois momentos da professora em atividade com as crianças no GREI 3A e fizemos três conversas gravadas (somente voz). Totalizamos, nesse ano, 20 encontros de observação na UMEI.

A terceira conversa foi breve e tratou do estabelecimento de um acordo para o tratamento dos dados. Atenta à importância da ética na pesquisa, à configuração de uma coparticipação efetiva, propus que as reflexões feitas sobre todos os dados empíricos fossem lidos e postos também sob sua avaliação crítica durante a escrita da tese, com o que ela

[39] Segunda professora é a forma de identificação da professora que fizera, temporariamente, parceria com Patrícia em 2013.

concordou. Propus também que ela nos mostrasse seu memorial de formação (ANEXO A), ao que ela imediatamente aquiesceu, tendo feito algumas atualizações no texto, encaminhando-me poucos dias depois.

Assim, no ano seguinte, mantivemos o foco no trabalho de Patrícia. Esse fato gerou, sem que solicitássemos, alteração no planejamento das professoras, de modo que, nos dias em que eu estava observando o grupo, Patrícia era quem estava à frente das atividades. A segunda professora do GREI ─ não mais a mesma de 2013 ─ não participava das atividades diretamente. Nesses dias, Patrícia costumava mediar as atividades de leitura sozinha com as crianças.

4.2 **Segundo ano – 2014**

A professora foi redefinindo planejamentos para contribuir com a pesquisa. Filmamos atividades, gravamos algumas conversas, participamos de atividades-passeio. Concentramos nesse ano o material a partir do qual seriam selecionadas cenas de leitura literária para análise pormenorizada, o que apresentamos no capítulo 5.

Outros dados levantados nesses dois anos são apresentados de maneira longitudinal, dando a ver a rotina da UMEI relativa ao trabalho com a literatura. Nessa panorâmica, mostramos também temas e estratégias adotados com vistas à formação do leitor literário. O conteúdo das conversas gravadas compõe informações da professora, das crianças e da pesquisadora que são acessadas para a tessitura da análise.

Durante o ano de 2014, participamos de treze sessões de observação das crianças em atividade com a professora. A maioria das atividades se deu com as crianças dentro da Unidade, sendo duas em atividades-passeio. Todos esses momentos diziam respeito à leitura de livros, que, em alguns casos, se realizava em outras linguagens, como a musical, plástica, cinematográfica, teatral e também em outros suportes, como desenhos animados em DVD e cinema, quadro em museus, teatro na escola.

No início de 2014, realizamos cinco visitas à UMEI, sendo que a maior parte tinha o objetivo de conversar sobre nossos passos naquele novo ano. Aguardávamos a Qualificação do Projeto de Tese[40], que se deu em 10 de abril daquele mesmo ano. Compreendemos esse

[40] A banca constituiu-se com as professoras Vera Ramos Vasconcellos (UERJ), Márcia Cabral da Silva (UERJ), Patrícia Corsino (UFRJ) e Adelaide Alves Dias (UFBA).

momento como uma espécie de divisor de águas na pesquisa, uma vez que as considerações tecidas pela banca ajudaram a redimensionar o olhar para o que, até então, excedia a visão sobre os vários direcionamentos possíveis indicados no material apresentado.

A professora esteve presente à Qualificação, o que demonstrou um forte indício de sua disponibilidade em apoiar a pesquisa e a mim como pesquisadora. Qualificada a tese, nós nos debruçamos sobre as interações dos sujeitos da pesquisa: a professora com as crianças. A coparticipação foi singularizando-se. Fomos realizando, sem exata definição prévia, compartilhamentos do planejamento e da efetivação das atividades. Dialogamos informalmente sobre alguns destaques feitos por mim ou por ela sobre as atividades e sobre as crianças.

A professora tomou decisões próprias para ajudar na pesquisa de campo. Organizou sessões de leitura literária com objetivos específicos para atender às expectativas da pesquisa. Compartilhamos dúvidas, decisões e tensões sobre os caminhos a serem trilhados e sobre a expressão das crianças. Observamos diálogos da professora com as crianças sobre minha presença entre eles. Deram-se diálogos entre mim e as crianças. Houve manifestação espontânea das crianças ao me reconhecerem como parte do grupo. Firmou-se um acordo, entre a professora e as crianças, de que minha presença se associava a momentos de leitura literária.

A configuração da pesquisa se deu no fluxo dos acontecimentos. Fomos estabelecendo acordos que diminuíam os limites entre a expectativa de interferir ou não interferir naquele cotidiano. No lugar disso, foi se instaurando um trabalho de interesses comuns: as crianças com vontade de brincar comigo, com a professora e entre si; eu, impulsionada a brincar com elas; Patrícia, compromissada em oportunizar diferentes situações de leitura para contribuir com pesquisa, a formação das crianças e com a sua própria. Eu, interessada em tudo isso, aos poucos, ia entrando em contato com vários conteúdos que concernem às práticas docentes com literatura na Educação Infantil.

4.3 **Formação e docência na vida da professora**

Aos poucos foi sendo possível tornar mais claro o interesse da professora em buscar continuidade no seu processo de formação, aceitando desafios impostos pelas invisibilidades inevitáveis no complexo cotidiano educativo infantil e inserindo-se em espaços formativos

que, mesmo antes de ela ter essa clareza, compuseram um espectro de interesses aparentemente distintos, mas que acabaram por dar sustentação à sua prática docente com crianças bem pequenas.

Assim, em 2014, ela iniciou mestrado em Educação na Universidad del Salvador, na Argentina, escolhendo, como área de pesquisa, a formação docente universitária. Algumas vezes, verbalizou que a coparticipação permitira que ela se percebesse também como pesquisadora em situação de produção semelhante como mestranda que era: “Daqui a pouco vai chegar a minha vez...”, disse, certo dia, após um de meus muitos comentários sobre o processo de escrita da tese.

Parece que cedo, na vida, ela percebera a importância da relação entre formação docente e pesquisa. A sua participação em um grupo de estudos sobre formação docente, durante a graduação, levou-a a identificar "dificuldades", "dilemas e caminhos da formação docente" (Memorial, 2013, § 12).

Os encontros com as crianças, ao mesmo tempo que decorriam da proposta pedagógica da unidade, passaram a ganhar uma configuração aproximada ao que podemos chamar de laboratórios de leitura literária. A princípio, a expectativa era observar a prática sem interferência específica nos modos de organização do processo pedagógico. Ainda que não tivesse havido essa interferência declarada, foi se firmando um processo de observação participante:

> Nessa perspectiva longitudinal [...] eu me lembro de uma entrevista que nós fizemos, acho que no início do ano passado [2013] que eu falei o quanto estava sendo importante para mim esse processo pra me descobrir pesquisadora também. Porque eu tenho que ser pesquisadora da minha prática... Então o desafio de a cada semana propor uma atividade bacana de leitura pra que isso fosse registrado, pra poder valer a pena pra pesquisa, isso pra mim é um desafio, era desde o ano passado e continua sendo. Então, se eu conseguir desenvolver boas atividades que renderão bons frutos nesses dois anos, eu acredito que foi por causa desse movimento que a pesquisa me provocou.[...]
> Então, eu acredito que, nessa perspectiva, foi isso. A pesquisa provocou minha prática. Eu acredito que foram momentos muito ricos em consequência disso também. Eu buscar atividades ou estratégias pedagógicas que dessem um bom registro, que as crianças tivessem prazer em fazer, mas que também fosse legal de ser registrado até porque eu sabia que elas tinham possibilidade, elas tinham condição de me dar um resultado muito legal (Conversa gravada 8, 11/11/2014).

Também é parte da observação participante o registro das observações, inclusive de situações imprevistas. O relato de vida é considerado um importante documento para o estabelecimento da confiança e para o redimensionamento da autoimagem dos sujeitos da pesquisa. Além disso, também são considerados fundamentais documentos oficiais, como atas

do Conselho de Avaliação Planejamento do Ciclo (CAPCI), o planejamento semanal, o diário de bordo [41]e a ficha de avaliação de cada criança do grupo, em que confirmamos dados numéricos, nomes, perfis, projetos de leitura, rotinas[42] em perspectiva longitudinal (ANEXO B).

Nesse sentido, ambas as pesquisadoras tinham compreensão da oportunidade de formação que essa interação viabilizava. Identificamos também, nessa trilha, uma tensão revelada em uma provável expectativa, talvez inevitável, dado o pressuposto e/ou compromisso de que a função nos exija planejamento, organização e controle do andamento e dos resultados das ações, em contínua (auto)avaliação.

> Tanto nas atividades ano passado, eu esperava, claro, de acordo com a faixa etária deles, esse ano eu também já busquei outras estratégias de acordo com a idade mais avançada (Conversa gravada 8, 11/11/2014).

O planejamento proposto pela professora considerava também os interesses que ela ia compreendendo e acompanhando. Desejava que as crianças se beneficiassem daquela oportunidade de investimento na literatura, queria que seu trabalho fosse reconhecido como bom, esperava contribuir para a pesquisa. Essas expectativas geraram investimento compartilhado:

> [...], não é, porque se talvez a pesquisa não estivesse acontecendo, não seria tão rico, esses momentos de leitura não seria tão rico, com tantas possibilidades, com tanta riqueza de material ou tantas ideias, não sei, mas com certeza eu fui provocada e esse movimento aconteceu por conta disso também. Eu acredito que muito por conta disso. Então, propor rodas específicas ou de leitura compartilhada ou de biblioteca por conta dos assuntos, eu pensava, poxa, isso vai ser melhor de ser gravado, não sabia o que ia acontecer, né, como a gente já conversou, mas sabia que poderia dar um bom assunto ou render um bom registro. E era o que eu esperava naquele momento, que aquela atividade, que aquela ação rendesse um bom material, porque eu sabia que com a provocação que eu estava fazendo nas crianças, eles conseguiram dar conta de me responder alguma coisa, né? (Conversa gravada 8, 11/11/2014).

A sensibilidade e o compromisso da professora com crianças iam se tornando mais claros para nós. Certo dia, contou sobre a história de produção de um artigo, publicado em livro, na segunda metade de 2014, intitulado Transtorno Opositivo Desafiador: Contribuições

[41] Elaborado em 2013 pela professora.

[42] Vide Apêndice F

das Neurociências[43], resultado de estudos realizados em um curso de especialização (2011) em Neurociências[44] no Instituto de Psiquiatria, da UFRJ.

Em uma conversa no final de 2014, Patrícia me contou que, sedenta por dar continuidade aos estudos depois da graduação, para compreender melhor as crianças, a educação especial e alguns distúrbios e síndromes, buscara, primeiro, um curso de psicopedagogia. Mas, não se sentindo contemplada pelo perfil dos cursos no Rio de Janeiro, ficou atenta a outras possibilidades.

Quando indaguei sobre aspectos do curso de Neurociências que teriam contribuído para sua prática docente no 3º e 4º anos da Educação Infantil, Patrícia respondeu:

> Uma coisa que me marcou muito[...] num desses cursos de formação sobre Neurociências é que nós trabalhamos com cérebro, mas nós não nos conhecemos. Nós não conhecemos nada do nosso cérebro. Professores trabalham diretamente com cérebros, pessoas, mas cérebros também, e não conhecemos nada sobre essa máquina. E isso me marcou muito. [...] eu não sabia porque eu estava procurando isso [...] mas caiu a minha ficha. É isso! Eu queria saber como esse processo se dá, o processo de aprendizagem [...] Eu consegui entender [...] Eu já sei como se dá a aprendizagem do cérebro. Tem a ver com memória, tem a ver com sinapse, tem a ver com estímulo, tem a ver com as coisas que fazem sentido. [...] eu consigo já ver isso no meu trabalho! Porque se eu dou uma informação e ela não é relevante naquele momento, eu sei que não tem o menor sentido praquela criança, essa informação que seria ou deveria ser uma aprendizagem, não aconteceu. Se eu dou uma informação relevante, que tenha sentido, que depois eu reforce, que depois eu traga outra coisa e que seja superinteressante e depois e vou desenvolvendo e tudo aquilo vai ficar pra sempre marcado na memória dessas crianças [...] eu não quero só aprender sobre educação especial, eu não vim aqui pra aprender sobre transtorno, sobre uma deficiência, era isso que eu estava buscando [...] (Conversa 9, 27:44 03/12).

Seu olhar sobre as crianças e com as crianças aparece marcado por uma determinação em conhecer mais sobre o que faz com elas na Educação Infantil. Este me parece ser um ponto de aproximação, porque parte de um estranhamento ao senso comum. A experiência fez com que percebesse o vazio por dentro de práticas repetitivas distantes do universo de interesses imediatos das crianças.

Na continuidade da conversa, procurei ouvir de Patrícia como ela identificava as crianças, uma a uma, nesse percurso de dois anos. Procurei saber seu ponto de vista sobre suas peculiaridades. Quis saber como fazia para oportunizar processos interativos literários.

---

[43] O artigo encontra-se no livro Neurociências e Aprendizagem: Processos Básicos e Transtornos, organizado por Bruna Brandão Velasques e Pedro Ribeiro.

[44] Uma das vertentes do curso abria-se ao diálogo com a área da aprendizagem.

> [...] Eu acredito muito no que eu chamo de olhar, um olhar crítico, um olhar investigador, um olhar mais delicado [...] Eu percebi que desde a minha formação, eu já tinha esse olhar, quando eu comecei, claro, a ter contato com criança, que já foi no final da graduação. Eu acredito muito nessa sensibilidade mesmo. Porque eu vejo... tem gente que não tem essa sensibilidade aguçada pra perceber a criança dessa forma [...]. Eu não sei... é quase que intuitivo, sabe, Márcia. Ter esse olhar pra essa criança é fundamental pra poder entender o que a criança está sentindo. E aí a gente fica pensando... Tem alguma coisa aí [...] Tem? Então vamos buscar? Vamos pensar o que é? O que que a gente pode fazer? Na questão da autoridade... a criança que quer impor sua autoridade, impondo sobre o outro que fica só submisso... Vamos misturar essa autoridade com a outra? ou então vamos separar um pouco mais? Não, não pode botar esse junto com o outro... Então isso é uma questão de sensibilidade. Eu acredito muito nisso!! [Para] A contação [de histórias] ... [experiência] que a gente vai ganhando depois, vai só afinando isso que eu acho que eu tenho de intuitivo... (Conversa 9, 03/12/2014)

No decurso do diálogo, já havia entrado na sala onde estávamos, a professora Cassia que, a princípio ficara escutando, tendo, depois, entrado na conversa:

> Tem coisas que eu acho que não é nem intuição... a gente vai pegando com as crianças... a gente vai lidando com as crianças, vai descobrindo mais as crianças, vai percebendo mais... E aí uma próxima turma que você pega, você já tem aquela outra criança que tem uma história de vida parecida, que tem um comportamento parecido. E você... Olha só como isso se repete! Tem coisa que não é por ser psicóloga nem professora É uma coisa que você vai pegando [...] (Conversa 9, 03/12/2014).

Eu e Patrícia escutamos atentamente as considerações da professora Cassia cuja formação e prática profissional se dão no magistério, tendo também formação em Psicologia. Compreendi que a aprendizagem da professora se dá pela experiência contínua com as crianças, condicionada a esse olhar investigativo, que indaga, busca respostas e formula novas perguntas.

No final do trecho destacado da conversa com Patrícia, esta faz menção ao processo autoformativo implicado no trabalho com literatura, mostrando que, para ela também, a aprendizagem vai se dando na experiência articulada com a investigação sobre as abordagens possíveis de acordo com a intenção, as condições ambientais e o perfil do grupo com o qual trabalha.

Com base no memorial e nas conversas gravadas, identificamos que Patrícia se apresenta como uma professora de pouca idade e pouca experiência profissional. O exercício de escrita memorialística trouxe do passado um contexto de respeito às tradições e valores de uma família com raízes em Minas Gerais e Bahia.

Muitas mulheres do lado materno da família haviam optado pela carreira docente, sem que ela soubesse, a não ser pela investigação de sua história de vida e formação. Para Patrícia,

trabalhar com os pequenos parece ter sido uma preferência, ainda que a formação em nível médio tenha seguido caminhos distintos e a escolha pela Pedagogia não tenha sido imediata. Atribui à escolha pelo curso de Pedagogia ao reconhecimento de ele proporcionar uma "formação abrangente", além de abrir maiores chances de inserção no mercado de trabalho. O fato de o curso, segundo ela, ter oferecido mais do que imaginava a princípio, parece um indício da sua abrangência. Isso favoreceu a compreensão de que havia uma instigação pelo magistério, que ela assume mostrar-se direcionada à Educação Infantil, já nos primeiros anos de atuação profissional. Via, nesse contexto, a possibilidade de "apresentar o mundo às crianças".

Ela reconhece que as memórias de aluna serviram de fundamento para a docência: "Voltar à escola, sentir seu clima, seus cheiros, suas qualidades e defeitos, me fez rememorar tudo de antes com os olhos de hoje" [Memorial, 2013, § 13]. Considera que "somos uma soma de nós mesmos, [d]aqueles que passam por nossas vidas, [d]aquilo que aprendemos ao longo dela [da vida]. O resultado pode ser melhorado ao longo do tempo, não há limites para nos tornar pessoas ainda melhores. Isso depende de nós" (Memorial, 2013, § 17).

Demonstra buscar uma escuta sensível aos interesses das crianças e respeito aos seus contextos socioculturais de origem, ao optar por realizar uma prática baseada no perfil de cada grupo com o qual trabalha. Quer contribuir para o desenvolvimento das crianças sem discriminá-las, abrindo novas possibilidades de aprendizagem, pondo-se como exemplo para elas. Vê sua função docente como estruturante e preparatória para o enfrentamento, no futuro, do que chama de "mundo selvagem" (Memorial, 2013, §18).

Sua relação com a literatura, desde a infância, parece ter sido prazerosa e produtiva. A memória traz, dos seus cinco anos primeiros anos de vida, um relato que marca seu tempo de imersão na leitura como divertimento e ocupação: "Lembro bem de um episódio quando fraturei minha perna, eu tinha 5 anos, e no período que fiquei em casa "devorava" revistinhas e livros infantis, mesmo antes de estar alfabetizada. Sempre gostei de ler e estudar" (Memorial, 2013, § 10). Faz referência à estante cheia de livros e discos, na infância, como representativa do investimento dos pais nos estudos formais.

A profissão docente vem se apresentando como uma oportunidade de ampliar seu repertório de leitura. Vem conhecendo muitos livros de literatura a partir do acervo da UMEI. Mostra-se interessada nesse tipo de leitura e sensibilizada especialmente por algumas obras. No momento da conversa, destacou o título "O homem que amava caixas[45]". Uma relação

[45] KING, S. M. *O homem que amava caixas.* São Paulo, Melhoramentos, 2011.

possível para essa escolha parece ser o efeito que lhe causara uma linda história sobre laços de família, que se intensificou com uma experiência de leitura vivida com os pais das crianças, através do Projeto Bolsa da leitura. O relato dos pais pareceu-lhe um indício de que a beleza do texto havia contagiado não somente a ela.

A ampliação do repertório de leitura e apreciação criteriosa do texto literário vem se dando no decurso da atividade docente, confirmando que diferentes tempos de formação literária (infância e juventude) se fundem na experiência docente.

4.3.1 A literatura na ação docente com crianças pequenas

Sobre seus cinco primeiros anos de magistério, dois dos quais na Rede pública de Niterói, a professora percebe haver uma prática docente dispersa em relação à leitura e análise de textos literários. Afirma que vem fazendo, na UMEI, um trabalho mais contextualizado e estruturado a partir da orientação do Programa Magia de Ler.[46]

Ela foi apresentada a esse programa de leitura em 2012. Manteve, nesse período, maior foco na atividade chamada leitura compartilhada. No entanto, não recebera formação específica dos formadores do Programa no primeiro ano de atuação. Seguia a orientação das colegas de trabalho que considerava mais experientes. Usou as maletas com os alunos, mas não tinha clareza sobre toda a proposta.

Em 2013, com os encontros de formação realizados, através da FME, sentira-se melhor orientada. Por decisão dos pedagogos em encontro de formação para o Programa, ficara definido que a roda de biblioteca seria o foco do trabalho naquele ano. Em 2013, ocorreram 4 encontros de formação desse Programa. A cada encontro de formação ia uma professora representante da UMEI, que compartilhava as orientações com as demais.

De acordo com a professora Patrícia, ler o guia de atividades não a despertara tanto quanto os diálogos realizados nos encontros. Acreditava que esse trabalho de formação e experimentação com as crianças ampliara as oportunidades que ela pôde ter com o livro. Compreendeu outras estratégias de leitura literária com as crianças. A proposta de realizar

[46] O Magia de Ler consistiu em um programa de leitura literária nas escolas. Foi contratado pela FME à Editora Melhoramentos, para execução, a partir de 2010, primeiramente para o 1º segmento do Ensino Fundamental. No ano seguinte, o programa foi expandido às crianças de 4 a 5 anos de idade. Seu último ano de realização foi 2013. A UMEI recebeu maletas com livros literários, um guia com propostas de desenvolvimento do trabalho didático com os livros. Havia também uma equipe articulada pela FME, que passou a realizar um processo de formação dos professores envolvidos no projeto.

as rodas de biblioteca, as leituras compartilhadas com o mesmo livro na mão de todas as crianças, a leitura da capa, escritor e ilustrador, incluindo as resenhas, durante a apresentação do livro, e as outras atividades permitiram maior reflexão sobre a sua proposta de leitura com as crianças nesses dois anos:

> Agora eu consigo perceber a necessidade de realmente escolher um livro e ter uma proposta a partir dele. Então é toda uma reflexão a partir disso mesmo, porque eu não percebi o livro como: capa, texto, autor, ilustrador, leitura, as diferenças de gênero, não é? Histórias em quadrinhos, contos, as poesias, textos literários, ou mesmo conto de fadas, tudo isso... para mim era um livro. Então eu não fazia muito essa distinção. Na verdade essa formação me fez refletir sobre o que eu estava fazendo (Conversa 1, 2013).

Nossas conversas gravadas revelavam não somente a sua compreensão sobre seu próprio processo de formação docente, mas também o movimento de reflexão sobre o tema e a pesquisa. A formulação das perguntas ia se dando durante as conversas. Embora houvesse um objetivo e um roteiro, cada pergunta e cada resposta acentuava um e outro aspecto que dava fluxo criativo ao diálogo e às ideias. Deu-se um estudo conjunto sobre o campo e a ação docente quanto ao processo de formação do leitor literário:

> Na continuidade do diálogo que eu venho procurando realizar (...) sobre a formação do leitor literário, na Unidade... E muito interessada também, Patrícia... Eu não sei se eu cheguei a formular assim com você, mas isso tem se formulado em mim como um campo superinteressante também de observação, que é essa relação que se estabelece entre você, que é um sujeito-leitor... No último encontro, você falou um pouco inclusive daquilo que, no seu processo de formação, foi significativo e continua sendo significativo pra você pensar os objetivos, alguns objetivos no desenvolvimento do trabalho que você tem com as crianças na área de literatura. Então, assim, pra pensar um pouco essa relação que se estabelece entre as crianças e você e você e as crianças eu pensei que a gente pudesse conversar um pouco com você sobre planejamento (...) Como é planejar para essas crianças? (...) Não tem muito o que perguntar... Como é pra você planejar? O que acontece em você e a partir do que as ideias vão surgindo e o trabalho se desenvolvendo e você vai planejando, organizando, lidando com o inusitado... etc.. (Fala da pesquisadora, Conversa 2, 04/12/2013).

Retomando dados das memórias de formação, afirma que tinha muitas dúvidas sobre como fazer planejamentos, embora tivesse recebido uma formação teórica para formulá-los. Ainda durante a faculdade, por decisão própria, começara a atuar com crianças de 4 anos em uma escola privada, como auxiliar de professora, sempre observando e tentando relacionar a teoria à prática que ela vivenciava.

Na segunda escola em que trabalhara, as atividades chegavam a ela prontas para serem "aplicadas". Havia caderno no qual deveria colocar o que pretendia com objetivos, justificativa etc. Patrícia reconhecia o caderno como uma forma de controle da instituição

sobre seu trabalho. Havia sempre uma intervenção praticada pela coordenadora pedagógica nas suas propostas, que chegavam em forma de sugestões de atividade, a partir da leitura do caderno, das anotações feitas nele e também da entrada em sala de aula para observação do seu trabalho.

O caderno representava, para Patrícia, apenas uma exigência burocrática e não um recurso para organização e registro de seus passos no grupo. Assim, passou a se centrar na elaboração de um caderno de plano tal qual era exigido, embora a prática em sala de aula seguisse outros caminhos, muitos determinados pela dinamicidade dos fluxos com as crianças. O planejamento era do jeito que a escola queria. Todavia, sua prática não se espelhava no planejamento. O planejamento era o que ela pretendia fazer, mas não o que conseguia fazer. Apesar do ritual de controle que exercia sobre suas intenções pedagógicas, na prática, atuava nas muitas brechas que esse controle deixava abertas, mostrando que, entre as crianças e a professora, o trabalho se desenvolvia sem que a escola efetivamente pudesse intervir tanto quanto fazia no papel.

Em março de 2012, a professora foi convocada, através de concurso público, para assumir a matrícula de docente na Rede Pública de Niterói. Nesse período, pediu demissão da escola privada, passando a trabalhar na UMEI G. M. Bezerra de Menezes. Chegando a essa instituição, não encontrou exigência desse tipo de caderno de planejamento, nem esse tipo de controle direcionado pela Equipe de Articulação Pedagógica. Afirma sentir muita liberdade para planejar como quer. Para tomar decisões, usa o bom senso, procurando "adaptar" as atividades à faixa etária. Busca avaliar o conhecimento prévio das crianças e reconhece a Pedagogia de Projetos como uma de suas referências para organizar seu trabalho docente:

> [...] Procuro montar um projeto que tenha algumas atividades já pré-definidas. Eu sei o que eu quero quando começo e quando termino esse projeto. E o decorrer dele eu vou fazendo no planejamento diário. Assim eu tenho conseguido me organizar. Os projetos não têm prazo previamente definido. Se ele for crescendo, a gente vai crescendo com ele. E vai no ritmo da turma mesmo (Conversa 1, 8/11/2013).

A rotina das crianças na UMEI se organizava em horários e atividades distribuídas da seguinte maneira[47]:

[47] Esses horários foram extraídos de quadro de horários praticados no segundo semestre de cada ano.

Quadro 3 - Horário das atividades semanais na UMEI

ATIVIDADE	**2013**	**2014**
Café da manhã	8h40 às 8h55	8h40 às 8h55
Almoço (escovação)	11h às11h20	11h20 às 11h40
Jantar	15h25 às15h45	15h50 às 16h05
Sono	11h às 11h20	11h40 às 13h40
Educação Física (3ª feira) Pátio 2	-	14h40 às 15h25
Educação Física (3ª feira)	-	13h às 14h
Lanche (4ª feira)	14h às 14h10	14h às 14h10
Lanche da tarde	13h45 às 13h55	13h45 às 13h55
Vídeo (2ª feira)	14h10 às 15h10	14h10 às 15h10
Pátio 3	9h10 às 9h40	14h às 14h40
Banho	10h às 10h 40	14h15
Lego (3ª f.-2013) ((4ª f.-2014)	14h10 às 15h	9h30 às10h20

Fonte: UMEI G. M. BEZERRA DE MENEZES

As atividades que incluíam o compartilhamento de histórias se davam comumente antes do café da manhã, de 8h15min às 8h35min, quando ocorria a roda para realização da "chamadinha", incluindo diferentes estratégias para contagem de meninos e meninas, preenchimento pelas crianças do mapa de frequência colado à parede, entre outras, como identificação do tempo, diálogo sobre os acontecimentos do final de semana ou do dia anterior, cantoria de músicas que contavam histórias ou brincavam com as palavras.

Após o café da manhã e da escovação, as crianças retornavam à sala. A partir daí, entre 9h e 11h15min, ocorriam atividades dirigidas à formação do leitor literário no dia de observação. Nos outros dias da semana, embora o trabalho com literatura não fosse o foco, ocorriam atividades em que a leitura literária também estava presente, como as que envolviam o vídeo e o lego, esta às quartas-feiras, aquela às segundas-feiras.

Além desses, outros momentos eram marcados pela presença da literatura: atividades com o projeto Palavra Cantada,[48] atividades de teatro no pátio da UMEI organizadas pela própria instituição ou promovidas pela FME e articuladas pela EAP com o SESC[49] ou em diversos passeios realizados durante esses dois anos. No período de férias, a FME mantém o Projeto Férias Nota dez[50], uma colônia de férias aberta à comunidade de segunda a sexta, entre 8 e 13 horas, que incluía, entre as muitas brincadeiras, atividades com a literatura através, sobretudo, da linguagem teatral e plástica.

[48] Este projeto foi comprado e implementado pela FME para atendimento à Lei nº. 11769/2008, conforme Parecer CNE/CEB nº: 12/2013. As professoras e a EAP receberam formação contínua, tendo sido a UMEI um desses espaços de formação no polo de Unidades da localidade.

[49] Em 2014 mantiveram relações estreitas com o SESC, que levava atividades teatrais à UMEI. Apenas uma vez a atividade se deu nas dependências do SESC.

[50] O projeto Férias Nota 10 vigorou somente até julho 2014, no período de férias.

4.3.2 A leitura na rotina da UMEI

A partir de outubro de 2013, passamos a acompanhar a professora Patrícia por diferentes espaços onde transitava com as crianças: sala do Lego, sala principal, pátio, zoológico, museus, parques. As crianças passaram a contar com a minha presença. Incluíam-me em todos os momentos de interlocução, fosse na rodinha, nas brincadeiras dentro e fora da sala: brincadeira com massinha, leitura de histórias, desenhos produzidos a partir de histórias contadas, montagem do lego a partir de histórias contadas pela professora, montagem de álbum de figurinhas enquanto trocavam histórias sobre os acontecimentos da Copa do Mundo, brincadeira com livros com letras de música do cancioneiro popular, releituras de obras de arte:

> Pensando no projeto seguinte nos propusemos a falar sobre artes plásticas e seus principais artistas e demos início ao projeto Artes. Apresentamos primeiramente o artista Romero Britto, que produz pinturas, esculturas, bonecos, e suas obras estampam milhares de produtos, falamos da arte em todos os lugares, acessível e popular. Exploramos figuras que divididas poderiam ser feitas várias estampas nela. Isso nos inspirou para a oficina da Festa da Família da UMEI. Nesse dia, oferecemos uma oficina de estampas de camisas. Passamos a explorar obras de artistas mais abstratos como Paul Klee, Kandinsky e Miró. Nas obras foram analisadas: linhas, formas geométricas, cores, curvas, pontos e figuras que apareciam. (Relatório de avaliação, 2º semestre de 2014).

Quando viam a oportunidade, desde os primeiros contatos, as crianças me chamavam para contar a história de algum livro da estante, que eles mesmos selecionavam, ou entre os já definidos para uma atividade específica. Gostavam de brincar com meus instrumentos de gravação de voz e/ou vídeo. Pediam para escutar a própria voz e para ver e rever as imagens gravadas. Solicitavam-me que ligasse o gravador para eles falarem e ouvirem logo a seguir. Há registros de imagem do rostinho de algumas crianças olhando curiosas para a câmera como mais um brinquedo.

Percebia que a condução das atividades de leitura literária estaria fundamentada em parâmetros estabelecidos no processo de formação proposto pela FME para o trabalho com literatura, como também nos parâmetros constituídos ao longo da carreira, até então no que diz respeito ao trabalho educativo com crianças entre 3 e 4 anos de idade.

Buscávamos o olhar e o fazer da professora sobre o trabalho com literatura naquele universo, procurando identificar sua concepção de literatura, o desenvolvimento de suas propostas com o livro literário no entrelace com as formas de interagir com as crianças dessa

faixa etária. Sabíamos que o guia (teórico) do Programa Magia de Ler e a formação das professoras para o trabalho com o livro literário não explicitavam orientações que abordassem as especificidades daquela faixa etária, que só se mostrariam no fluxo das interações com as mediadoras de leitura.

As orientações mais explícitas do Programa eram: 1. o reconhecimento da necessidade de adequação do acervo, ainda que, do ponto de vista de Patrícia, a maleta de livros e o acervo da escola não estivessem adequados para suas crianças de 3 anos; 2. a aprendizagem do manuseio das páginas e da observação mais pormenorizada das imagens;3. a oralização dos achados das crianças no processo de leitura da história, fosse pela contação feita pela professora, fosse pela apreciação folha a folha com o livros nas mãos; 3. o contato físico das crianças com livros de histórias já conhecidas e também novas, com o objetivo de atentar para o nome do escritor, do ilustrador, a resenha apresentada na parte de trás do livro e nome da editora.

A professora Patrícia costuma iniciar a rodinha cantando uma música de bom-dia, fazendo com elas a contagem das crianças, separando-a em meninos e meninas, identificando a quantidade de crianças ausentes, dando notícias sobre elas, nos casos em que há afastamento por doença. No momento em que as crianças trazem suas histórias, suas perguntas, manifestando seus interesses pessoais, Patrícia conduz de modo que cada criança fale para o grupo com a atenção deste.

Espera que todos estejam sentados na rodinha com a atenção dirigida. Interrompe o fluxo quando alguma criança se dispersa ou entra em conflito com outra ou, ainda, quando entra em diálogo sobre assunto, decorrente ou não, fora do tempo estabelecido para esta ou aquela etapa da rodinha. Pede que as crianças atentem para o que o outro fala, procura fazer com que a criança mantenha o foco no assunto tratado. Esse assunto é determinado a partir da professora e/ou a partir dos interesses das crianças, que vão surgindo ao longo do diálogo. Identificamos recorrência em algumas atividades de leitura, indicando práticas rotineiras de formação do leitor no contexto da Educação Infantil. A leitura oral de histórias com o apoio do livro ocorria às vezes na rodinha de abertura do dia, e/ou em atividades mais prolongadas depois do café da manhã, no final do dia, enquanto aguardavam os responsáveis chegarem para levá-los a casa. Isso acontecia às vezes na roda ou com as crianças sentadas à mesa dentro de sala.

A professora realizou atividades de contação de histórias através do teatro de varetas, investiu em algumas contações performáticas, incluindo figurino contextualizado. Houve

também contação de histórias com a projeção das páginas na parede da sala com o recurso do datashow.

As crianças ouviram histórias, assistiram a peças teatrais organizadas pelo SESC dentro e fora da UMEI. As crianças também vivenciaram contação de história em situações de rodízio de salas, para compartilhamento de atividades com outros grupos.

Dentro da sala, havia uma estante de livros, trocados quando a professora "percebia que já haviam sido demasiado manuseados e as crianças estavam perdendo interesse". O acesso livre das crianças aos livros da estante era liberado após a finalização de diferentes atividades dirigidas e durante algumas atividades de leitura. Durante o horário de sono, ocasionalmente, ocorreram, sem apoio do livro, recontos de histórias, ora conhecidas das crianças ora não, com o objetivo de relaxar até o sono chegar. Havia o cuidado de não usar o livro para que as imagens não provocassem efeito contrário, isto é, para evitar que as crianças acordassem ao invés de relaxarem.

As atividades com o Lego também faziam parte de um projeto comprado pela FME e implantado a partir de 2010 na UMEI. Consiste na montagem, pelas crianças, de ambientes, personagens e situações de histórias sugeridas pelo projeto, a partir de alguns cadernos de orientação. A professora optou por usar a proposta do projeto de Lego com histórias que ela mesma selecionava do acervo da UMEI.

As músicas diversificavam-se entre o repertório do Palavra Cantada, que envolve movimentos corporais ritmados em brincadeiras de voz e corpo, do acervo pessoal construído a partir do cancioneiro popular e do cancioneiro formado na tradição da Educação Infantil, incluindo músicas de comando com e sem gestos, músicas formadas de jogos de palavras e sílabas, músicas que trazem bichos e coisas como personagens, músicas que contam histórias etc. Ocorreram rodas de cantoria para abrir a hora do conto

Acompanhamos leitura de livros de cunho biográfico com o objetivo de ampliar as informações sobre uma personalidade relacionada ao projeto desenvolvido no momento. Alguns filmes assistidos na sala de vídeos ou no cinema dialogavam com obras de literatura infantil. Filmes assistidos dentro da unidade ou no cinema, em muitos casos, eram versões de histórias infantis.

Bolsa da Leitura, como já mencionado, é um projeto permanente mantido desde a origem da NAEI com o objetivo de estender à família a participação na formação da criança leitora de literatura. Em uma sacola, segue, para casa, um livro e um caderno meia pauta para que alguém leia com a criança e depois permita que ela registre suas impressões em forma de

desenhos. Já ao porta-voz da história cabe escrever o que criança fez ou disse durante a leitura, isto é, sua apreciação da história.

Atividades com literatura fizeram parte de todos os projetos (APÊNDICE F) nesses dois anos. A professora identificou os livros trabalhados em cada projeto, disponibilizando a lista de livros trabalhados nesses dois anos. Consta que, em 2013, 72 livros fizeram parte das atividades; em 2014, 70. Não foram registrados por ela livros que tenham sido apresentados em atividades dirigidas por outras professoras, mesmo que compartilhadas com as crianças sob a sua responsabilidade (ANEXO C).

A UMEI não tem sala de leitura[1]. Em 2013 e 2014, os livros ficam dispostos em duas estantes na sala de recursos. O acesso a eles é dado a todas as professoras, havendo um controle de entrada e saída feito pela própria professora da sala de recursos. Além disso, cada sala possuía sua própria estante com livros reunidos desses diferentes acervos.

Há uma prática de rodízio de livros entre as professoras e também o uso do seu acervo pessoal, construído durante a escolarização dos filhos e sua própria durante a infância, além de livros encaminhados pela FME. Há também livros que, em janeiro de 2014, foram encaminhados pela FME, o que, segundo a professora, ampliou as possibilidades de trabalho com as crianças.

Patrícia, no início do trabalho mais dirigido com a literatura a partir do Programa Magia de Ler, reconheceu a falta de livros próprios para crianças de três anos, porque o acervo das maletas destinadas às crianças eram dirigidas originalmente às de 5 anos:

> A gente sente dificuldades para levar livros tanto que na roda de biblioteca, pede-se que sejam livros, assim de literatura de qualidade e tudo, mas você sente dificuldade de encontrar tantos livros, tanta variedade de livros realmente de ótima ilustração, ótimos autores, ótimos editores. Livros realmente de boa qualidade... Então a gente acaba pecando um pouco nesse sentido [...] (Conversa 1, 8/11/2013).

Como as maletas de 5 anos estavam sendo oferecidas para as de 3 anos, dada a expansão do Programa sem a compra de maletas específicas para essa faixa etária, as formadoras das professoras alertaram para a necessidade de adequação da proposta. A expectativa era a de que, sendo renovado o Programa no ano seguinte, recebessem, então, o acervo específico para as crianças de 3 anos. Em 2014, no entanto, com a mudança de gestão na FME, não houve recontratação do Programa.

Ao explicar como busca lidar com o que chama de falta de adequação do acervo, constatamos uma orientação para que se evite mudar o texto original no momento da

contação, de modo a não corrompê-lo e levar ao risco de empobrecer os aspectos que dão à obra seu caráter literário:

> Vou exemplificar com os contos de Anderson. Porque na maleta vem uma coletânea de quatro histórias. Tem o Soldadinho de Chumbo, o Patinho Feito, foi o que nós lemos hoje, tem o Sapo e o Criador de Porcos. São quatro contos looongos, tanto que eu tive que dividir o Patinho feio em dois dias. A linguagem não é simples, não é. E pede-se [o Programa] que não simplifique a linguagem do livro, então eu tento manter o mais fiel possível, dando alguma contribuição depois, não é? Mas assim, são livros que assim, se a gente não tiver jogo de cintura, divide, tem uma proposta em cima dele, a leitura fica muito cansativa e desgastante. Porque são contos difíceis, né?! São uma leitura com uma linguagem rebuscada, então é nesse sentido mesmo. E os outros nem tanto, porque nós temos o Ziraldo, temos Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque, então a gente consegue trabalhar bem com eles, mas tem alguns casos, né, que a gente, não...não se reconhece muito né. O próprio... tem algumas maletas que tem Medoliques, Cacoliques, né.... São livros que não são tão simples porque você tem que ter uma vivência para poder entender aquela linguagem [...] (Conversa 1 - 8/11/2013)

Diante desse quadro, decidimos fazer um levantamento dos livros trabalhados entre 2013 e 2014 com as crianças desse grupo de referência, comparando os títulos com os disponibilizados pelo PNBE entre os anos 2008 e 2014, com o objetivo de identificar referências sobre o acervo disponível e também sua origem, não só para compreender por que a falta de livros destinados a crianças abaixo de 4 anos e também para conhecer, em caráter longitudinal, os títulos a que as crianças desse grupo tiveram acesso .

Como o PNBE[51] distribui livros de literatura bienalmente para cada etapa da Educação Básica e ainda considerando que a Educação Infantil começou a ser contemplada em 2008, compreendemos que houve distribuição de livros para essa etapa somente em 2008, 2010, 2012 e 2014, levando em conta a consulta concluída em final deste último. Nesse período, somente a partir de 2010, o PNBE distinguiu, em seu acervo, destinação para creche e pré-escola.

Após consulta aos dados de distribuição[52] do PNBE, constatamos que a UMEI passou a ser contemplada pelo PNBE somente a partir de 2010. Comparando a lista de títulos com os quais a professora trabalhou entre 2013 e 2014 e a lista do PNBE para Educação Infantil de

[51] "O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da Educação Básica (...) Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão.". http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao. Último acesso em: outubro de 2015.

[52] https://www.fnde.gov.br

2008, 2010, 2012 e 2014, encontramos apenas 8 títulos indicados pelo PNBE na lista de livros lidos com as crianças nesses dois anos letivos:

Quadro 4 - Lista de livros do PNBE lidos com as crianças

Título	**Ano - PNBE**	**Ano – UMEI**
RANDO, Silvana. *Gildo.* São Paulo. Brinque Book.	2012	2013
ZIRALDO. *A bela borboleta*. São Paulo: Editora Melhoramentos.	2008	2014
PENTEADO. M. H. *Lúcia já-vou-indo*. São Paulo. Ática	2010	2013
ROSA, Sonia. *Cadê Clarisse*? São Paulo: DCL.	2010	2013
SCARPELLI, Veridiana. *Cantigas, adivinhas e outros versos* - volume 2 –. São Paulo: Editora Melhoramentos.	2012	2014
FUCCI, Ema. *Os três porquinhos*. São Paulo: Ciranda cultural	2012	2014
ELMA. *Vento: uma história soprada por Elma***.** São Paulo: Global	2010	2014
MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. São Paulo: Global.	2012	2014

Fonte: PORTAL DO FNDE / UMEI G. M. BEZERRA DE MENEZES

A maioria dos livros com os quais a professora trabalhou nesse período não faz parte do acervo proposto pelo PNBE para Educação Infantil nesses 4 biênios. Reconhecemos o rigor com que o PNBE seleciona seus títulos. Sabemos também que há muitos títulos identificados por outros sistemas de avaliação e premiação, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que classificam livros sob critérios específicos. O fato de esses livros não constarem no acervo da professora nos traz mais indícios sobre o fluxo dos livros, dentro da UMEI, do que propriamente sobre a sua qualidade.

Entre os projetos de 2013, identificamos Inserção, Medos infantis, Identidade, Páscoa, Corpo humano, Festa da família, Projeto circo, Festa caipira, Semana da criança, Animais, Natal e Aulas-passeio.

Fotografia 1 - Patrícia dramatizando a história de D. Baratinha (29/11/2013)

Fotografia 2 - Yago e Richard explorando o movimento da ilustração sobreposta ao texto do livro Rei Leão, da Disney (29/11/2013)

Entre os de 2014, encontramos Carnaval, Páscoa, Copa do Mundo, Festa da Cultura, Projeto de Artes articulado com Festa da família, Semana da criança, Eleições, Natal e Aulas-passeio.

Fotografia 3 - Leitura, feita por Sofia, do livro ilustrado “A folha”(23/5/2014)

Fotografia 4 - Leitura, feita por Sofia, do livro ilustrado “A folha”(23/5/2014)

Fotografia 5 - Roda de leitura do livro Cantigas, adivinhas e outros versos, Vol. 2, no dia do Folclore (22/8/2014)

Fotografia 6 - Cantando, no Museu de Arte Naiff, as músicas do livro Cantigas, adivinhas e outros versos. Vol. 2 (03/10/2014)

Que práticas com o livro literário ocorrem no grupo de Patrícia e para que fins?

No diário de bordo (2013), nos relatórios de avaliação da professora e nas atas de CAPCI, encontramos considerações sobre o lugar da literatura nesses projetos. Destacamos algumas:

Do Relatório de avaliação[53], (segundo semestre de 2013):

> Desdobrando o assunto família, não poderíamos deixar de falar de moradia. Exploramos vários tipos e tamanhos de moradia existentes em diversas sociedades. Utilizamos ainda poesias, entre outras músicas para ilustrar o projeto.
> A partir de pesquisas coletivas feitas nas rodas de conversa, perguntamos em que tipo de construção moravam. E a partir disso fizemos inúmeras atividades individuais e coletivas.
> Utilizamos a história dos 3 porquinhos para continuar o trabalho sobre moradia.

Do segundo Relatório de avaliação[54] (2014):

> Pensando no período que o país vivia a respeito das eleições, o pedagogo sugeriu que abordássemos o assunto. Foram adquiridos livros infantis que tratam do assunto e decidiu-se fazer uma eleição que envolvesse toda a escola. Para cada GREI, foi escolhida uma espécie animal, e para o GREI 4 A ficaram as aves e fizemos a

[53] Parte comum a todos os relatórios. A segunda parte traz especificidades de cada criança.

[54] Parte comum a todos os relatórios. A segunda parte traz especificidades de cada criança.

> eleição da ave favorita. Junto a isso exploramos o conteúdo do livro "A voz da floresta anuncia a eleição dos bichos". Falamos das eleições nacionais, da escolha de candidatos, da votação na urna eletrônica, a votação em 2º turno, etc.

A leitura é uma prática contínua no grupo com o qual Patrícia trabalha. Todas as semanas as crianças entram em contato com livros de literatura, com histórias cantadas, contadas, dançadas, dramatizadas, cinematografadas...

Identificamos interesse contínuo da professora em investigar estratégias pedagógicas para o trabalho com literatura. Os objetivos para o encontro entre o livro e as crianças estão relacionados à sua vinculação com projetos encaminhados pela escola durante o ano, voltados a conteúdos diversos, selecionados para abordagem com as crianças, além daqueles definidos a partir de temas de interesse local, a acontecimentos em destaque na cidade, no estado ou no país. Esses projetos são, em sua maioria, definidos por toda equipe de professores, não havendo registros de que as crianças participem dessas decisões, ainda que o olhar docente sobre os interesses delas seja atento.

Uma das indagações que atravessa este trabalho diz respeito ao papel da escola como mediadora de experiências de leitura literária, que efetivem as oportunidades de expressão criativa e estética das crianças, sem ferir seus direitos à infância e à literatura, entre outros tantos. Essa indagação pode ser estendida às professoras, como sujeitos também de direitos. Entre estes, destacamos o de se instigar pelo que faz, de querer aprender a fazer e se divertir enquanto trabalha, de se buscar continuamente enquanto trabalha para a formação das crianças. Tais investimentos retroalimentam-se, instituindo um processo recíproco de formação humana com a contribuição da literatura.

Cademartori (2012) escreveu um livro sobre a relação do professor com a literatura, compreendendo que essa relação é condição importante para o seu trabalho de formação de leitores e de professores leitores. No lugar de só discorrer sobre orientações de como ser leitor para formar leitores, ela optou por mostrar memórias pessoais de leitura de diferentes escritores literários, significando a leitura e algumas obras literárias na vida de cada um.

Magda Soares, que prefacia o livro, diz que essa opção se dá porque "Ligia [Cademartori] escreve não do lugar da especialista em literatura, embora ela o seja, não do lugar de formadora de leitores, embora ela o seja, mas do lugar de leitora apaixonada por leitura que ela é" (CADEMARTORI, 2012, p.13). Sendo assim, sua contribuição para a formação de leitores transita do lugar da explicação para o da vivência, o da expressão das próprias experiências estéticas com a leitura literária.

Outra Lygia, a Bojunga Nunes, também nos leva ao encontro da literatura a partir de suas memórias de infância. Há trabalhos que analisam a formação do leitor no Brasil a partir das memórias de infância e de leitura identificada na sua própria produção literária, como faz Silva (2009), a propósito do livro Infância de Graciliano Ramos. Nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, pronunciadas no Manifesto que lançou o Movimento por um Brasil Literário (MBL):

> A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades. (QUEIRÓS, 2009)

Ao relacionar a palavra livro à palavra livre, Nunes (1988, p.53) escreveu: "[...] desde que eu me lembro de mim eu vivo de livro ao meu lado; e eu só tinha sete anos quando eu tive o meu primeiro caso de amor com um livro". Mesmo que não tenha sido assim com todos, inclusive com quem se torna professor, o início pode ser a qualquer tempo. Quanto às crianças pequenas, entre os brinquedos, os livros tem seu lugar de importância.

Analisar essa importância é o que seguimos fazendo no capítulo 5, no qual apresentaremos uma análise de quatro cenas de leitura literária filmadas durante o processo de pesquisa de campo.

5 **CENAS DE LEITURA LITERÁRIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As coisas são invisíveis como o ar se você não para para reparar.

Arnaldo Antunes

Este capítulo apresenta e analisa quatro situações de leitura literária coletiva, vivenciadas na UMEI G. M. Bezerra de Menezes, com o grupo de crianças que, em 2013 e 2014, teve Patrícia como professora.

O objetivo é descrever e analisar as práticas de mediação de leitura coletiva, realizadas por uma professora da Educação Infantil em interação com as crianças: as ações e as reações de ambas são analisadas; a interação livro-leitor, no ato da leitura, é problematizada; a infância acontecendo com a literatura em contextos, tensos, que dizem respeito às expectativas da escola, às vezes frustradas, também é ponto de análise; em suma, buscamos as mediações de leitura literária na Educação Infantil, observando a interação professora-crianças e suas implicações na formação do sujeito leitor.

Organizamos a apresentação de cada cena em quatro segmentos. No Apêndice H, há quadros com detalhamento descritivo de todos eles. Primeiramente, cada cena é contextualizada. Indicamos onde e quando se dá a filmagem, qual a sua duração e as condições ambientais. Denominamos essa parte de CONTEXTO DA CENA**.**

Em um segundo momento, apresentamos ações e reações da professora na condução da atividade e do diálogo com as crianças, com um delineamento de especificidades da docência no *enquanto* da leitura literária com crianças. Chamamos essa parte de MEDIAÇÕES DA PROFESSORA NA CENA.

Na terceira parte, estão as EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS NA CENA**:** ações, reações, movimentos durante a atividade e no diálogo entre a professora e as crianças, com objetivo de conhecer o que fazem as crianças no *enquanto* da leitura literária mediada pela professora, pelas crianças e pelo livro ou outro suporte que os coloque em situação de leitura cuja fabulação seja o foco.

Por fim, apresentamos o(s) livro(s) lidos com as crianças em cada cena ― autor(es), ilustrador, características gráficas, contextuais e temáticas ―, ressaltando as ilustrações também como texto mediador na leitura. Apresentamos um resumo de cada história. Nomeamos essa parte de CONTEXTO DOS LIVROS NA CENA.

Após apresentarmos os quatro segmentos da cena, problematizamos cada cena**.** Para desenvolver esse trabalho sobre os processos de formação do leitor literário a partir da mediação da professora na escola, optamos por estabelecer um diálogo, para nós necessário, entre as crianças e suas infâncias, os livros (a literatura prováveis efeitos no ato da leitura) e as práticas docentes nessas situações. A interlocução entre essas três áreas, como já explicitado nos capítulos 2 e 3, viabiliza o aprofundamento da reflexão sobre a leitura literária na Educação Infantil e a formação do leitor nesse contexto.

Cada cena recebe um nome, criado a partir do seu contexto de produção discursiva. As cenas de 1 a 4 são transcritas em texto narrativo, criado com as falas originais, sendo o contexto do texto montado a partir dos dados levantados e do olhar da pesquisadora que observa a cena e seleciona o que filma e não filma. Optamos por manter as narrativas, na íntegra, somente em apêndice[55], dada a longa extensão de cada uma. No entanto, alguns *zoons* (texto e imagem) serão deslocados para o corpo deste capítulo, durante a análise, com a seguinte formatação: nome de quem fala seguido de dois pontos; no caso de vozes simultâneas e uníssonas, apresentamos a palavra crianças; entre parênteses, quando necessário, inserimos observações contextuais para compreensão da fala; transcrevemos a fala tal qual é realizada na cena.

Após apresentação e análise de cada cena, sob o título de LEITURA LITERÁRIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, realizamos uma tessitura teórica dos pontos abordados, procurando tecer o perfil do trabalho com literatura na Educação Infantil, implicados nos modos manifestos de leitura pelas crianças com a professora.

5.1 **Cena 1: Ooolhaa!!! é da maçaaã!!! O protagonismo infantil no *enquanto* da leitura literária**

Nesta cena, observamos o protagonismo infantil no *enquanto* da leitura literária"; desenvolvemos uma reflexão sobre a ambiência, suas implicações e o papel da professora na antecipação e na instigação dos processos de leitura coletiva, considerando a heterogeneidade do grupo; identificamos as crianças ocupando um *entrelugar* de contenção e expressão,

[55] Apêndice D.

respectivamente, próprios da cultura escolar e das culturas infantis, problematizamos o conceito de leitura entre crianças que ainda não leem textos escritos com palavras.

5.1.1 Contexto da cena 1

No dia 9 de maio de 2014, a professora, retornando à sala com as crianças após o desjejum, afasta as mesas para abertura de espaço. Solicita que as crianças sentem em roda. Pega os livros previamente selecionados e guardados no armário.

Essa atividade tem duração total de 52’56”. A cena 1 compreende um recorte de 4’30”. Trata-se de uma Roda de Biblioteca[56] com livros escritos e/ou ilustrados por Ziraldo. É realizada na sala do GREI com 14 crianças. Priorizamos o momento da abertura da Roda, quando a professora organiza os livros no tapete antes da leitura oral, na íntegra, do livro “Este mundo é uma bola”, de Ziraldo. Essa atividade se dá no período da Copa do Mundo.

5.1.2 Mediações da professora na cena 1

A professora inicia a atividade solicitando às crianças que se organizem em roda, no chão. Lentamente, estende um tapete (produção artesanal de outro grupo de crianças com outra professora) no centro da roda e vai distribuindo, nesse espaço, os livros um a um, fazendo uma breve introdução de cada história. Enquanto realiza essa atividade, vai correspondendo às muitas perguntas e comentários das crianças sobre o que veem.

5.1.3 Expressões das crianças na cena 1

Mostram-se sensíveis à novidade, aos elementos-surpresa, como o tapete, a imagem da maçã em alguns livros, entre outras. Muitas são as perguntas a partir da observação dos livros e da expectativa sobre o que aconteceria ou o que poderiam fazer naquele momento. Fazem antecipações sobre o conteúdo de algumas histórias, expressando, com o corpo e com a voz,

[56] O nome Roda de Biblioteca é adotado pela UMEI a partir do Programa de Leitura chamado Magia de Ler, contratado pela FME para Educação Infantil, entre 2010 e 2013, e implementado em algumas Unidades que aderiram à proposta de formação.

emoções ligadas à curiosidade e à vontade de participar. Há oscilações nessas manifestações: há quem ouça mais do que fale, há quem fale continuamente, há quem dialogue diretamente com a professora e/ou com outra criança. Algumas colaboram entre si para que circulem as informações, fazendo com que os esclarecimentos sejam compartilhados e não somente dirigidos pela voz da professora.

5.1.4 Contexto dos livros na cena 1

Por se tratar da preparação da Roda de biblioteca, não houve foco em um título específico, nesse momento. A abordagem sobre os livros foi panorâmica. Os 18 livros que compuseram a Roda de biblioteca eram:

Quadro 5 - Livros da Roda de Biblioteca do Ziraldo

1. BARROS, Manoel. **O fazedor de amanhecer.** São Paulo**:** Editora Salamandra, 2001.
2. CIÇA. **A turma do bixuxujo**. São Paulo: Globo, 2011.
3. ZIRALDO. **A bela borboleta**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
4. ZIRALDO. **A casinha pequenina**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
5. ZIRALDO. **As cores e os dias da semana**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
6. ZIRALDO. **As flores da primavera**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
7. ZIRALDO. **Cada um mora onde pode**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
8. ZIRALDO. **Como ir ao mundo da lua**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
9. ZIRALDO. **Diga-me com quem come**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
10. ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
11. ZIRALDO. **O menino e seu amigo**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
12. ZIRALDO. **Tem bicho no circo**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
13. ZIRALDO. **Um amor de família**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
14. ZIRALDO. **As melhores tiradas do menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
15. ZIRALDO. **Este mundo é uma bola**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
16. ZIRALDO. **Lição de Geografia**. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
17. ZIRALDO. **O menino Maluquinho**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
18. ZIRALDO. **O planeta lilás**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

Fonte: UMEI G. M. BEZERRA DE MENEZES

5.1.5 Análise da cena 1

A professora realiza uma roda com os livros de um mesmo autor, pois, segundo ela, muitas crianças demonstraram que gostavam da produção desse escritor e ilustrador brasileiro. Ela selecionou livros novos e alguns já conhecidos pelas crianças. Uma fala de

Rebeca e outra de Patrícia indicam respectivamente o reconhecimento do acervo pelas crianças e a justificativa da professora para seleção dos títulos:

> Rebeca (apontando para o Menino Maluquinho): A tia já contô essa história...
> Professora: [...] Esse aqui ó... Manoel de Barros, que vocês gostam de ler e fica na nossa estante de livros, também foi o Ziraldo que desenhou.

As crianças não esperam direcionamentos da professora para se manifestarem. Tomam a iniciativa do diálogo. Buscam saber o que estaria para acontecer na roda, naquele início de manhã. Assumem a condução, determinam também os caminhos da atividade. Alguns tocam os livros com o olhar bem de pertinho; outros olham sorridentes, esperando o passo seguinte; outros soltam gritinhos de empolgação. Os sons e os movimentos expressam sensações do momento:

> Professora: E vou colocar... os livros aqui...
> Daniel (diz com palavras e corpo, curioso): Ahhhhhh! É pa gente lê?
> Professora (agachada, pondo, um a um, os livros sobre o tapete): Também...
> Isaack (fala com pressa, percorrendo, com os olhos, os livros depositados no tapete, correspondendo à intenção de Daniel): Eu vou ficá cum... cum... u du ...

Fotografia 7 - Daniel se expressando com as demais crianças enquanto a professora coloca os livros no chão (09/5/2014)

Mesmo em situações de contenção de alguns de seus movimentos, as crianças, ao mesmo tempo que acatam as orientações, mantêm-se focadas no jogo de descobrir os livros e seu conteúdo. Manifestam-se em ritmos e tempos diferentes, com abordagens singulares.

Daniel abre o jogo de perguntas e respostas da roda, indagando se os livros expostos seriam para a leitura. É possível inferir que a ideia de leitura, para ele, está compreendida como pegar os livros, folheá-los, descobrir o que tem dentro, ouvir a professora ler para eles, divertir-se. O repertório de informações sobre aqueles livros vai se apresentando pela voz da professora e também de outras crianças, que, tendo sido apresentadas a alguns livros do Ziraldo, reconhecem os personagens.

Mas ele, sabendo que, para explorá-los, era necessário seguir as regras estabelecidas, contém seus impulsos e pergunta como deve agir. A entonação de sua fala indica instigação e vontade de jogar aquele jogo.

Daniel: Ô tia, quando você acabá, pode pegá?

Para Vigotski (2008, p.35), o jogo pressupõe uma "consciência antecipada do objetivo definido". As regras são estabelecidas *a priori*, sem o que não haveria sentido jogar. A expectativa de Daniel e de outras crianças pode ser pensada a partir de dois comportamentos morais citados por Vigotski (2008, p.28-29): "a partir da pesquisa de Piaget, [...] [observa-se que] determinadas regras respeitadas pelas crianças partem da decisão do adulto sobre elas; outras surgem pela colaboração mútua do adulto sobre a criança, ou das crianças entre si; a própria criança participa do estabelecimento delas".

A pergunta de Daniel leva-nos a constatar sua apropriação de um conceito de leitura implicado nos vários passos praticados até aquele momento. Obviamente ele já sabe que a presença dos livros nos remete à ideia de leitura, devido a muitas experiências com esse artefato, ato que, naquele coletivo, exige alguns acordos. A aceitação dessas regras obriga certa contenção, o que, percebemos, para esse caso, ter ativado a expectativa por manusear os livros.

Daniel e outras crianças demonstravam que entrar em contato com os livros parecia muito interessante. Nesse sentido, ler é uma oportunidade de *con-viver*, de ser criança, ler pode ser considerado um *sendo* da infância. Sob essa perspectiva, reconhecemos que a formação do leitor não se situa no ato da leitura convencional propriamente dita, vista de fora, isto é, não se situa fora da criança como atividade observável.

Vigotski[57] diz que as crianças agem em função do que têm em mente, não necessariamente visível aos olhos do outro. Apoiam-se "nas tendências e nos motivos internos

[57] Vigotski, para fazer esta afirmação, apoia-se em Lewin. Não há, no seu texto, referência bibliográfica da obra de Lewin.

e não nos motivos provenientes das coisas" (VIGOTSKI, 2008, p.29). A atividade na roda, se vista de fora, ainda não começou, já que os livros ainda estão sendo expostos. No entanto, as crianças, antes de lerem propriamente, já estão em interação viva com os livros, sem tocá-los ainda, somente através da observação da capa e do que a memória lhes permite recuperar. Tomam como referência seus conhecimentos prévios, intitulando alguns já lidos em outros momentos, antes de a professora apresentá-los:

> Sofia (com ar de surpresa): Ooolhaa!!! É da maçaaã!!!
> Isaack (aponta Isaack com o dedinho esticado, compartilhando sua excitação): — Não! É da da frô!!! Ali... tem uma frô na maçã... Olha!!! tem um monte de maçã, geentiiii...

A professora mantém-se aberta às manifestações, atuando para contextualização da obra de Ziraldo:

> Professora: Flicts! Lembra do Planeta Flicts? Também é do Ziraldo. O Menino Maluquinho... As melhores tiradas do menino maluquinho... As anedotinhas do bichinho da maçã são do Ziraldo também... E todos os livros da coleção...

Ela age para situar as crianças sobre a proposta de trabalho:

> Professora: Vamos conversar sobre o que vamos fazer... O que vocês acham desses livros?

Para essa pergunta, as respostas são:

> Crianças: Legal!!
> Crianças: Lindo!!!

Esse tipo de pergunta, aberta, genérica, comumente leva a respostas do tipo "gostei", "não gostei", sem impulsionar a instigação para a descrição e para a apreciação do livro. Parece-nos uma pergunta tipicamente escolar, daquelas abertas que esperam uma opinião geral do "aluno" sobre o texto lido. Ela mesma, a professora, demonstra desejar mais detalhes nas respostas ao repetir o que eles dizem, indagativamente:

> Patrícia: Liindos?! Legais?!

Sem muita atenção das crianças à pergunta, na sequência das observações livres sobre o que veem nos livros, Patrícia formula uma nova, agora a partir do ponto de interesse manifesto por elas mesmas:

> Ana Luyza: Ô tia... por que tem um monte dessa maçã?
> Professora: Pois é... O que será? Por que será que tem um monte de maçã?
> Marianna: Porque é u bicho da maçaaã...
> Professora: Quem será que escreveu essa história do bicho da maçã? Vocês lembram quem escreveu as histórias do bicho da maçã?
> Crianças: Não...
> Professora: Não?
> Isaack: Sim.
> Professora: Quem?

Patrícia aguarda alguns segundos. Todos se mantêm em silêncio:

> Professora: Esqueceram quem escreveu?
> Isaack: Ziraldo!
> Professora : Ah!! Foi o Ziraldo?!
> Crianças: Eeeeeé!!!
> Professora: O Ziraldo escreveu todas as histórias do bicho da maçã?
> Crianças (em uníssono): Eeeeeé!!
> Professora (concordando): Sim...
> Rebeca (completando a informação): O Menino Maluquinho também!!

O fluxo emocional do diálogo, detectado pela intensidade das vozes e gestos, indica que o grupo está conectado, vivenciando esse momento, coletivo, de (re)descobertas. A professora dá vários indícios de que a atividade deriva de um planejamento: os livros antecipadamente selecionados; a intenção clara de que a apreciação seja de obras de um mesmo escritor/ilustrador; a ambiência criada com o apoio do tapete (para eles uma novidade) e para o que era necessário organização prévia, já que era emprestado; o posicionamento dos livros colocados na borda do tapete; de modo que ficassem de cabeça para cima em relação a quem estivesse mais próximo, a fim de facilitar a visualização adequada à leitura.

> Professora: Então hoje nós vamos fazer uma roda de biblioteca só com livros do Ziraldo. Porque vocês adoram o Ziraldo, então eu escolhi uma roda que vocês iam adorar (Sofia sorri interessada). Só que antes de a gente poder explorar os livros, tem outra coisa aqui ó...

Ainda que haja um certo controle quanto aos passos a serem seguidos, as crianças são também guias do vir a ser da leitura e da condução da professora, quando oralizam o que veem, quando gesticulam, quando indagam, quando, a partir de sua expressão, a professora conduz sua mediação.

Isaack é um desses protagonistas. Algumas vezes, Patrícia pede a ele que volte a se sentar. Desde o início dessa atividade, o que já foi percebido em outras, ele não se contém no alinhamento proposto e projeta seu tronco para o centro da roda, falando sempre de forma descritiva ou indagativa com a professora ou com os colegas sobre o que vê. Há nele uma inquietação recorrente que o impede de aceitar a espera do tempo do outro.

> Isaack (com pressa, percorrendo, com os olhos, os livros depositados no tapete, correspondendo à intenção de Daniel): Eu vou ficá cum... cum... u du ...

O tempo comandado por critérios externos à sua própria vontade nem sempre é aceito ou compreendido por ele. Observamos que sua vontade de expressão rejeita facilmente acordos nessa e em outras situações de interação. Consideramos importante refletir sobre o fato de que esses impulsos, como os de Isaack, caracterizam as crianças bem pequenas. Elas buscam satisfazer a seus desejos imediatamente. O adiamento da realização imediata é tão mais difícil quanto menor a idade (VIGOTSKI, 2008).

A atividade proposta na roda mostra-se como um jogo, através do qual, seguindo-se as regras, maiores as oportunidades de satisfação de seus desejos. Notamos intensidade e interesse nesse jogo em várias exclamações apreciativas e informativas, enriquecendo o processo de leitura no/do grupo:

Já para Yago, preponderam outras vontades. Ele pede para ir ao banheiro no auge da atenção do grupo direcionada para a descoberta e participação no jogo.

> Yago: Tia, posso i nu banhero? Vô nu banhero... —

Yago entra no jogo de forma menos direta, se comparado a outras crianças. É um dos últimos a se lançar sobre o tapete, quando é dado o sinal para a livre leitura. Movimenta-se pouco no espaço da sala, embora interaja alegremente com crianças e adultos. Nesse e em outros dias, o gravador de voz ou a máquina filmadora, por exemplo, quase sempre o traz para perto. Ele é um menino comunicativo. Sua articulação oral é povoada de perguntas do tipo "O que ischu?" Deixa eu vê?" Frases curtas, pronúncia não muito clara, atenção pouco focada. Troca de livros com rapidez, enquanto outras crianças se prolongam mais na atividade. Nesses casos, são comuns as perguntas e as manifestações do interesse por ser o fotógrafo ou o fotografado ou por escutar a própria voz gravada... O livro e a leitura não parecem tão atrativos, quando comparados aos instrumentos de filmagem, nos momentos observados.

A professora lida com uma diversidade de movimentos e interesses das crianças, nem sempre relacionados ao objetivo principal estabelecido no planejamento da atividade ou mesmo em relação às expectativas prováveis. Nesses casos, a atitude da professora é a de dar continuidade aos trabalhos, sem valorizar ou acentuar sua aparente recusa. Ela continua o diálogo, sem exigir comportamento específico de Yago, isto é, sem pedir que preste atenção à leitura, sem exigir o direcionamento do foco para o que ela tinha como objetivo:

> Yago, o Mateus, a Pâmela, muito tímida e também mesmo nos momentos de conversa assim mais livres elas não se colocam muito. E há outras crianças mais tímidas também. Ana Luysa, por exemplo. Eu me lembro que eu propus a Sophia e a Rebeca, que são crianças com uma desenvoltura para leitura e para oralidade também. Elas são bem desenvoltas nessa questão, então elas conseguiram olhar a ilustração e falar sobre as imagens e tal, mas algumas crianças já tiveram mais dificuldade. Então a gente vai incentivando, vai falando [...] (Conversa 8, 11/11/2014)

Algumas vezes, entre uma atividade e outra, eu e Patrícia trocávamos comentários a respeito das singularidades no grupo (APÊNDICE J). Era perceptível que suas decisões sobre como intervir com cada criança na roda estavam fundamentadas nesse conhecimento prévio sobre o perfil de cada uma em relação ao desenvolvimento da oralidade, em relação ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ao tempo de foco em uma determinada atividade, em relação às preferências de cada criança, aos modos de interagir naquele grupo.

Esses dados ─ acumulados a partir das interações cotidianas, somados aos conhecimentos sobre docência na Educação Infantil, constituindo-se através do processo de formação inicial na Pedagogia, da formação continuada na FME/SME e também através de estudos realizados em outras áreas, conforme já apresentado no capítulo 4 ─ atuam como uma espécie de sensor ou termômetro na condução das atividades. Há ritmos e temperaturas que tornam peculiar cada coletivo. Yago impõe seu ritmo como o faz cada criança a seu modo. A professora aprende a lidar com essas diferenças, alinhando sua prática na tensão entre o que ela tem como expectativa e o que as crianças, expressando-se, rompem do instituído, nesse fluxo supostamente regular e previsível do cotidiano escolar.

Os livros passam pelas mãos de Yago sem demora. Pega-os, coloca-os na posição de leitura (cabeça para cima), folheia de trás para frente ou o contrário, demora-se segundos mais em uma ou outra imagem, compartilha com um colega mais próximo esse conteúdo de maior interesse...

Ainda a propósito do perfil de Yago e também de Mateus, ambos distinguem-se no grupo no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral. Percebemos isso nos

momentos de interação na Roda, com e sem o livro nas mãos. Vigotski (2009) nos ajuda a compreender que o fato de as crianças falarem com poucas palavras, ainda muito pequenas, não significa "dificuldade" conforme um certo tipo de discurso escolar tende a afirmar. Trata-se da especificidade, abordada no capítulo 2, da relação entre pensamento e a palavra estudada. Vigotski (2009) indica que internamente, no aspecto semântico, as crianças organizam-se, partindo da oração para a palavra, enquanto, externamente, no aspecto físico e sonoro, o que se apresenta, primeiro, é a palavra e, depois, a articulação do pensamento em orações.

Da mesma maneira, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral infantil (VIGOTSKI, 2000), a conexão entre palavra e objeto se dá por reflexo condicionado, bem antes de se estabelecer a relação entre o signo e seu significado. Quando as crianças começam a perguntar tudo, a querer saber o nome de tudo, é indício de que o vocabulário começa a se ampliar e de que elas estão abstraindo na relação entre o objeto e a palavra, buscando compreender o signo e seu significado.

Esse conhecimento específico sobre o desenvolvimento da criança nos parece fundamentar a ação mediadora da professora, quando se depara com muitas diferenças entre as crianças, em especial as que se referem aos modos de se expressar a partir da interação com o texto literário no coletivo. A dinâmica da roda exige da professora sensibilidade e atitude, para que as vozes circulantes confluam sem apagamento das diferenças, garantindo sua manifestação em seus tempos próprios e com os recursos gestuais que lhe convierem no ato de se comunicar.

A troca de olhares entre as crianças e a espera da palavra seguinte da professora, indicadas nos corpos que se movimentam, revelam uma comunicação contínua, dando indícios de haver um universo de conhecimentos prévios com os quais cada uma dialoga a seu modo. Assim se instaura uma ambiência que, em si, já é a leitura em processo.

Essa dinâmica de ações coloca, em lugar de importância, a introdução das atividades de leitura, bem como o cuidado em seu planejamento que dê atenção à expectativa das crianças e às suas indagações no decurso da atividade.

Todos esses aspectos parecem contribuir para que a ambiência de leitura se configure e se mantenha durante a atividade. A organização prévia (escolha dos livros, objetivo, clareza da provocação inicial que levou à ideia da roda do Ziraldo e não de outro(s) autor(es), a decisão pelo uso do tapete etc.), além da abertura da professora, ao lidar com o inusitado contido nas atitudes e perguntas inesperadas ou aparentemente dissonantes dos objetivos estabelecidos, somados ainda à criatividade e à perspectiva investigativa. Todos esses pontos,

entre outros, ajudam a transformar as interações na roda em oportunidades de *con-vivência*, nas trocas de experiência de leitura pela coparticipação de adultos e crianças, respeitadas em suas singularidades.

5.2 **Cena 2: Era uma vez uma mulher e um homem... Narrativas infantis com o bichinho da maçã**

Nesta cena, além de aspectos abordados a partir da cena 1, problematizamos a imaginação e a criação no jogo da leitura literária; mostramos as crianças inventando uma narrativa durante a leitura de um livro, lido pela primeira vez; analisamos como se dá a leitura que duas crianças fazem de um livro cujos aspectos característicos da linguagem literária ficam subordinados à linguagem pedagógica escolar; mostramos também algumas evidências de quanto aos modos de ler na infância.

5.2.1 Contexto da cena 2

A cena 2, que tem 3’86, mostra uma parte do momento final da Roda de biblioteca sobre Ziraldo, quando as crianças são orientadas a escolher, entre os livros apresentados, aqueles que querem ver de perto. Destacamos especificamente o diálogo entre duas meninas (Karina e Yasmim), incluindo a participação breve de um menino e uma outra menina (Isaack e Ana Luysa). A primeira dupla faz uma leitura compartilhada do livro “Um amor de família”, da Coleção Bichim. A segunda não é observada nessa cena, a não ser quando se introduz rapidamente na díade Karina e Yasmin. A professora informou que, antes desse dia, nenhuma criança do GREI havia sido apresentada ao livro escolhido por ambas.

No entorno de Karina e Yasmin, há crianças movendo-se de um lado para outro da sala. Cada uma a seu tempo, escolhe um ou mais livros para folhear, ler, recontar, apreciar, trocar com seus amigos. Visualizamos diferentes maneiras de ler suas histórias: compartilham sua história entre colegas; leem sozinhos ou agrupados; circulam continuamente entre diferentes grupos; mostram-se interessados por se inserir em algum grupo ou por ver um livro específico que está na mão de alguém; constroem narrativas sobre o que estão lendo nas

ilustrações; buscam interlocutores para esse compartilhamento; remetem-se à professora para recontar uma ou mais histórias ou para obter alguma explicação ou para contar uma história, mesmo não tendo folheado antes; preferem que alguém conte.

A professora acompanha a movimentação das crianças, mostrando-se presente, quando solicitada, sem interferir diretamente nas escolhas ou leituras. Permite que as crianças mostrem o livro a ela, que lhe contem a história, que perguntem o que desejam saber. Ela comenta a história para aquelas que solicitam, chama a atenção para um ou outro ponto para os quais as crianças mostram estar interessadas ou que ela mesma reconhece como significativo. Faz perguntas para provocar a fala da criança sobre o que vê ou mostra do livro.

Enquanto se dá o diálogo, as crianças trazem conhecimentos prévios como conclusão ou antecipação de uma ideia, apresentando-se pela voz de outro (professora ou outra criança).

Ao término da leitura de uma história em voz alta, feita pela expressão oral do que veem na ilustração, há crianças que solicitam a leitura de outra e mais outra e mais outra. Escolhem um amigo, sentam ao seu lado e leem juntos. Movimentam-se na sala, procurando expressar situações da história ou características de personagens. Alguns, mais rapidamente que outros, dispersam-se da situação, abrindo diferentes focos que não somente os direcionados pela professora. Karina e Yasmin encontram-se em foco nessa cena.

5.2.2 Mediações da professora na cena 2

Não ocorrem comentários ou orientações da professora durante a leitura que Karina e Yasmin realizam.

5.2.3 Expressões das duas crianças na cena 2

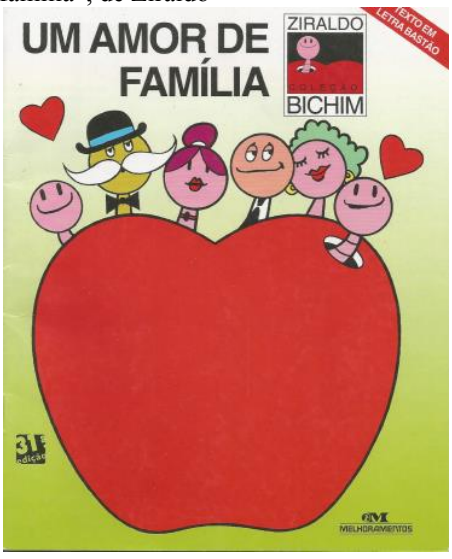
Karina e Yasmin, lado a lado, leem juntas o mesmo livro, que fica a maior parte do tempo no colo de Karina. Esta folheia o livro em alternância com Yasmin. Todo o tempo, tocam o que veem com a ponta dos dedos, nomeando ou descrevendo, em voz alta, o que veem. Concentram-se na observação das páginas durante todo o tempo de leitura. Criam diálogos entre os personagens a partir das ilustrações. Falam, empolgadas, a letra A, que

aparece em tamanho bem grande. Interrompem o fluxo da narrativa inventada para tecer comentários, levantar dúvidas quanto ao papel de algum personagem do livro e da história inventada projetada na ilustração, criticar atitudes, expressar juízo de valor sobre características de um personagem. Mostram-se surpresas e críticas em relação a um personagem que tem um cigarro na boca. Assumem a postura de um personagem (na voz entonada e no tronco, mesmo sentadas). A ideia de uma alimenta a da outra. Apreciam a montagem da história em dupla. Emocionam-se. Uma consulta a outra sobre a palavra certa para nomear o que veem. Ao final da leitura, Yasmin imediatamente substitui o livro lido por outro que mantinha em suas mãos, solicitando que Karina continue a fazer o que estava fazendo com ela: ler.

5.2.4 Contexto dos livros na cena 2

O livro *Um amor em família* é um dos 13 livros da Série Bichinho da Maçã. Os outros intitulam-se: *Este mundo é uma bola*, *As cores e os dias da semana*, *As flores da primavera*, *Cada um mora onde pode*, *Lição de geografia*, *Um bichinho na Lina*, *a casinha pequenina*, *Tem bicho no circo*, *Como ir ao mundo da lua*, *O bichinho que queria crescer*, *maçã do amor*, *O cara*.[58]

Figura 1 - Capa do livro "Um amor em família", de Ziraldo



[58] http://editoramelhoramentos.com.br/v2/category/titulos/catalogo-geral/catalogo-infantil-fundamental-i/serie-bichinho-da-maca/page/2/

Cada página do livro *Um amor em família* apresenta uma imagem com o bichinho da maçã e pelo menos uma frase escrita com letra maiúscula. A transcrição completa do texto do livro e a descrição das ilustrações encontram-se no Apêndice I.

Trata-se de um conjunto de frases diretas, no estilo cartilha, que se encadeiam pelo objetivo de ensinar a tradução da palavra amor em diferentes línguas e nomes que estabelecem relações de parentesco, identificando cada um desses parentes com características próprias (estereotipadas algumas): o primo que bate, o vovô que tem bigode, a tia com olhar vivo (com toque de sensualidade).

Observamos que o encadeamento das cenas lidas em cada página se dá não pela composição da história que o livro apresenta e elas leem. Não há propriamente um enredo no livro. O seu objetivo principal não é apresentar uma sequência de fatos, uma narrativa, um trabalho artístico com a linguagem escrita e visual. Esse livro não apresenta, entre suas características, aquelas orientadas pelo PNBE (2014), conforme já abordado no capítulo 2.

A perspectiva do livro "Um amor em família" parece seguir por direção distinta à da reflexão da escritora e educadora Meireles (1984). Ela afirma que o refinamento do trabalho artístico e técnico no livro literário deve corresponder às exigências das crianças, à sua capacidade de ler e de se beneficiar dessas qualidades como leitoras. As crianças precisam uma referência para os adultos.

Apesar dos questionamentos possíveis à qualidade artística do livro em questão, tomando como referência os estudos de Soares (2014), Parreiras (2012), Meireles (1984), Silva (2010), entre outros, as crianças mostram, de modo peculiar, que há entretenimento e mudanças na proposta original de enredo e recriação da história. Essa situação nos remete às reflexões de Eagleton (2006) sobre a fluidez do conceito de literatura e também nos leva à reflexão que Iser (1996) tece sobre o fato de a obra apresentar o artístico e o estético como dois polos. O primeiro concentra-se nas características do texto produzido e o segundo depende do que decorre do encontro do leitor com esse texto, isto é, o efeito provocado nesse encontro é o que constitui a obra literária. Essa obra extrapola o texto e se realiza nos efeitos do ato da leitura, fundindo o artístico e o estético.

Do ponto de vista artístico, a obra desqualifica-se no tratamento dado à linguagem escrita, ao conteúdo e à sua interação com a ilustração. Contudo, do ponto de vista do efeito que ela provoca nas crianças, há aspectos que nos revelam a autoria delas próprias, no ato de recriação da história, pelos efeitos que as ilustrações provocam. Esses efeitos mostram a imersão delas no universo histórico-cultural do qual fazem parte.

5.2.5 Análise da cena 2

Karina e Yasmin, sentadas no chão, no cantinho da sala, algumas mochilas por trás (imaginamos que poderiam incomodá-las, mas não), absorvidas pela troca com o objeto livro com tudo que tinha dentro, que não era o que estava escrito de fato, mas o que apreendiam da imagem, somado ao que se constituía do seu contexto de vida. A leitura se instaura como um processo de criação que, segundo Vigotski (2009, p.16), manifesta-se "já na mais tenra infância".

Compreendendo essa experiência de Karina e Yasmin como uma brincadeira de leitura na qual se implicam imaginação e criação de história, reconhecemos que o texto elaborado por elas traz mais do que a rememoração de um vivido. Ocorre, como Vigotski (2009, p.17) elucida:

> [...] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Karina e Yasmin liam juntas em voz alta. Algumas crianças optam por se agrupar para compartilhar o momento, outras preferem a companhia somente do livro, outras, depois desse tempo, buscam o contato e o compartilhamento com alguém, criança ou adulto.

Assim vai se configurando a leitura pelas crianças com a mediação da professora e das próprias crianças alternando protagonismos, conforme as circunstâncias do instante que passa. Essa dinâmica se aproxima do que Corsário (2011, p.128) chama de "cultura de pares infantis", uma vez que a movimentação das crianças, suas escolhas, seus agrupamentos e discursos "representam um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais".

A díade criou o próprio texto, demonstrando conhecimento já acumulado de determinadas marcas textuais que indicam a progressão narrativa. Começam assim, depois de Karina observar por alguns segundos algumas páginas do livro:

> Karina: E aí... o avô e avó — (Depois conserta...) A mãe...
> Yasmin: A vô e a vó...

Em seguida, Yasmin balança a cabeça em negativa, consertando a indicação de gênero do substantivo:

> Yasmin (apontando e tocando as imagens no livro que está nas mãos de Karina): O vô e a vó...

No colo de Yasmin há outro livro, fechado, da Coleção Bichim. Yasmin resolve colocar o seu livro embaixo do braço e continua olhando o outro aberto no colo de Karina:

> Karina (segue, folheando): A vó... a vó não... O avô... queria namorar com a vó.... — O bigodão...

Segue folheando:

> Karina: O bigodão...

Ambas apontam para a imagem e dialogam sobre o que veem, até que se dá um breve impasse que leva Yasmim a puxar para si o livro:

> Yasmin: Peraí... pera... peraí...

Nesse momento, Yasmin folheia até encontrar a página certa. Põe o dedinho na imagem, mostrando a Karina o bichinho com olho roxo. Encolhe seus ombros. Sorri. Karina toma de volta o livro, retrocede para a página onde estavam o vovô e a vovó e continua a lê-lo. Seguem na leitura oral página a página:

> Karina: Era uma vez o vovô. E aí o vovô voltou ... E aí... a mãe... E ele tava dormindo...

Chega a página destacada por Yasmin, que volta a contornar com seu dedinho o olho roxo do bichinho:

> Karina: E ele tava com a cara assim... Aí a...
> Yasmin (mostrando o ponto da página que lhe chamava atenção): Aqui aqui aqui.

Karina interrompe a narração e cruza os braços com a chegada repentina de Isaack. Ele aponta para os bichinhos, entrando na conversa da seguinte maneira:

Isaack: Ele [o de olho roxo] ia bate nele.

Karina rejeita a interferência de Isaack e nega a versão que ele dá à cena. Essa rejeição se confirma no gesto de encher a boca de ar fazendo suas bochechas ressaltarem, também no gesto descontente de cruzar os braços, ao mesmo tempo que curva um pouco tronco para frente:

Karina: Não! — Ele [o bichinho ao lado] cuidou dele [do bichinho do olho roxo]. — E aí a mãe... falou pra ele "não pode" e ele tava dormindo... Ele machucou o olho do irmão dele...

Karina fecha o livro, fala algo para Isaack, que se afasta. No mesmo instante, ela dá sequência ao diálogo com ele, mesmo tendo-o rejeitado inicialmente:

Karina: Olha... o que aconteceu...

Isaack sai de cena e ela fica sem a interlocução direta com ele. Resolve, então, retomar a narrativa com Yasmin, que se mantinha quieta até então, observando os dois.

Karina: Era uma vez uma mulher e um homem...que tava com chapéu preto... Eles vão se casar... mulher...
Yasmin (tocando o bichinho que tem a seu lado um coração vermelho): Ele ele tá apaixonado... Aí, a mãe autorizou... ele...o pai... namorá com ela... Ele namorá com ela...

Yasmin nota que Karina está apontando para as figuras de forma invertida ao que sua fala se refere. Por isso, Yasmin corrige Karina:

Yasmin (sempre com os dedinhos completando a narrativa): Não! Eeela namorá com ele...
Karina (já tendo corrigido a referência): Aí ela não queria namorar com ele.

Virando a folha:

Karina: Aí o pai autorizou logo...

Yasmin, quando vê o bicho fumando, altera o tom de voz, parecendo demonstrar um misto de surpresa, censura e graça:

Yasmin: Ahhhhh ele tava fumaaando!!!
Karina: Ele tava fumando...

Karina repete a fala de Yasmin, que repete o gesto de Karina, que encosta na boca, na vertical, o dedo indicador e o médio, como que representando o homem fumando. Seguindo a narrativa:

Karina: E ele não tinha nariz... não tinha só boca [querendo dizer "tinha só boca"] ... não tinha... não tinha boca... o pai dela...

Nesse momento, os olhos de ambas se projetam para fora do livro, na direção de Ana Luyza que fala referindo-se a outro livro que mostrava a imagem do planeta Terra:

Ana Luysa: Olha gente, vou achar o Brasil, vou achar o Brasil...

Sem demora, retomam a narrativa:

Karina: A mãe dele tava cum **raaiva**! Mas não era a mãe dele!! Era... Era...

Karina usa um tom de raiva na voz. Levanta os olhos, retrai as sobrancelhas, faz um movimento com as mãos circulando em torno de si, leva os dedinhos aos olhos, esticando-os para fora. Yasmin a ajuda a dizer a palavra que ela tenta pronunciar com os gesto de esticar os olhos:

Yasmin: Japonesa...
Karina prossegue satisfeita com o acréscimo da informação sobre ser japonesa a personagem que ela tentava nomear:

Karina: Ela pega ele...

Ao virar a página, depara-se com palavras escritas com letras grandes. Torce o colo na direção de Yasmin, dizendo:

Karina: Olha aí ...o "A"...

Tenta ler o que está escrito:

Karina (seguindo com o dedo onde havia escrita): AMÔ...

Completando a leitura, Yasmim toca e circunda, com seu dedinho, o coração vermelho, “EU TIA”, como que confirmando ser aquela mesma a palavra lida ou a sua localização na página.

> Karina: É ele.. é o filho... ele disse assim: Vô pensá... Ela ...

Karina vira a página, percebe que é a última. Diz:

> Karina: Acabou a história.

Fecha imediatamente o livro. Yasmin, em seguida, pega um dos livros que tem na mão e diz, objetiva:

> Yasmin: Conta essa!

Assim seguem, juntas, em uma nova leitura compartilhada com o mesmo envolvimento que dedicado à anterior.

Observamos um investimento claro de não só falar o que veem nas imagens, mas de compor um texto narrativo com um conteúdo extratexto. Reconhecemos dois pontos importantes nisso.

> Era uma vez o avô e a avó. O avô queria namorar com a avó. Ele tinha um bigodão. Ele tava dormindo. Era uma vez o avô e a avó. E aí o vovô voltou (Yasmin havia virado a página, e Karina retrocedido. Por isso o vovô voltou a aparecer) Ele tava com a cara assim (olho roxo)... Ele (o de olho roxo) ia bater nele, Não!. Ele (o bichinho da maça) ia cuidar dele (do homem de olho roxo). E aí a mãe falou pra ele. Não pode. E ele tava dormindo. Ele machucou o irmão dele. Olha o que aconteceu... Era uma vez uma mulher e um homem que tava com chapéu preto. Eles vão se casar. E ele tá apaixonado. E a mãe e o pai autorizaram ela namorar com ela. Não. Era namorar com ele. Aí ela não queria namorar com ele. O pai autorizou logo. Ahhhh... Ele tava fumando!!! Ele não tinha nariz. Tinha só boca. O pai dela. A mãe dela tava com raiva. Mas não era a mãe dele. Era a japonesa. Ela pega ele. Olha aí o A (de amor)! Ele é o filho. Ele disse assim: Vou pensar! E acabou a história”.

Cada página era lida e encadeada com a página seguinte. Os nexos estão no contexto parcialmente verbalizado por ela, parcialmente presumidos na leitura visual compartilhada.

O primeiro ponto é que esse quadro parece ser uma resposta à exposição das crianças a diferentes situações de escuta de narrativas literárias oportunizadas no espaço escolar preponderantemente. Consideramos, para essa afirmação, as restrições

socioeconômicas da maioria das famílias e a baixa oferta/frequência de atividades culturais dessa natureza, na localidade onde vivem.

Fotografia 8 - Karina e Yasmin criando uma narrativa (09/5/2014)

As crianças, valendo-se das regras de composição do texto narrativo [a que tiveram acesso na escuta de inúmeras histórias], passam a usá-las por repetição de alguns elementos recorrentes: a apresentação dos personagens (vô e vó), o problema (a briga, o ato de fumar), a caracterização dos personagens (não tinha nariz, não tinha boca), o casamento (clímax), A introdução com "Era uma vez", típica das narrativas literárias, o desfecho com a frase "E acabou a história".

As crianças narradoras, oniscientes, usam também o discurso indireto livre, trazendo as emoções das personagens para o corpo da palavra como se fossem suas as emoções. Nisso está o segundo ponto a ser destacado. De fato, podemos inferir, do texto produzido por Karina e Yasmin, que ambas expressam suas próprias experiências, representativas da cultura familiar e local, naquele momento, atribuídas às personagens apresentadas pelas imagens:

> À medida que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para a interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares todos derivados de experiências anteriores em suas famílias (CORSARO, 2011, p. 130).

Consideramos, também, para análise do texto narrativo produzido pela díade, as três fontes primárias da cultura simbólica da infância: "a mídia dirigida à infância", "a literatura infantil", além dos "valores míticos e lendas" (CORSARO, 2011, p.134), efeitos que a

circulação, a apropriação e a transformação das informações veiculadas por essas fontes vão gerando na formação da vida para além da cultura familiar.

As imagens femininas do livro não trazem expressões de raiva, conforme disse Karina. É possível que a menina tenha vivenciado uma situação imaginária ao ler o livro, aproximando seu texto oral fictício a um texto já ouvido em situação real? Vigostki (2008, p.28) diz: "Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras de comportamento da mãe".

Expressões faciais ou corporais das autoras/narradoras acrescentavam dados para a descrição de aspectos subjetivos ou contextuais da cena. A escrita, representada como imagem (letras bem maiores, do tamanho das imagens apresentadas nas outras páginas), levou ao reconhecimento da letra A e à imediata associação à palavra "amor".

Vigotski (2009, p.17), ao recontar uma situação[59] vivenciada por uma criança de 3 anos e meio, a propósito da história que ela cria, quando vê um homem com a perna machucada, assim se manifesta:

> Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

O ato de ler literatura está intimamente ligado ao processo de imaginação e criação. A oferta de livros e o investimento nas experiências com ele e a partir dele expandem as possibilidades criativas. A abertura ao jogo da leitura implica uma disponibilidade do adulto, da instituição educativa, a deixar brincar, a deixar jogar.

A formação do leitor literário na escola se dá nessas interações infantis, mediadas pela professora, pelos livros, pelas histórias, pelas crianças. O sucesso da atividade, isto é, a esperada leitura em ato, não se concentra na mediação, no planejado, nas performances dos adultos. A leitura se dá no que decorre com as crianças, em contextos cuja ambiência e instigação provocada pelas mediações favorecem, mas não substituem, a atividade que somente o leitor realiza.

Isso nos faz constatar que as expectativas geradas pelos adultos para qualquer atividade de leitura corresponderão ao que as crianças decidirem realizar, nesse processo de imaginar e criar. O que intenciona o adulto, quando organiza eventos de leitura, é ponto de

[59] Situação esta contada por Ribot, citado por Vigotski.

partida, mas não define o processo nem os resultados completamente, porque estes são direcionados pelas crianças também, o que implica contar com o inesperado, o diferente. Forçar a criança a corresponder ao planejado, fazendo-a esperar, silenciar, redirecionar suas vontades e ações pode levar ao seu silenciamento e à confirmação de uma existência invisível.

Na leitura das crianças[60] Karina e Yasmin, observamos uma nova sequência lógica e uma outra consistência narrativa. Essa é uma constatação feita a partir da observação da fusão do livro e a história contada pelas duas meninas a partir da leitura. Juntas, as crianças compõem sua história enquanto folheiam, enquanto apontam e observam as imagens, enquanto leem. Há um imbricamento de narrativas muito coerente, que nos dá indícios a respeito do efeito dessa experiência de leitura, provocada pelo livro como mediador da produção das crianças.

A fantasia, a emoção, a ludicidade são detectáveis não no livro, mas no texto construído pelas crianças no ato da sua criação. Nesse ato, parece residir a leitura literária, o poético da criança, "a língua em estado de infância" (COUTO, 2008), e não no conteúdo do livro nem propriamente no tratamento estético dado às palavras.

Vigotski (2009, p.63), apoiado em outros estudiosos[61] da época, fala que a criação verbal ou literária se faz possível somente a partir da adolescência, quando já se tem maior reserva de vivências e maior domínio da fala. Essa observação se dá em torno da criação literária escrita. Mas é possível inferir que, para a criação literária oral, também haja a exigência de "reserva suficiente de vivências pessoais", que seja "preciso experiência de vida, "habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes", o que, na idade pré-escolar[62], ainda é difícil encontrar. Somado a isso, temos as considerações do mesmo autor sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a relação pensamento e palavra, como analisado na cena 1.

O poético decorre do encontro das crianças com o texto, que não é o texto propriamente escrito pelo autor, mas o que foi provocado, na junção dos elementos materializados no objeto livro (perceptíveis para as meninas) e os conteúdos culturais acessados no ato da projeção do olhar interessado em depreender da imagem algo que lhes diga, que lhes faça sentido. Esses sentidos se produzem dos conteúdos prévios, em

[60] O livro em questão não faz parte das listas de livros recomendados do PNBE entre 2008 e 2014, período em que se destinaram livros especificamente para creche e pré-escola.

[61] Faz referência ao acadêmico Soloviov.

[62] A idade pré-escolar a que Vigotski se refere é em torno de sete anos.

perspectiva histórico-cultural, acionados pelos conteúdos apreendidos do livro naquele momento específico e não necessariamente em outro momento.

Identificar a tensão já conhecida em torno do conceito literatura infantil, que se mistura com a produção dos 'livros para crianças' e 'livros de leitura'. Estes, na sua origem, estiveram comprometidos com a qualidade literária do texto para criança, mais voltada para os objetivos da escola e da sociedade em ensinar o que os adultos consideraram conteúdo prioritário, sem que elas próprias participassem dessas escolhas. Meireles (1984) aponta para uma perspectiva que confere protagonismo às crianças; e à literatura, o papel de instrumento e resultado do processo de formação humana:

> A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*. A Crítica (...) deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p.32).

Compreendemos que a ideia contida na palavra passatempo, posta em oposição à palavra nutrição, diz respeito a uma visão do adulto sobre o suposto nada-a-fazer da criança. Parece faltar atenção às sutilezas nas experiências infantis. Os fazeres infantis podem parecer aos adultos um não-trabalho, uma não-atividade, um agir vazio de conteúdo e objetivo, sobretudo quando as expectativas são geradas por uma lógica de produtividade, muito fortemente dimensionada na escola pela materialização, em uma folha de papel, de uma produção, mas nem sempre a atividade criativa é visível, quando se trata de uma vivência que não aparece necessariamente em um registro no papel.

A literatura é nutrição porque atua em uma instância de formação subjetiva, sensível, estética. A escola, não tendo como medir e quantificar essas experiências subjetivas, pode vir a não dimensioná-las sob os mesmos critérios de importância que fazem com outras de visibilidade e materialização mais evidentes.

5.3 **Cena 3: Histórias entrelaçadas: uma festa no céu!!**

Nesta cena, além de reiterar pontos já analisados em cenas anteriores, nós nos debruçamos sobre a atividade das crianças lendo a partir da ilustração, que dialoga com o texto escrito lido em voz alta pela professora. Entramos no debate sobre a leitura de contos

populares e o papel da mediação da professora para seleção e abordagem do conteúdo histórico-cultural acumulado na obra.

5.3.1 Contexto da cena 3

A cena 3 mostra uma roda de leitura compartilhada de um mesmo livro. O local de realização é a sala do GREI. Estão presentes 14 crianças na manhã de 15 de maio de 2014. Gravamos 43’72” nos quais duas atividades diferentes se desenvolvem. Apresentamos e analisamos a primeira atividade, que transcorre em 31’50” de leitura coletiva, dos quais 27’ são transcritos em formato de texto narrativo (APÊNDICE D).

Retornando do desjejum, as crianças vão se organizando para uma atividade na sala do GREI. Sendo chamadas pela professora para fazerem uma roda, vão se sentando no chão, lado a lado, formando um círculo. A professora, em pé, distribui para cada criança um exemplar do livro “A festa no céu”, de Ângela Lago. A movimentação corporal e as palavras vão dando a ver boas expectativas das crianças quanto ao que estaria por vir.

O fato de a professora não antecipar com detalhes o que ocorrerá provoca instigação para mais uma brincadeira coletiva com o livro. Algumas crianças se surpreendem com o fato de haver o mesmo livro para todos e que poderão mantê-lo nas mãos enquanto fazem a leitura. À medida que vão recebendo o livro, percorrem com os olhos o próprio e o do colega, quase sempre o que está ao lado ou logo à frente, além de antecipar algumas observações sobre o que viam, mostrando-se disponíveis e interessadas em mais uma brincadeira.

Essa condição favorável à leitura que vai se revelando pela movimentação das crianças na roda, em resposta à movimentação da professora desde a preparação do grupo para início da leitura coletiva, justifica-se no *continuum* das práticas de leitura literária com as crianças, já identificadas pela professora, desde o início do trabalho com ela em 2013, como muito interessadas nas atividades com livros.

5.3.2 Mediações da professora na cena 3

O processo de apresentação do livro parte do anúncio feito pela professora de que farão juntos a leitura coletiva do mesmo livro que está nas mãos de cada uma. A partir daí, os procedimentos de leitura são: apresentação da capa, nomeação dos autores e editora; contracapa, com a leitura da resenha; orientação para posicionamento do livro no colo e leitura coletiva folha a folha, com todos mantendo-se na mesma folha até que concluam as observações para, em seguida, passar à seguinte; observação das ilustrações, realização de perguntas e respostas sobre o que veem; leitura oral e comentários com ritmo alegre e investigativo; distinção, na entonação e na atitude corporal, entre os momentos de leitura oral do texto e de comentários sobre o texto; instigação para observação de pequenos detalhes, ato comum das crianças em direção à professora; manutenção da mesma postura e emoção da voz até a última página do livro e, por fim, anúncio de leitura livre do mesmo livro em qualquer posição na sala de aula.

5.3.3 Expressões das crianças na cena 3

Durante a entrega do livro, as crianças o exploram, observando as ilustrações, folheando, comentando o que veem com os colegas, fazendo perguntas à professora. Ao procurarem seguir as regras do jogo, no início da segunda parte da atividade, repetem a postura da professora de levantar o livro e direcioná-lo aberto na página de interesse para o outro. Algumas não compreendem de pronto o direcionamento da virada de página, provavelmente porque algumas veem o movimento invertido, ao olharem o colega que está à sua frente, sem perceberem que o livro do outro está de cabeça para baixo em relação a si. Repetem também o texto lido em voz alta pela professora, achando ser esta a proposta.

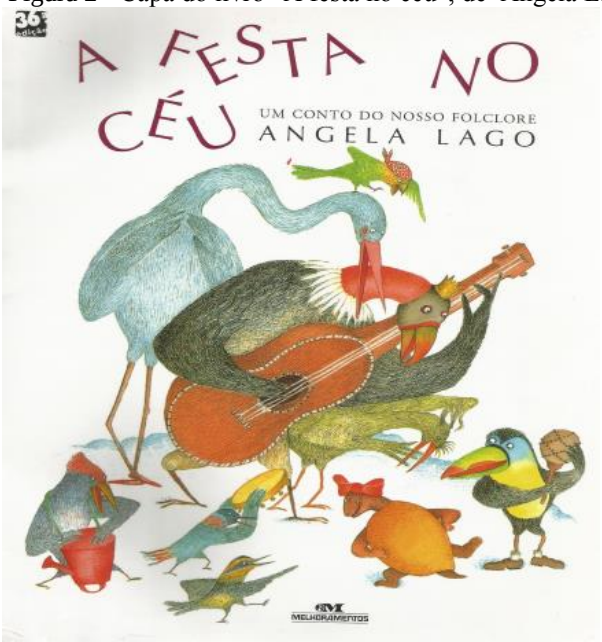
Todo o tempo as crianças observam o que a professora lê, fazem inferências e informam descobertas sobre o que veem e ouvem, ajudam os colegas que porventura não estejam acompanhando a leitura na página indicada para todos. Algumas assumem a postura explicativa para reiterar informações já dadas pela professora, mas ainda não compreendidas por alguém. Movimentam-se, mesmo sentadas, todo o tempo da leitura. A entonação da voz

indica a intensidade da emoção provocada pelas descobertas feitas a partir da ilustração que, neste livro, é muito rica em detalhes.

5.3.4 Contexto do livro na cena 3

O livro escolhido traz um conto popular, recontado e ilustrado por Ângela Lago, escrito originalmente para a editora Gakken[63], em Tóquio, depois de ela ter recebido um prêmio de ilustração fora do Brasil à época. O mesmo trabalho também foi publicado na China e na Coreia. Foi traduzido e publicado no Brasil, em 1989, pela editora Melhoramentos[64]. Possui 20,5 de largura e 26cm de altura. Tem 29 páginas. Cada ilustração ocupa duas páginas abertas, o que se mostra como um diferencial em relação a outros ilustradores.

Figura 2 - Capa do livro "A festa no céu", de Ângela Lago



[63] Angela Lago disse, em conversa virtual em 10/6/2015: "Escrevi o conto em inglês para a editora japonesa Gakken. Ganhei um prêmio de ilustração no Japão e eles me convidaram para fazer um livro. Este trabalho foi traduzido e publicado na China e na Korea. Há informações a respeito também no site http://www.angela-lago.net.br/catalogo?start=45

[64] Conforme informações da editora, "(...) a Melhoramentos publicou o livro A Festa no Céu a partir de uma edição da editora japonesa Gakken. Consta que foi uma tradução, pois o texto foi escrito pela Angela, publicado em japonês e depois traduzido para o português, voltando ao texto de origem da autora".

Trata-se de uma das fábulas mais populares do Brasil. Encontra-se em quase todas as coleções brasileiras e portuguesas organizadas até o final do século XX. "A festa no céu" se insere no conjunto de contos chamados etiológicos, isto é, aqueles que explicam sobre "um aspecto, propriedade, caráter de qualquer ente natural" (RIBEIRO, 1919, p.20). O conto diz da razão de ser do casco "remendado" da tartaruga.

Embora exista uma versão da mesma história, com o sapo como personagem central, Lago (2005) optou pela versão com a tartaruga. Esta, tão lenta, jamais conseguiria chegar a uma festa no céu. Enfrentando as zombarias dos animais-que-voam, por causa de sua pretensão, ela usou de espertezas para chegar à festa e cantar e sambar a noite toda. A escritora e ilustradora neutraliza a força do castigo tanto pelo fato de que, por fim, a tartaruga ganha "um lindo casco tão bem remendado" quanto pela experiência agradável de "dançar a noite toda".

Em diálogo virtual a propósito da versão sobre a qual ela se baseou para reconstruir o texto, Lago diz: "fiz uma pequena modificação no conto. Em vez da ajuda da Nossa Senhora, do conto tradicional[65] coletado por Câmara Cascudo, a tartaruga tem sua casca recomposta pelos outros animais sem asa", explicando, assim, a razão de a tartaruga ter remendos no casco.

As marcas textuais situam o reconto no tempo e no espaço, indicando sua inserção na cultura. E, para além do próprio texto produzido, essas marcas são observáveis nas pessoas que o recontam, na sociedade que o reconstitui, sempre sob suas próprias bases histórico-culturais. "Lonjuras", "emborcou", "ser confiado", bater nas pedras "como um genipapo" fazem parte de um repertório linguístico distinto, quando comparado à versão produzida no final da segunda metade do século XX. Na versão de Angela, encontramos "Aquela diaba da tartaruga tinha feito ele de burro de carga. Furioso, virou o violão e o sacudiu. A tartaruga caiu rolando céu abaixo: — Sai da frente, terra, senão te arrebento! — ela gritou o mais alto que pôde".

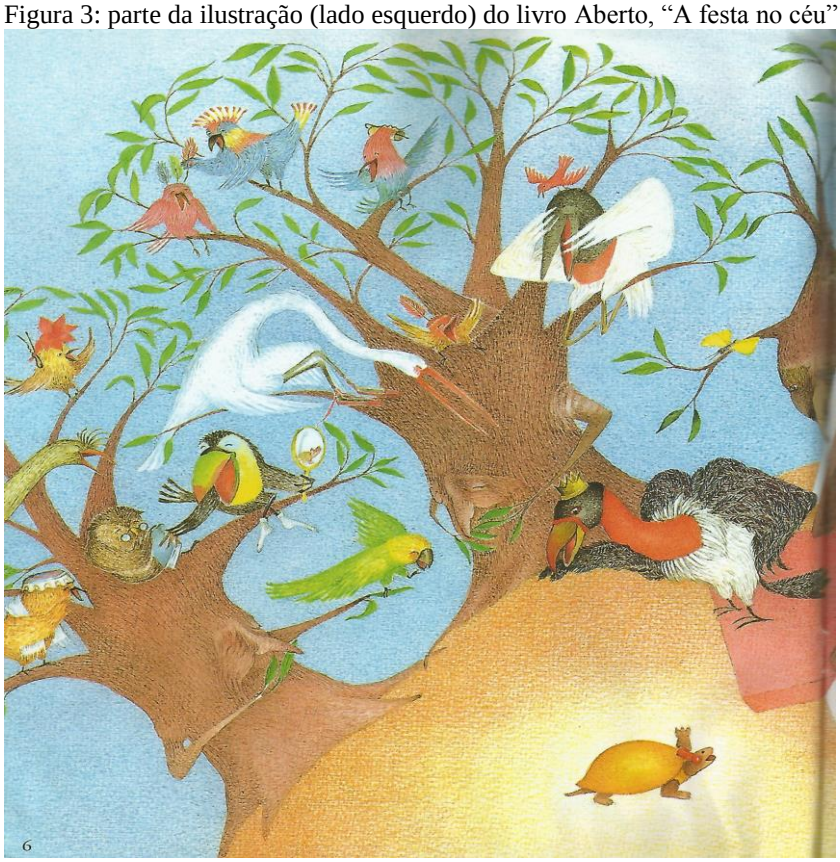
A ilustração é um dos aspectos que caracteriza o livro para criança (SOARES, 2014), embora não exclusivamente. No livro de Lago, a ilustração tem grande relevância na construção da narrativa. A rica linguagem visual produz uma "sintaxe plástica" (COELHO, 1995, p. 120), que leva o leitor a imergir em um cenário mais amplo e cheio de detalhes, atualizando o conto para o tempo histórico presente, sem perder o caráter de antiguidade e persistência.

[65] A versão apresentada por Câmara Cascudo, tomada como referência por Angela Lago, é uma variante sul-americana[65] da fábula (CASCUDO, 2001), que tem sua origem no oriente (RIBEIRO, 1919).

Lago opta por "acrescentar pequenos detalhes engraçados às ilustrações, para serem descobertos aos poucos pelos leitores"[66], utiliza a página dupla, ampliando as possibilidades de o leitor demorar-se na imagem, surpreendendo-se, constatando, desvelando...

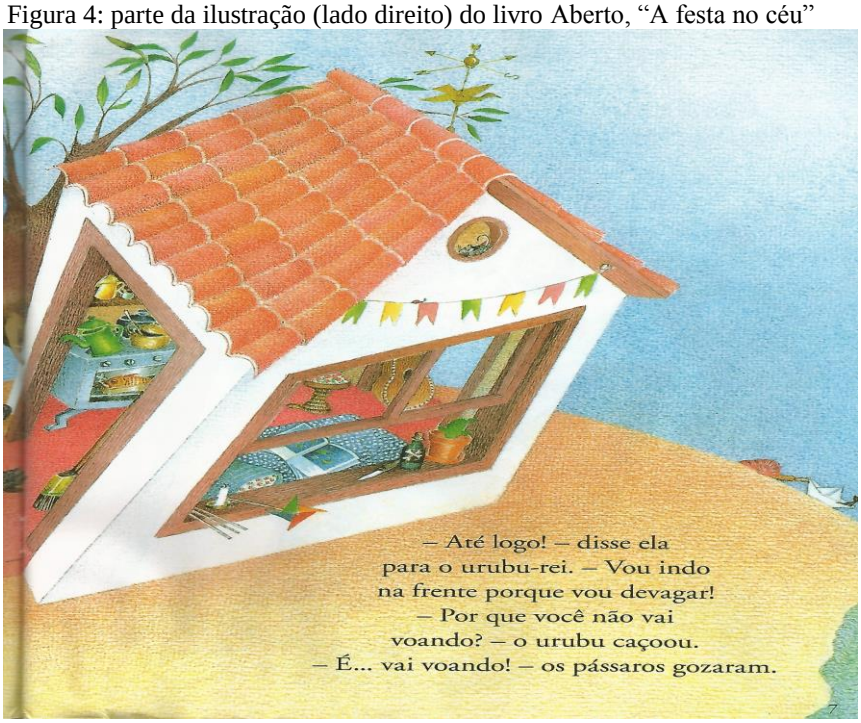
Se não pela ilustração — nesse contexto de produção do livro e das ideias que ele contém e mesmo aquelas que não contenha, ele pode despertar na sua relação particular com o leitor —, como dizer do grampo de cabelo do passarinho fêmea que ajeita a flor na cabeça? E da arara que penteia as penas do tucano que está sentado no galho com meias nos pés, olhando-se no espelho e com um pincel marcando seu bico com uma cor rosada? E do par de sapatilhas depositado na asa da garça? E do passarinho que guarda, sobre sua cauda, a toalha que secará um outro pássaro que se banha com a água que sai do regador sustentado pelas asas de um terceiro? Como dizer de tantos outros detalhes que mostram o momento de preparação dos animais para a festa no céu? E de tantas histórias paralelas e complementares que se entrelaçam ao texto escrito?

Figura 3: parte da ilustração (lado esquerdo) do livro Aberto, "A festa no céu"



[66] Citação encontrada em http://www.angela-lago.net.br/palestra.html. Último acesso em 20/7/2015.

Figura 4: parte da ilustração (lado direito) do livro Aberto, “A festa no céu”



O livro foi feito em linguagem para crianças pequenas lerem, embora o interesse por esse tipo de livro não se restrinja a elas. As crianças leem, ouvindo a leitura de alguém mais experiente e vendo as imagens, que, nesse caso, guardam mais informações do que as palavras escritas comportam. O texto escrito e o texto visual, integrados, abrem um leque de possibilidades para se encontrar o novo a cada releitura.

A escrita de Lago (2005, p.29) busca aproximar-se do leitor. Desloca-o da condição de mero espectador para que ele participe da história: “e se quiser saber mais sobre a festa no céu, pergunte para ela [a tartaruga]. Ela adora cantar.” A história não termina. Abre-se a uma continuidade que a imaginação pode dar conta de preencher.

Registros biográficos de Lago nos dão a dimensão da força significativa das vivências na infância para o que a constitui no presente a ponto de se transformar. Quando menina, entre 4 e 5 anos, na primeira vez que saíra de casa à noite, ouviu de sua mãe, ao se assombrar e maravilhar-se com o céu estrelado, que “a terra é também do tamanho de uma ponta de um alfinete e que nós somos pulgas pululando”. Essa experiência, marcante, parece indicar um ponto de origem de seu futuro como artista da imagem e da palavra:

> Parece-me que tudo que escrever ou desenhar se remeterá sempre, de alguma maneira, a esta experiência: eu vi um céu cheio de estrelas. Será sempre por desejo de escapar à minha pequenez ou de tentar tocar uma ponta deste deslumbramento que me isolarei na mesa de trabalho, que, por esta esperança, se transforma no meu lugar a salvo. Parece-me assim, que escrevo para a sombra desta criança que se maravilhou e se sentiu perdida e que me escapole do peito, na calada da noite, na

> hora da falta, nos rompantes da paixão ou do descomedimento. Desenho para apaziguá-la, para consolá-la do que não tem consolo, para brincar com ela. (LAGO, 2005, p. 15)

A imersão na história desse livro, em feixes da história de Angela Lago, e do papel da literatura oral na formação cultural de uma sociedade em diferentes tempos históricos, pretende trazer à tona a dimensão da importância de livros como este, que traz, revisitado, um conto folclórico tradicional.

Um livro, quando chega às mãos das crianças, tem histórias: a história que conta nas páginas escritas e ilustradas, a história da produção gráfica e editorial do livro literário, que se esconde naquele objeto final; a história que recupera tantas outras sem mencioná-las, mas estão ali, vinculadas à sua ancestralidade.

5.3.5 Análise da cena 3

Há pelo menos cinco narrativas entrecruzando-se nesta cena. Uma, literária, de recriação do conto popular por Ângela Lago. Outra, contada pelas ilustrações que dialogam sem imitar o texto escrito. Outra, escolar, com fins de mediação de leitura, o que, do ponto de vista pedagógico, consiste em controlar ações das crianças para conservação física do material utilizado, para manter um tipo de disciplina (de contenção de movimentos) na roda para o ensino de postura de leitura, manuseio do material, atenção focada no mesmo ponto de interesse da professora, entre outros objetivos. Outra, de autoria das crianças, que revela como se expressam ao entrar em contato com um livro de histórias como aquele em questão. Por último, reconhecemos uma quinta narrativa, que decorre do processo dialogado de reconto, entre a professora e as crianças.

Nessa cena, a leitura também se dá pela escuta da voz da professora, que lê o texto escrito, e também o texto imagético, que se fundem na progressão da história, Este, por sua vez, traz outra história, autoral, produzida a partir do enredo principal, de origem secular na história da literatura oral, mas também contemporâneo, haja vista as marcas textuais e plásticas que atualizam, na forma e no conteúdo, traços culturais:

> Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o

> subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se fora capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança é um indivíduo que se ressente dessa abertura de horizontes, consequência da situação claustral a que foi lançada. (ZILBERMANN, 2003, p. 27)

A narrativa infantil traz a expressão das crianças no ato da leitura praticada pela escuta da voz da professora e pela visualização das ilustrações, que se põem em diálogo com o conteúdo do texto lido. As crianças vão realizando inferências sobre os fatos lidos na relação com o falado e visualizado pela professora e pelas crianças que passam a ser narradoras com ela, uma vez que, mergulhadas nesse universo imaginário, efetivam uma rede de leitura compartilhada, cujas informações partem de diferentes direções tanto objetivas quanto subjetivas.

Conhecimentos prévios, próprios da história pessoal, são acionados, determinando também o que se acentua ou silencia ou revive ou se soma ao processo de interpretação pessoal e coletivo das histórias. Tornam-se visíveis os efeitos do literário na criança pequena, realizando-se, assim, a função formadora da literatura, que, para Zilberman (2003, p. 29), "não se confunde com uma missão pedagógica", identificável desde a origem, no século XVIII, da produção de livros de leitura para criança, com a qual se pode romper para que não se sobreponha à formação do leitor literário:

> A atividade com literatura infantil ─ e, por extensão, com todo tipo de obra de arte ficcional ─ desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor (...) é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.
> É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. A denominação, quando aplicada à criança, parece exorbitante. Priva-se a criança de uma interação com o meio social; e, posteriormente, ela é considerada incapaz de assumir uma postura inquiridora. (ZILBERMAN, 2003, p. 28-29).

Entre crianças muito pequenas, a leitura crítica não se apresenta através da palavra falada, fruto da abstração silenciosa do movimento do pensamento. Como Vigotski (2000) nos explica, a fala é organizadora do pensamento. Entre elas, é fundamental que a voz e o corpo movimentem-se em direções que lhes convierem. O cerceamento dessa expressão, praticado a título de organização pedagógica, prejudica o desenvolvimento do senso crítico, da opinião própria, da argumentação.

Fotografia 9 - gestos de leitura coletiva, na roda (15/5/2014)

Fotografia 10 - Leitura coletiva de “A festa o céu” (15/5/2014)

Observando a leitura coletiva de “A festa no céu”, constatamos que o grupo correspondia a certas regras de convivência em roda no ato da leitura literária. Sabiam que não era possível dizer tudo ao mesmo tempo e que era recomendada a repetição coletiva em voz alta do que a professora lia, embora isso não fosse, naquele momento, considerado necessário, como é possível observar:

> Professora: Ó! todo mundo com o livrinho fechadinho, assim, não é? Cada um no colo... livro no colo... E aqui está escrito: "A festa no céu" [corre com o dedo indicador no título da obra, posicionada abaixo de seus olhos].

As crianças repetem, quase em uníssono, como se tivessem combinado ler ao mesmo tempo.

> Crianças: A festa no céu!
> Professora: Isso! "Um conto do nosso folclore".
> Crianças: Um conto do nosso folclore ... do nosso folclore...
> Professora: Angela Lago.

Repetem, destacando-se a voz intensa de Isaack, entre outras vozes.

> Crianças: Angela Lago!!
> Professora: Isso! Aí... lá embaixo, ó... aqui embaixo, tá escrito assim: Editora...
> Crianças: Editora!
> Professora: É a Melhoramentos. Tá escrito aqui.
> Crianças: Melhoramentos!
> Professora: Cento e vinte anos. Olha!!
> Crianças [Continuando a repetir tudo que ela diz]: Cento e vinte anos!

A professora orienta, acolhendo com graça a atitude coletiva:

> Professora: Vocês não precisam repetir, não. Eu tô só contando pra vocês... Segura assim o livrinho pra vocês [mostrando com as mãos como segurá-lo diante dos olhos]... Eu só tô mostrando onde é que eu tô lendo aqui.... Aí... aqui embaixo tá dizendo que "esse livro está de acordo com a nova ortografia da língua portuguesa." Aqui embaixo...

As crianças sabiam que esperar a vez de falar era uma expectativa escolar, que era preciso se manterem sentadas durante todo o tempo de leitura, a não ser que necessitassem de ir ao banheiro ou beber água. Sabiam que a professora era a principal referência para tudo que quisessem falar, fazer ou saber.

Sabiam que seria rejeitada a formação de subgrupos independentes do objetivo principal de leitura e que fugir do assunto não era recomendado; sabiam que haveria restrições ou contenções se alguém infringisse alguma regra pré-estabelecida e que era necessário preservar o livro enquanto o manuseavam:

> Mateus [confirma com seu tom de voz baixinho]: Eu não vou rasgá!

Sabiam que ela leria um livro para todos. A surpresa, nesse caso, foi o fato de o mesmo livro estar na mão de cada um, como mostrou uma criança, ao exclamar:

> Isaack: Festa no céu! Tem mais Festa no céu!.

Apesar de todas essas orientações que guardam também um caráter homogeneizante, de contenção de impulsos das crianças para, considerado do ponto de vista adulto em contexto escolar, evitar tumultos, dispersão, descontrole do fluxo da atividade e direcionamento de ações objetivadas pela professora, as crianças, na sua maioria, mantinham-se focadas na atividade e com muito interesse por saber das surpresas escondidas naquelas páginas. Ilustração e texto (lido pela voz da professora) complementavam-se durante a escuta coletiva, para a formação do interesse frenético por novidades.

As vozes se sobrepunham. A professora ora assumia papel secundário, aceitando ceder à comoção geral, ora impunha sua voz para seguir adiante na leitura da narrativa, ora direcionava-se para um ou alguns poucos, a fim de orientar sobre a postura do leitor com o livro nas mãos, sobre localização de página e a interpretação de algum trecho solicitada pela criança, ora levantava indagação sobre determinadas passagens, a fim de antecipar interpretações e chamar atenção para detalhes.

Em cada página virada, os dedinhos, os olhares a percorriam na busca de mais detalhes, como se fosse um jogo-de-quem-acha-primeiro. O tom exclamativo das vozes, a repetição contínua do anúncio de descoberta até que se apresentassem sinais de resposta da professora, a constante convocação do colega mais próximo para compartilhamento da descoberta, as risadas, os balanços do corpo que tentavam reproduzir um movimento ou alguma posição dos personagens eram manifestações decorrentes da leitura literária em efetiva realização.

As crianças se escutavam atentamente, dialogavam e se divertiam. Faltava condição de a professora corresponder a todas as manifestações simultâneas. Algumas perguntas ficavam sem resposta, como aconteceu com Richard em alguns momentos em que tentou compartilhar suas descobertas ou indagações com a professora.

> Professora: Mas tinha que ser sem ninguém perceber, gente. Porque, se alguém visse que ela tava entrando no violão de novo, acho que ia dar problema, né?
> Richard [vê]: A *tataruga*!
> Professora: [continuando os comentários]: Já pensou?
> Richard [repete]: A *tataruga*!
> Professora: Alguém descobre como é que ela chegou lá em cima?
> Richard [diz pela terceira vez]: A *tataruga*!
> Professora: Aí, ó...— Eu acho que o sol descobriu. Olha lá como ele é curioso, ó...

Havia crianças que se incumbiam de, antecipando-se à professora, colaborarem na orientação de leitura, assumindo, inclusive, tom de autoridade professoral, como fez Rebeca ao acompanhar Ana Luysa tentando, mais de uma vez, localizar a página na qual estavam em diferentes momentos de leitura:

> Professora: Estamos nessa parte ... Todo mundo...?
> Criança [diz ao mesmo tempo que a professora]: Nessa parte aqui, ó?
> Professora: ... Todo mundo achou a casa?
> Criança: Cheguei, tia! Cheguei!
> Richard [mostrando a página]: Eu acheeei ...
> Professora: Ó, vou ler o que tá escrito...
> Marianna: Eu achei!! — diz Marianna e outras crianças.
> Rebeca: Marianna não achou.
> Marianna: Não, não é essa página, não! — explica Rebeca para Ana Luysa.
> Rebeca: Mariana não achou...
> Rebeca: Ô, Ana Luysa, você passou demais... [espera a menina encontrar a página] É uma só...
> Rebeca: Marianna não achou. Ana Luysa, é essa aqui...
> Marianna [mostrando o livro aberto para todos conferirem a página certa]: Eu achei, siim.

Vozes se misturam durante a virada de página. Isaack e Mateus mantêm-se em permanente troca de informações sobre a leitura das imagens.

> Marianna — ... Ele ainda tá na escada hein...
> Professora: O pessoal tá começaaaando a aparecer.
> Marianna [repete, enquanto Patrícia anuncia pela segunda vez o que está escrito]: Ele ainda tá na escaaada.
> Professora: Tá escrito assim: "Rebolou até o sol raiar".
> Crianças [várias vozes]: Rebolô até o sol raiaá.
> Rebeca [pede ajuda no lugar de ajudá-la] Eu não achei não, tia.
> Professora: "Rebolou até o sol raiar"... Você passou duas... [volta uma página no livro de Rebeca, que tentava localizar, na imagem, o que Patrícia descrevia] Pronto...Isso.

É nesse tecido interativo que se estabelecem os nexos que sustentam as cinco narrativas simultâneas escolhidas para destaque nessa cena. A narrativa literária, em texto e imagem, parece confirmar a supremacia do caráter artístico da obra sobre o pedagógico ou doutrinário.

A contenção praticada, ao confirmar as crianças em um formato controlado de interação, não pareceu aniquilar em definitivo as possibilidades de expressão infantil e de apreciação estética da obra. O literário pareceu prevalecer, rompendo com o risco, denunciado

por Zilberman (2003, p.30), de a "pedagogia tornar rarefeito o ambiente do qual seriam suprimidas as referências concretas das crianças[67].

A professora pareceu ter alcançado seus objetivos, criando condições para a formação literária das crianças, e também sua, além de aprender, na prática da docência para mediação de leitura literária com crianças pequenas, mesmo sob as mesmas amarras históricas da doutrina escolar, sobre como e para que atuar na creche e na pré-escola. A escola, a criança e o livro literário estão historicamente engessados nas concepções de creche/pré-escola, criança e livro, tornando-os invisibilizados, quando o olhar não se centra na criança e em suas potencialidades expressivas.

Sobre as incompatibilidades entre os três, Zilberman (2003, p. 26) diz:

> Dessa maneira, embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico; aproxima, porém, os dois setores. E, se isso já representou a sujeição da arte ao ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto deste modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. Noutra formulação, é o último que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência.

As crianças acompanhavam os fatos apresentados nas ilustrações e pela voz da professora, sem comentá-los propriamente. Suas observações continham elementos descritivos, mais que narrativos. A percepção da progressão no tempo da história era garantida pela leitura e pelos comentários da professora. Prevaleciam, na voz das crianças, as observações tecidas a partir das imagens que eram confirmadas, algumas, pela leitura do texto:

> Marianna: Ó... Eu achei uma joaninha aqui na cadeeira! — anuncia Marianna, muito empolgada com a descoberta!
> Richard [fala , intenso, mostrando o livro de ponta a cabeça para a tia]: Ele tá pegando o violão: Ele tá pegando o violaaaão, tia!!!

Patrícia segue com a leitura até a última página do livro, mostrando uma a uma, mantendo abertos os comentários das crianças. As crianças, sem teorizações dirigidas, vivenciaram o enredo, a progressão do tempo da narrativa, a identificação e a descrição dos personagens, a descrição do ambiente onde se passa a história. A professora, ao ler para elas, foi dando condição de percepção da sequência de fatos ocorridos na fábula.

---

[67] Zilberman usa a palavra estudante no lugar de criança no referido trecho. Em outros tantos usa a palavra criança, fazendo inclusive a crítica à ideia de aluno que empobrece a condição da criança no contexto escolar.

5.4 **Cena 4: Olha a bruxaaaaaá!!! Literatura e movimento**

Nesta cena, tratamos também das tensões provocadas pelas crianças, durante a criação e a re-criação de histórias lidas coletivamente. Para tal, elegemos uma situação de "leitura em movimento" realizada por um grupo de quatro crianças: Richard, Isaack, Manuela e Mateus; observamos a expectativa das crianças sobre a intervenção da professora e também as negociações entre elas no espaço coletivo escolar a fim de que seus objetivos sejam atingidos; analisamos as características da linguagem oral articulada à corporal; observamos a concentração e a dispersão das crianças nesse processo e aspectos que as fazem instigadas por experimentar o livro e as histórias.

5.4.1 Contexto da cena 4

Esta cena é extraída da parte final da leitura, analisada na cena anterior, quando termina a leitura compartilhada. A professora, enquanto recolhe o livro "A Festa no Céu", diz a todas as crianças que disponibilizará outros livros da estante, para que elas olhem e escolham quaisquer títulos para ler durante a troca. A cena 4 compreende 3'41" desse momento, que transcorreu por 12'22".

Enquanto a professora prepara o ambiente para a nova etapa da manhã, as crianças estão algumas em pé circulando pela sala, outras sentadas à mesa, ou em cadeira no canto da sala, ou dançando, ou interagindo com a câmera ou com quem os filma. Outras estão sentadas no chão ainda lendo "A Festa no Céu". Há as que ficam em torno da professora, aguardando-a retirar os livros do armário, outros correndo de ou para alguém.

A expectativa parece grande. Há quem pule para alcançar o livro de interesse que ainda está sendo retirado da estante. Enquanto isso, a professora observa os movimentos das crianças, procurando chamá-las, quando sente que extrapolam algum combinado. Coloca os livros sobre a mesa, reposiciona a mesa para abrir mais espaço para quem quiser sentar. Pouco a pouco, cada uma vai escolhendo, agrupando-se ou lendo sozinha.

Richard, em um dado momento, depois de questionado pela professora, para de correr de/para Isaack, vai até a estante, escolhe um livro, ajuda a professora que mostra um livro caído no chão, recolocando-o na estante e se senta no chão com outras crianças. Fala, em determinado momento, que era sua vez de ler, o que parecia significar que esperava a atenção do grupo para ler página a página, porém uma dispersão se deu.

Ele e Isaack ficaram frente a frente, cada um com um livro diferente. Mateus se aproxima com seu próprio livro. Richard substitui seu livro pelo que estava com Isaack, depois que este despreza vários outros no seu entorno, expressando oralmente o interesse pelo do urso, até que ele vê e pega o da bruxa. Detém-se alguns segundos na imagem da capa e logo em seguida mostra a capa a Richard, fazendo gesto e voz de ataque ao outro: HAHAA!

Aproxima-se mais de Richard, tentando mostrar o que vê na capa do livro. Richard parece não se interessar. Isaack abre o livro ainda disperso. A câmera procura outros agrupamentos. Quando volta a Richard, encontra-o com o livro "Bruxa, Bruxa, venha à minha festa". A cena 4 destaca o encontro de Richard com esse livro.

5.4.2 Mediações da professora na cena 4

Trata-se de um momento sem direcionamento da professora, a não ser quando é chamada pelas crianças. Nesta cena, Richard está em foco. A professora volta-se para ele mais de uma vez, quando vê que os livros colocados no chão pelas crianças estão sendo pisados enquanto brincam. Quando Patrícia se dá conta de que os livros continuam sendo pisados, mesmo depois da sua solicitação, ela retira o livro das mãos de Richard. Este, em poucos minutos, novamente com o livro na mão, é orientado para que cuide bem dele. A permissão para que ele fique com o livro foi dada.

5.4.3 Expressões das crianças na cena 4

As crianças expressam-se com o corpo, realizando movimentos reativos às impressões que as imagens provocam. Richard protagoniza a leitura de corpo e voz, incorporando-se à cena Isaack, seu coadjuvante, Mateus e Manuela. À medida que vão desvelando o conteúdo

das páginas, vão se intensificando as reações. Em momentos de dúvida de compreensão, recorrem à professora, que corresponde.

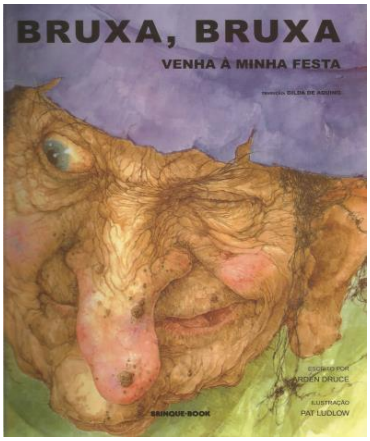
5.4.4 Contexto do livro na cena 4

O livro em torno do qual se desenvolve a cena 4 é "Bruxa, bruxa, venha à minha festa". Escrito por Arden Druce e ilustrado por Pat Ludlow, é uma publicação da Brinque-Book. As imagens são ponto forte no livro. O ilustrador faz uma imagem em duas folhas abertas. Cada uma ocupa toda a extensão da página, que é bem colorida. Mostra, em dimensões bem grandes, o rosto de cada monstro, fazendo parecer que ele está olhando bem dentro dos olhos que o observam. O livro fechado mede em torno de 30cm de altura e 22,5cm de largura. Aberto, a largura passa a ser 45 cm. A dimensão física do livro é determinante para que os personagens ganhem dimensões bem maiores.

A cada página, a mesma frase-convite é repetida, alterando-se somente o nome do ente que está sendo convidado para a festa: bruxa, gato, espantalho, coruja, árvore, duende, dragão, pirata, , tubarão, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo, chapeuzinho vermelho, crianças. O convite é aceito, desde que um novo convite à bruxa seja feito.

Esse jogo de repetição provoca uma circularidade das frases e dos nomes que já se repetem a cada página: "Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa". O texto escrito não é levado em consideração pelas crianças. Elas não pedem para contar a história. Recorrem à professora apenas quando há dúvidas sobre o nome de algum bicho.

Figura 5: Capa do livro "Bruxa, bruxa, venha a minha festa", de Arden Druce e Pat Ludlow



5.4.5 Análise da cena 4

Esta história começa e termina em torno de uma bruxa feia e nariguda que tinha mais de uma verruga no nariz. Richard, ao se deparar com ela bem à sua frente, grita para Isaack, que corresponde, participando da brincadeira:

> Richard: Aqui, Isaack! Aqui!! Vem cá!! (Isaack já mais próximo) Aqui o gato! (a cara do gato ocupa as duas páginas).
> Isaack: (impactado com a imagem): Caraca!!!! Eahh ... eahhh (senta no chão e se dobra como que tombando-se de costas como reação ao susto que o animal provoca)

Richard remete-se à professora para mostrar a imagem do bicho. A professora interage, correspondendo e acentuando o detalhe observado pela criança:

> Richard: [rindo com Isaack e Mateus, levanta-se em direção à professora]:ô tia... tia. Aqui... aqui... o gato!!
> Professora: Que gatão!!

Richard volta-se para Isaack, que pega o livro e começa a brincar com o gato, o que chama a atenção da professora, que responde com um comentário que nos parece ser expressão de cuidado para evitar excessos naquele ambiente pequeno com outras crianças transitando:

> Richard: [muito excitado com a imagem]: O gato...Eahhh! [interagindo com Isaack , que pega o livro e solta no chão, como que brincando com o gato] Eahhh!
> Professora:[tentando evitar excessos]: Isaack... assim não...

Nesse momento, todo o corpo interage com o texto imagético, os movimentos são imprescindíveis e incompressíveis, tomando de empréstimo essa palavra de Candido a propósito do direito de todos à literatura.

> Richard [animado] direciona o gato para o rosto de Isaack , que reage levantando e fugindo para longe do gato: Vem cá, Isaack!! Vou te mostrar mais não. Vou te mostrar mais não!!

Richard insiste, ainda sentado, levanta o livro no rosto de Mateus, que está em pé, jogando o gato em cima dele. Mateus está por perto desde o início, participando da brincadeira, com expressão mais contida:

> Richard [Isaack retorna e Richard ataca novamente]: Eahhhhhh [sacudindo o livro na direção de Isaack, que não foge mais].

Isaack pega o livro, tenta folheá-lo adiante, mas Richard não deixa. Põe a mão sobre a folha, impedindo a virada de página. Além da mão para impedir a ação de Isaack, usa argumentos de contenção aprendidos na escola, o que parecem ser fortes o suficiente para manter o jogo de ler/brincar sob suas regras:

> Richard: O oto, o oto, o oto lado... Vai amassar aií!!!

Richard retoma o domínio sobre o livro, que permanece, de cabeça para baixo, para ele, e, de cabeça para cima, para Isaack. Resolve virar a página adiante, mas, de fato, está retrocedendo na história. Aparece a cara gigante da bruxa enrugada:

> Richard: Olha a bruxa, olha a bruxa!!! [Repete o movimento, direcionando a cara da bruxa para Isaack, que recua].
> Isaack: É bruxa nada!!!!
> Richard: É bruxa simmmm!!!! Com nariz...!

Richard volta mais uma página. Aparece um papagaio. Grita novamente, expressando emoção:

> Richard: O papagaio!!! [Ataca novamente Isaack, mostrando o papagaio].

Richard retrocede mais uma página, chegando à capa que estampa a cara gigante da bruxa piscando um olho:

> Richard: Olha qui!! Olha aqui!! Olha aqui!!! Grita esticando os braços com o livro a direção de Isaack.

Mateus está participando desde o início. Manuela se aproximou depois. Mas era Isaack o seu principal interlocutor. Ela pega o livro nas mãos:

> Manuela [pega o livro nas mãos]: Cadê a bruxa, cadê a bruxa?! [Ela volta a página da bruxa com narigão dobrado].

Imediatamente todos [Isaack, Richard e Mateus] reagem. Agora é a vez de Richard e Mateus correrem da bruxa, que está sob o domínio de Manuela. Mateus se esconde atrás da cadeira. Manuela direciona a bruxa para cima dele, mesmo protegido pela cadeira. Richard observa, mantendo-se em estado de alerta, a fim de se proteger do próximo ataque.

Patrícia se mantém atenta aos movimentos na sala, manifesta-se diante de uma situação de risco para os livros, tendo a colaboração imediata de Mateus, o pedido de

desculpas do Richard, a sua contenção por alguns segundos até retomar o livro e continuar a folheá-lo. Manuela também corresponde à professora, sentando na cadeira, que antes servira de esconderijo para Mateus e, em seguida, põe-se a ler outro livro que está ao alcance de suas mãos:

> Professora: Isaack! Ei, Richard! Você está pisando nos livros!!
> Mateus [dá um salto e agacha-se para juntar os livros, como que protegendo-os]: É mesmo!!!!

O desejo de continuar lendo é maior que a voz organizadora da professora. Richard chega ao Pirata, que usa um tapa-olho, nesse mesmo livro:

> Richard [levanta-se incontido]: Eaahhh!!!!

Mateus e Isaack, envolvidos, dobram-se sobre o Pirata, agora de volta ao chão da sala. Richard retrocede uma página. Encontra a cara gigante de um dragão cuspindo fogo! Alvoroço!

> Richard [levanta-se e mostra o dragão para a professora]: Ôoo Tia!! Ó aqui o dagão!!
> Patrícia: Nossa!!! Ele cospe fogo!!!
> Richard: Caraca!!!
> Mateus: [levanta-se, vai em direção à professora]: Tia, o dragão cospe fogo assim assim... Uuuuahhhuuuu, shhiiiiii [Estende os dedinhos da mão como que em ataque, segue assim por outras direções da sala]: Uuuuahhhuuuu, shhiiiiii, Uuuuahhhuuuu, shhiiiii...

O protagonista da cena de leitura prossegue indagativo e pede novamente apoio à professora para compreensão do texto:

> Richard: Tia, aqui!
> Professora: O que é isso?!
> Richard: É bruxa! É bruxa!!
> Professora: Não é bruxa não!!Sabe o que é isso?
> Richard [querendo entender o que era aquilo]: O quê?!!
> Professora: O que é isso?!
> Rebeca [de fora da cena, mostrando estar atenta ao diálogo] : Gigante!
> Patrícia: [com Richard muito atento]: Gigante?!
> Richard [quase gritando, discordante e emocionado]: Ehhhhh ohhhhh! Não é gigante nãao!
> Professora: O que é isso?!

Ainda sem saber denominar o que vê, Richard olha novamente a imagem, tentando compreendê-la:

Professora: É um duende...
Richard [gritando e em ataque imediato aos colegas]: Duende!! Ahhhhhhehhhhh

Isaack, Manuela e Mateus se protegem do ataque, quase desesperados... Manuela chega a escorregar nos livros, novamente sendo pisados sem que pudessem evitar... ao que a professora reage:

Patrícia: Richard, Richard, assim não, assim não... Você está pisando no livro.

Patrícia se aproxima, pega o livro das mãos de Richard e pede para que os recolham do chão para recolocá-los na estante... Assim fazem todos os envolvidos na brincadeira. Richard ainda tenta, apontando para os monstros na mão da professora:

Richard [apontando para os monstros na mão da professora]: Eu quero esse!!

O livro volta para suas mãos. Ele senta novamente no chão, volta a folheá-lo.

Richard [voltando à excitação]: Olha a bruxa, olha a bruxa!!

Fotografia 11 - Richard lendo em movimento: a bruxa ataca e Isaack pula para se proteger (15/5/2014)

Fotografia 12 - Richard lendo em compartilhamento: a bruxa ataca duas crianças que leem outro livro (15/5/2014)

A leitura dessa cena nos traz a expressão clara da infância sendo no *enquanto* da leitura literária. Como aqueles meninos da poesia de Barros (1999) ─ o "que carregava água na peneira" e aquele que nos faz ver que "liberdade e a poesia" são constitutivas da infância. Richard e mais três crianças mostram alguns absurdos e despropósitos infantis, quando da perspectiva dos adultos. As crianças mergulham livres em um mar de poesia inventado pela sua imaginação, mediadas pelo livro "Bruxa, bruxa, venha a minha festa. Trata-se de um momento, entre tantos ricos, para aprendermos com as crianças, quando direcionamos luz para o que, parecendo óbvio, é invisibilizado.

Leitura, literatura e infância evidenciam-se em um acontecimento constituído no tensionamento das regras do mundo adulto. As crianças rompem com a expectativa de leitura escolar, aquela que implica contenção de impulsos e vontades dentro do jogo pedagógico escolar. Richard, Isaack, Manuela e Mateus rapidamente tiram os monstros de dentro do livro e transportam-nos para o espaço que ocupam.

Todos ─ crianças e personagens, fundidos em tempo real ─, realizam a experiência da leitura, pela corporificação das imagens, pela dramatização dos textos onomatopaicos inventados e pelas emoções decorrentes, a leitura como experiência. Não importa o que o texto escrito diz, qual a festa em questão. A narrativa é criada enquanto é lida coletivamente,

extrapola o texto escrito, torna-se outra. É a imaginação e a criação impulsionando-se, mobilizando-os intensamente, corporificando os efeitos da leitura literária.

A professora é uma referência para legitimação da experiência e uma fonte de consulta para as crianças. Richard não sabia nomear o duende. Nenhuma das denominações feitas pelos colegas o satisfizeram. Provavelmente, seu conhecimento prévio lhe dava suporte para desconfiar de que aquele bicho fosse um gigante, como lhe dissera Rebeca, mas era insuficiente para precisar a informação. Nesse momento, a professora lhe dá o suporte desejado.

As crianças recorrem a ela também em situações em que a leitura parece depender do compartilhamento para fazer sentido. O impulso de Richard por mostrar à professora o que estava vendo no livro, para que alguma dúvida fosse tirada, não se deu em outros momentos. Havia, naquele momento, um interesse dele em mostrar o que, até então, ele via sozinho. Outras crianças exerceram o mesmo papel que ele atribuiu à professora na interlocução.

Notamos, nas crianças, um consentimento para que Patrícia exerça seu papel organizador e também um acordo de colaboração para o cumprimento das regras. As crianças têm clareza da importância da conservação dos livros. Sabem que pisar nos livros não é aceitável. Sabem também que não ter cuidado com eles pode fazer com que o brinquedo estrague e venha impedir que a brincadeira prossiga.

Esse livro já havia passado pelas mãos de Richard, tendo sido substituído sem demora por outros na busca corrida dos olhos para o que não sabe como captaria seu interesse. No entanto, de volta a olhar “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, algo acontece que exige dele expressão e compartilhamento, sem o que a leitura provavelmente não se realizaria com a mesma intensidade.

5.5 **Leitura literária coletiva na Educação Infantil**

Patrícia leu grande parte dos escritos da tese em elaboração. Apresentamos, no capítulo 4, como se deu o seu processo de coparticipação e como ele foi se estendendo à interlocução sobre o texto da tese (ANEXO D). Analisando algumas de suas considerações sobre práticas escolares de contenção das crianças na roda para leitura literária, feitas após a leitura deste capítulo, ainda em elaboração, ela ponderou:

> Quando eu solicito que, durante a leitura de um livro, todos fiquem em silêncio, escutem, prestem atenção, fiquem quietos, é muito mais em um movimento de respeito ao outro do que pura e simples disciplina. Acredito que essas horas são perfeitas para ensinar aos pequenos noções de civilidade. Pois, quando um fala, o outro deve prestar atenção, aquilo pode ser importante. Respeitar a vez do outro falar se aprende na escola, por isso penso que é tão importante essa postura. (mensagem enviada por e-mail, 15/12/2015)

Essa reflexão traz muitos indícios para a formulação de respostas e de novas perguntas produzidas durante a pesquisa. Que concepções de Educação Infantil fundamentam seu trabalho com literatura? Que implicações destacamos para o debate sobre a ponte entre infância e literatura? Que práticas com o livro literário ocorrem na Educação Infantil e para que fins?

Corsino (2014), ao problematizar o cotidiano da Educação Infantil, no que diz respeito às mediações de leitura, traz muitos pontos que se encontram na fala da professora e em todo processo vivenciado por ela, com toda riqueza de possibilidades e também de contradições implicadas na ação humana que, nesse caso, dizem respeito ao trabalho pedagógico com crianças.

Alguns indicativos do compromisso político, ético e estético da professora podem ser vistos através da sua organização no trabalho, do cuidado em criar ambiências favoráveis ao interesse da criança, da escuta sensível, observável na sua postura investigativa, tomada por ela como um propulsor da sua imaginação e criatividade, tanto em relação ao estudo do perfil das crianças quanto ao interesse em corresponder ao que compreende ser interessante para elas naquele contexto, entre outros aspectos já abordados.

Tensionada entre visibilidades e invisibilidades sobre infância e Educação Infantil, confirmadas também em um certo tipo de literatura produzida para crianças e consumidas na escola, a professora produz contradições em suas estratégias pedagógicas, ora silenciando, ora deixando se expressar, para organização dos grupos, para formular orientações às crianças, para controlar as falas no grupo, de modo que todos se ouçam e a proposta de trabalho não se perca, nem se dispersem as crianças no grupo.

Geraldi (2010), sob a orientação teórica bakhtiniana, descreve e analisa as razões históricas para uma aula ter determinadas características comuns à grande maioria das escolas. Em um artigo intitulado “A aula como acontecimento”, dirigido ao contexto das aulas de leitura, língua e produção de textos a partir do Ensino Fundamental, o autor traz contribuições que nos parecem significativas para a reflexão sobre o papel mediador das professoras também na Educação Infantil.

O caráter indissociável do binômio cuidar-educar parece exigir um equilíbrio das professoras, a fim de evitar uma ênfase na prática educativa escolarizante, transformando a ação das professoras em ensino e não em mediações de experiências de aprendizagem e imprimindo, assim, práticas pedagógicas que não mantêm todo tempo os espaços abertos para a experiência estética do sujeito com o texto literário. Portanto, para Geraldi, só se pode partir de perguntas:

> Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas[...] Poderemos não produzir respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e à sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2010, p. 100).

As marcas históricas das características adultocêntricas presentes na escola, ─ na literatura e na sociedade; da relação entre as crianças e a ideia de contenção/ausência de fala; da perspectiva de educação da infância como tempo-espaço de tutela, vigilância e ensinamentos morais ─ mantêm um ir-e-vir contínuo entre uma perspectiva de infância e de escola enquanto "promessa de futuro" (JOBIM; SOUZA et al., 2005) e um trabalho voltado para a infância compreendida como categoria social, em suas dimensões histórica, cívica, política, que diversifique as experiências de leitura[68], que crie condições ambientais para sua livre expressão e consequentes processos de imaginação e criação. Corsino (2014, p. 127-128), analisando produções literárias e as mediações de leitura nesse contexto, confirma essa posição contraditória, historicamente construída, nas relações entre adultos e crianças:

> A visibilidade da criança ainda é contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora pelas suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário.

As considerações que a professora faz a partir da análise produzida na tese sobre seu fazer pedagógico parece não coadunar com uma perspectiva disciplinar fechada, coercitiva. Trata-se de senso de responsabilidade profissional. Ela realiza uma liberdade controlada, procurando respeitar as crianças em seu direito de falar, ouvir e ser ouvidas. Em um grupo com muitas crianças, a multiplicidade de expectativas, de vozes e interesses pode gerar certo esforço da professora, quando a intenção é fazer com que elas foquem juntas em uma mesma

[68] O capítulo 4 traz um histórico de atividades com literatura.

direção, como ocorreu, por alguns momentos, em todas as situações analisadas, mesmo estando as crianças já acostumadas com formações em roda naquele mesmo grupo.

Ocorre que as expectativas do adulto e das crianças estão orientadas por condições biológicas, históricas e culturais distintas, o que gera tensões. Por isso, as negociações são necessárias, para que se instaure um processo dialógico que não reprima os desejos infantis nem inviabilize o encontro interpessoal e com a literatura. Observamos que essas negociações demandam disponibilidade e tempo de argumentação do adulto e também da criança, que constitutivamente ainda apresenta poucos recursos para defesa ou contestação verbal. Seu corpo inteiro manifesta suas intenções, reprovações, manifestações, ao passo que o adulto, já sabendo conter seu corpo inteiro e usar um discurso de autoridade que a idade e o cargo lhe atribuem, pode conduzir a contínua e necessária negociação com as crianças, pesando mais para uma abordagem monológica, o que poderia ser um encontro dialógico.

São processos bastante sutis, invisibilizados. Atentar para eles é de extrema importância, porque estão como pano de fundo de todos os processos de interação verbal estabelecidos entre crianças e adultos. Voloshinov (1995) analisa que toda enunciação está determinada pela "situação social mais imediata". A enunciação é produto da interação entre interlocutores posicionados socialmente, isto é, a palavra pronunciada estará determinada também por aquele ser social a quem se dirige.

Nesse sentido, não havendo interlocutor abstrato, a palavra emitida variará de acordo com a posição hierárquica ou grupo social daquele para quem ela se dirige. A nossa perspectiva avaliativa dos fatos se manifesta "através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso "supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos" (VOLOSHINOV, 1995, p.112).

Queremos dizer que as crianças e a professora interagem em um auditório social que as orienta em seu lugar de poder e não poder. Tanto as crianças agem e falam em função desse reconhecimento do papel social da professora quanto o faz a professora na interação verbal com as crianças. Portanto, cada um se define a partir do outro, da coletividade da qual faz parte. Quando Daniel pergunta à professora se eles poderão pegar nos livros depois, ou quando Richard reitera sua observação sobre o que vê, esperando uma resposta imediata da professora, ou quando Rebeca fala com a colega, como faria a professora, sobre onde está localizada a página lida no momento, entre outras tantas situações apresentadas nas cenas, temos a evidência desse caráter ideológico da palavra enunciada pela determinação desse auditório social que as comporta.

No ato de interação verbal, os locutores presumem, mesmo em silêncio, as intenções e o conteúdo da fala do outro. Instaura-se um jogo de expectativas que conduz o discurso, mesmo antes que os interlocutores se manifestem oralmente. Considerando a complexidade do processo de comunicação verbal, não é possível que, na relação entre o locutor e o ouvinte, um assuma o papel ativo e o outro, passivo, sem considerar que esses papéis se alternam e se mostram ambos neles mesmos.

O ouvinte adota simultaneamente uma "atitude *responsiva ativa*", isto é, prepara-se para responder, assume uma postura de concordância ou discordância sobre o que ouve, elabora em torno do que é dito, completa o que é dito, antes de produzir uma resposta fônica ou mesmo que não chegue a produzi-la oralmente. "Essa "atitude *responsiva ativa*" indica que toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se um locutor" (BAKHTIN, 2000, p.290). Esse é um processo contínuo na comunicação verbal, que tem como *unidade real* o enunciado, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes.

Essa problematização nos leva a considerar que a atenção ao nosso discurso com e sobre as crianças pode trazer pistas sobre como, uma vez reconhecendo esses posicionamentos sociais confirmados na enunciação dos sujeitos implicados na interlocução, construir modos de negociação que as constituam como sujeitos, isto é, como aqueles cuja palavra ganha lugar de enunciação socialmente reconhecido e aceito em suas especificidades, o que nunca deixará de se dar entre tensões.

Mesmo que as circunstâncias possam indicar submissão circunstancial das crianças, elas demonstram saber transitar muito bem nas brechas da interação verbal, firmando, de maneira peculiar, o seu protagonismo, seu poder de romper com o estabelecido e transitar por outras vias de interação com o outro, inclusive com o livro literário. Essa facilidade em se lançar, em romper, em transformar não necessariamente acesa nos adultos, é a condição de participação no jogo criativo da leitura literária coletiva.

Feitas essas considerações sobre o que fundamenta os diálogos entre a professora e as crianças, entendendo que, embora estejamos fazendo uma análise a partir de algumas experiências de uma professora com um grupo de crianças, a reflexão ganha contornos de macroanálise sobre as ações docentes no contexto da Educação Infantil com fins de formar leitores. O que está implicado no processo formativo do leitor de literatura na escola?

O papel da professora é de extrema importância para a formação do leitor. Muito depende dela. As práticas docentes de fomento à leitura literária se organizam sob alguns critérios observáveis em cada cena: a) identificação do objetivo e contextos favoráveis para

esta ou aquela atividade; b) organização do ambiente; c) seleção e leitura prévia do acervo; d) apresentação do(s) livro(s) às crianças; e) identificação do nome dos autores (escritor e ilustrador) e editora; f) leitura da resenha; g) provocação à leitura do conteúdo a partir da leitura das imagens; h) comentários da professora e das crianças, instaurando o diálogo; i) orientações diversas ─ como segurar o livro, como virar a página, como localizar um ponto específico da história a partir de referências normalmente vinculada às ilustrações etc; j) manutenção do diálogo vivo, o que pode depender da qualidade do livro, do perfil do grupo e das formas de instigação e interação da mediadora de leitura.

As crianças correspondem mostrando que: a) a leitura de livros literários é uma atividade na qual elas investem; b) os recursos gráficos (tamanho, diagramação, tipo de ilustração etc) determinam também o envolvimento na leitura; c) as crianças adoram ouvir a leitura das histórias, elas relacionam os textos visual e verbal; d) as crianças aprendem traços da cultura letrada (gestos de leitura, como apontar o dedinho para ponto de interesse da página, virar a página, descrever e narrar o que vê nas imagens etc.), bem como as funções da leitura (comunicar, brincar, conhecer, intercambiar experiências); e) elas vivem situações colaborativas e práticas de negociação entre elas e os adultos; f) elas contornam os conflitos mantendo-se firme nos objetivos; g) elas se movimentam todo o tempo, o corpo também lê e traduz suas emoções e intenções durante a leitura.

A leitura literária provoca as crianças. O brinquedo e o livro não se distinguem, tendo a mesma finalidade para a criança: desafio, descoberta, atividade, interação. Ler é um exercício de ser criança. O discurso lugar comum de que as crianças não gostam de ler, crianças não querem nada, crianças são desobedientes, crianças não têm interesse é infundado. Não constatamos nenhum momento em que não houvesse disponibilidade à leitura. Encontramos, no entanto, crianças exigidas para além do seu tempo de foco; crianças com interesses distintos, o que dizia respeito à ação da escola sobre a criança e não o contrário.

Que concepções de Literatura sustentam o fazer de uma professora da Educação Infantil? Das seis conversas gravadas, entre outras vivenciadas no fluxo cotidiano das atividades de leitura, Patrícia verbalizou suas mudanças em relação a não só como organizar um trabalho de leitura literária no coletivo (o que não fazia parte dos conhecimentos acumulados na formação inicial como pedagoga, mas da formação em serviço), como também mostrou investimento na seleção do acervo, nas estratégias de leitura, na diversificação das atividades e no investimento pessoal como leitora e pesquisadora.

Como já explicitado, não houve pesquisa-intervenção, isto é, não houve planejamento de ações com a pesquisadora, para que a professora as executasse com as crianças. Apesar

disso, segundo ela, a convivência e o seu interesse em contribuir para a pesquisa criaram condições de maior investimento e pesquisa a fim de que o seu trabalho se realizasse, abrindo, inclusive, oportunidades para a pesquisadora interagir diretamente com as crianças, experimentando também os desafios e as tensões implicadas, como mediadora de leitura, em um trabalho vivo, criativo, estético, sensível, ético, divertido, sério com várias crianças em um mesmo ambiente escolar.

O mundo infantil exige de nós deslocamento, mudança de perspectiva, mergulho no desconhecido, retorno ao mundo das memórias de infância. Há uma exigência de deslocamento do foco do nosso olhar quando lemos, por exemplo, Manoel de Barros. Trata-se do mesmo deslocamento ao qual somos levados quando em interação com as crianças. Barros (2008) mostra o estranhamento e desconhecimento dos adultos, mesmo os mais próximos às crianças. Indica, no entanto, que a postura investigativa sensível, aberta, disponível traz à luz pontos que consideramos ainda invisíveis. Esses pontos são importantes justamente pelo fato de não o serem, justamente pelo fato de serem absurdos ou sem propósito aparente. São tanto ou mais instigantes que os já reconhecidos sob a perspectiva do adulto, sob um certo ponto de vista, viciada, emprobrecida tal qual "a lata que ainda não perdeu todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu."[69]. Só depois do desmanche em natureza, que é doloroso e necessário, é que elas podem até namorar as borboletas.

[69] O título do texto de onde foi extraído esse fragmento é "Lata". Está publicado no livro "Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros (2008, p.57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Eu sou analfabeto para certezas. A coisa é toda: como a gente pegar água no escuro: psiumente. O acerto começa no fim dos erros. E a gente não sabe adonde é o fim dos erros. Nem o começo do acerto. Aleluia.
>
> *Manoel de Barros*

Chegamos ao desfecho deste trabalho! Não porque a discussão tenha chegado ao fim ou porque tenhamos esgotado todas as possibilidades de explorar o tema e aprofundar a reflexão sobre o objeto de estudo. Mas, por aceitar imposições do tempo acadêmico e também por reconhecermos a incompletude constitutiva de toda produção humana, colocamos um ponto final provisório.

Eco (2010), com o propósito de orientar os interessados sobre como se elabora uma tese, escreveu um livro. Na página 5, ele diz:

> Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta.

Ferrara (2010), na apresentação da edição brasileira desse livro de Eco (2010), reflete a partir das ideias dele, sobre o caráter paradoxal da tese, por ser ela a um só tempo norma e atividade lúdica. Sob critérios claros e rigorosos, abre-se para a invenção, para novas maneiras de ver o já visto ou lido. "Trata-se de uma arquitetura reflexiva [...] uma atividade científica transformada em faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas [...] Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página [...]" (FERRARA, 2010, p. XII).

Bakhtin, analisando o pensamento de Goethe, afirma que, para ele, a criação deve ter uma "finalidade cívica", uma vez que é humana, mas deve "ser necessária, coerente e autêntica, como a natureza". Goethe faz severa crítica contra o que decorre da arbitrariedade, da invenção, da fantasia, produzida a partir de critérios de uma moral e de uma racionalidade abstratas. "O importante não é a retidão moral (a justiça, a ideologia, etc., abstratas), mas a

necessidade de qualquer criação e de qualquer fenômeno histórico" A necessidade de que ele trata deve ser "visível, concreta, material e histórica" (BAKHTIN, 2000, p. 259).

Acompanhar, por dois anos, o trabalho de uma professora em um grupo de dezessete crianças ─ reunir os dados, definir recortes, abordagens e pontos de discussão, analisar esses dados à luz dos referenciais que elegeu, entre tantos caminhos teóricos possíveis, manter-se firme na investigação do objeto sem fugas nem digressões injustificáveis, além de criar uma moldura para apresentar todo esse conteúdo ─ é uma atividade, no mínimo, muito trabalhosa e criteriosa, mas, mesmo assim, necessária. O que nos move é a convicção de uma necessidade material, concreta, histórica, uma necessidade de dizer algo que não cabe mais em si e que talvez possa fazer sentido para outros. É a oportunidade de, como defende Eco (2010, p. XIV), recuperar o sentido do estudo como "elaboração crítica de uma experiência".

Que concepções de leitura, literatura e Educação Infantil fundamentam as práticas de uma professora?

Que práticas com o livro literário se realizam e para que fins?

Como contribuir para uma educação literária desde a Educação Infantil?

As ações formativas com a literatura, nesse segmento da Educação Básica, nos fizeram estranhar a apropriação do acervo literário e as mediações de leitura. A vontade de aprofundar estudos sobre infância e de saber mais sobre como participar da formação de crianças leitoras na escola acabou por nos conduzir nessa trilha investigativa. Abordar a leitura literária entre crianças que ainda não leem textos escritos com palavras nos leva a atentar para outros modos de interagir com os livros, com as histórias, com o que acontece à nossa volta.

As mensagens da vida que estão nos livros circulam fora deles por diferentes canais e linguagens. Como as leituras são processos de interação, é fundamental enriquecer as condições de oportunidade dessas interações. Para que as experiências de leitura ganhem espaço, consistência e consequência, as professoras têm um papel mediador de grande importância. Por isso consideramos fundamental tornar objeto de estudo as práticas de leitura literária entre crianças da Educação Infantil, mediadas pela professora.

A arquitetura reflexiva desta tese está projetada em cinco pilares interligados, como capítulos. O primeiro mostrou um mergulho investigativo bibliográfico, que possibilitou o conhecimento de diferentes vozes e perspectivas sobre o objeto de estudo. Pesquisamos teses e dissertações sobre a literatura na Educação Infantil, a fim de conhecer tema, objetivos, aporte teórico e tipos de pesquisa. Listamos universidades, professores orientadores, grupos de pesquisa e regiões do país promotoras desse estudo, além de identificar eventos acadêmicos concernentes ao tema.

Tivemos a oportunidade de uma visão panorâmica sobre os pontos convergentes, divergentes e diferentes nas pesquisas, dando a ver o que se discute no Brasil quando este é o tema em pauta: mediações de leitura, gestos de leitura, livro ilustrado, livros literários e não literários destinados a bebês e crianças, qualidade e apropriação pedagógica do acervo literário, literatura como direito, fundamentos sociológicos, históricos e psicológicos para a formação da criança leitora, circularidade diacrônica da história cultural que nos comporta, função da literatura na vida, experiências de leitura literária...

O segundo capítulo sustentou-se em três vigas teóricas distintas, mas interligadas: infância, literatura e educação. A categoria invisibilidade aproxima esses três eixos, fazendo ver por contraste, isto é, pelo fato de não ser visto ou dito ou percebido ou considerado dentro da escola e na sociedade em geral. Procuramos observar as relações entre esses três aspectos, do ponto de vista diacrônico e sincrônico, com objetivo de dar visibilidade ao fato de que o que vivenciamos hoje tem histórias que ajudam a desnaturalizar o problema e a compreendê-lo em sua complexidade.

Para conhecer o processo de formação do leitor literário na infância, escolhemos observar o cotidiano com foco direcionado no instante das crianças lendo com a mediação da professora. Resistimos às invisibilidades provocadas por essa naturalização fundada na história das crianças, *in-fantes*, isto é, sem voz, decidimos olhar o que nos parece não ser visto, o que nos parece não ser selecionado para ser mostrado. Esses contextos invisibilizados guardam informações, apresentam brechas, transformam-se em experiências que nos interessam aqui acessar.

As ações adultocêntricas da escola, ainda investidas na formação do homem para o futuro, a circulação de um certo tipo de literatura transformada em objeto frágil de consumo e as infâncias renegadas pelo mundo adulto não se constituem como verdades absolutas sobre um modo de ser, ver e fazer ideal e perfeito. Existem contínuas tensões no cotidiano escolar que mostram um ir-e-vir entre ações de contenção e expansão das crianças, trazendo a dimensão da grande complexidade no processo de formação de leitores.

As bases em que se produziu, consumiu e teorizou a literatura no mundo moderno fundamentam o pensamento e as práticas pedagógicas com literatura hoje. A escola não efetivou, em muitos casos, o contato afetivo e intelectual com a arte literária. A perspectiva discursiva de ensino da língua e da literatura ainda não impregnou as práticas escolares. As aulas do Ensino Médio, em que se formam os professores de Educação Infantil, enfatizavam e ainda enfatizam a compreensão de regras da língua portuguesa a partir da leitura de textos literários e do ensino da história da literatura.

Não saber o que fazer com o texto literário na escola infantil ou oferecê-lo às crianças para passar o tempo por não haver "nada melhor" programado, como observamos ser a realidade descrita em alguns autores estudados, não é uma questão de culpa da escola ou da professora que assim faz. Esta é uma constatação importante, que justifica toda investigação para compreender as mediações de leitura pela ação recíproca de quem faz a mediação e de quem, pela mediação do outro, entra em contato com a literatura e tudo que dessa interação decorre.

Na mesma linha reflexiva, as ações de cuidado e educação, ainda dicotomizadas em muitos contextos escolares, vêm sendo tensionadas por uma outra diretriz de trabalho na Educação Infantil. Compreender as crianças como sujeitos de direitos e de cultura vai além de pronunciar repetidas vezes essa afirmação, como se esse discurso fosse suficiente para sustentar uma conduta político-pedagógica progressista ou transformadora.

Como fazer valer o direito das crianças à literatura, senão mergulhando nos estudos da infância e da educação de crianças, procurando aprender, na interlocução com elas, como, na práxis, "promover o relacionamento e a interação [delas] com diversificadas manifestações" artísticas, entre elas a literatura? Senão favorecendo "a sua imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (DCNEI, 2009), considerando que a literatura destinada às crianças se constitui no diálogo com todas essas formas de expressão?

O livro literário, a literatura, a professora e as crianças, cada um do seu lugar de representação historicamente constituído na sociedade e na cultura escolar, mostram-se em interação contínua. Identificamos, nesse processo, diferentes modos de compreender, de ser criança, de conceber e de vivenciar a leitura literária e a infância. Essas experiências mostram a docência nas práticas de formação da criança como leitora.

Sob o viés bakhtiniano e vigotskiano, abordamos o caráter social da obra literária instituído na sua relação intrínseca com o leitor, que, nessa interação, constitui-se sujeito. Compreendemos que a leitura do texto pressupõe a existência de aspectos extraverbais, além de gestuais e de entonação, compondo o diálogo com o texto literário, o que nos faz perceber que a obra não se encerra no que está impresso na folha de papel.

Mostramos como se apresenta o processo de imaginação, criação e re-criação ou co-criação literária com crianças, realizando, assim, o estético da obra artística. Estudamos o papel do meio ao longo do desenvolvimento dos pequenos, observando como tomam consciência de um dado acontecimento e se relacionam afetivamente com ele. Balizando-nos em Vigotski (2009), tratamos do conceito de vivência, compreendendo-o um todo complexo

constituído a partir do meio que tem impresso o que as crianças vivem e do seu modo específico de se relacionar nesse meio, que diz de como as crianças vivenciam um dado acontecimento. Tensionamos a ideia de que brincar esteja relacionado à busca de prazer da criança, da mesma maneira que questionamos que ler literatura seja principalmente uma prática de busca de prazer.

O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa, apoiando-nos prioritariamente na perspectiva discursiva bakhtiniana e também na abordagem de Vigotski, naquilo que há de resultado nos instrumentos tomados para o desenvolvimento da pesquisa. Buscamos com eles compreender as tensões implicadas na interação com o outro que está sendo observado e nos observando.

A inserção enquanto pesquisadora também é vista como mais uma interferência nesse contexto interativo. Os diálogos estabelecidos com a professora criaram condições para que ela fosse assumindo uma função coparticipante, tanto pelo fato de se interessar pela pesquisa quanto pelo fato de tecer considerações sobre a análise de alguns dados empíricos, desenvolvidas no texto da tese.

Fomos a Eduardo Coutinho para tornar mais claro todo o processo de filmagem de muitas situações de leitura literária coletiva e identificamos também nossas próprias características no ato de observar o outro sob um foco selecionado por razões que nos coube também investigar.

O quarto capítulo historicizou e analisou a docência na Educação Infantil, apoiando-se na perspectiva longitudinal de estudo desse caso. Destacamos, desse fazer complexo, ações mediadoras em contextos de leitura literária. Apresentamos o perfil da Unidade e recuperamos o trabalho realizado nos dois anos de observação, dando destaque às rotinas de leitura literária. Analisamos as reflexões produzidas pela professora coparticipante da pesquisa sobre suas ações pedagógicas. Relatamos trechos de sua história de vida, formação profissional e literária, procurando identificar seus modos de conceber o trabalho com as crianças e com a literatura.

Por fim, no quinto capítulo, mostramos e analisamos as mediações e as expressões da professora e das crianças em situações de leitura literária. De cada cena apresentamos características específicas, que nos remeteram a abordagens distintas em relação à forma e ao conteúdo dos livros, bem como à análise das intervenções da professora tanto para a preparação do meio onde se deram as leituras como para condução da leitura coletiva. Observamos as estratégias para instigação do grupo, as interações estabelecidas e a interpretação de texto, lido em voz alta para as crianças.

As quatro cenas concentram rico material de análise sobre a leitura literária, em grupo, mediada pela professora e por outros suportes (meios), acessíveis também através da sua observação, seleção, apresentação e condução pedagógica. Bakhtin (2000, p. 263), a propósito dos estudos sobre o romance, diz que os acontecimentos representados no texto artístico devem "substituir toda a vida de uma época", e que "é nessa aptidão para fornecer um substituto ao todo da realidade que reside a sua substancialidade artística".

Apesar de o nosso olhar ter identificado sete cenas[70], entre as vivenciadas em 2014, as quatro cenas analisadas representam esse todo da realidade em que se sustenta a arquitetura reflexiva realizada. Realizamos uma análise pormenorizada de vários aspectos, compondo um corpo analítico com muitos achados.

As mediações de leitura literária coletiva exigem atenção e disponibilidade para lidar com diálogos simultâneos, textos e movimentos múltiplos, em circularidade, a todo momento. As mediadoras de leitura literária na Educação Infantil são chamadas a conviver criativamente com a heterogeneidade constitutiva de todo grupo. Com as crianças se acentuam os movimentos, a intensidade da fala e a convocação à interação mais próxima e individual da professora, na roda, o que pode ser uma oportunidade de trabalhar diferenças a favor do processo criativo no grupo.

É possível listar características comuns a todos os encontros de leitura na roda: a necessária organização prévia do ambiente; a leitura prévia da professora para seleção e conhecimento das obras; o cuidado na apresentação dos livros; a identificação dos autores e da sinopse da obra; a instigação à leitura a partir de perguntas criativas provocadas pelas crianças; a manifestação (leitura) das crianças antes do comando da professora para o início da leitura propriamente do livro; a atenção generosa e afetuosa para corresponder a diferentes e simultâneos pontos de interesse das crianças sobre o que está sendo observado; a disponibilidade para ensinar, quando necessário, gestos de leitura para facilitar o manuseio do material; o fato de lidar afetuosamente com os riscos de que o material de leitura possa seja danificado e, também, aceitar as distinções no tempo de interesse de cada criança para vivenciar aquele momento coletivo, garantindo a relação intrínseca entre livro e brinquedo.

Constatamos que ler literatura é um exercício de ser criança. Ler literatura é uma oportunidade de *con-viver*. Ler é um 'sendo' da infância:

[70] Houve leitura literária no museu; leitura musicada ou dançada ou teatralizada; leitura oral/contação de histórias de livros ilustrados, sem texto escrito, praticada pelas crianças para outras crianças.

> As crianças pequenas e bebês, quando convivem num ambiente com diferentes tipos de livros, possuem com eles uma relação de grande curiosidade e investigação. O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de fantasia, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. (Edital de convocação PNBE 04/2012 – CGPLI, Anexo 2, p. 19).

Sob essa perspectiva, reconhecemos que a formação do leitor não se situa no ato da leitura das palavras escritas propriamente ditas, vistas de fora, isto é, não se situa fora da criança como atividade observável. O encontro com a literatura é a imaginação e a criação efetivando-se. *É a criança sendo*. Aprendendo como elas fazem, como elas são, ao interagir com elas com função educativa, cuidaremos para que a sua e a nossa expressão estética, sensível ganhem mais espaço.

Nem todos os livros que chegam às mãos das crianças têm em sua(s) história(s) a densidade de uma obra comprometida com a cultura popular, com o público infantil, com a arte literária e visual. Nem sempre um livro é escolhido pelas mediadoras de leitura a partir de referências fundamentadas na teoria literária. Raramente, talvez. Mesmo que sejam explicitadas as condições de produção de uma obra de arte como esta, não se tem garantia de sua apropriação e fundamentação no trabalho de leitura mediado pela escola.

Parece-nos importante esse olhar investigativo das mediadoras de leitura. O que elas veiculam, através do livro, é mais do que apresentam para as crianças na roda. Quanto mais conhecem o que contam e sobre o que contam, mais imersas estarão nos seus contextos de produção, e consequentemente, mais subsídios terão para tornar o encontro com o livro um "acontecimento" (BAKHTIN, 2000), uma experiência única, irrepetível, na qual as crianças e a professora tornam-se coprodutores, autorais, no processo dialógico.

No *enquanto* da leitura, as crianças rompem com o que compreendemos ser a expectativa historicamente construída, de leitura na escola: as crianças contidas, sentadas, focadas, em silêncio. Diferentemente disso, as crianças pulam, correm, focam no que veem e sentem pelo tempo determinado por elas mesmas. Resistem, com estratégias legítimas, às expectativas que não sejam as da sua necessidade de se comunicar, de se desenvolver, de estar no mundo criativamente com o outro, nunca sozinhas.

Em nenhum dos momentos observados, houve criança interessada em ficar sozinha, lendo em silêncio. Todas as vezes que o livro esteve em suas mãos, elas buscaram alguém para compartilhar aquele momento, fosse com a mediadora da leitura das palavras que ainda não sabiam ler, fosse para fazer junto, fosse para mergulhar com alguém no mundo da imaginação. Quando liam assim, nada mais existia: as perguntas; as expressões no rosto; o

gesto de colocar, com as mãos, o rosto da professora na direção dos seus olhos, a fim de garantir que a atenção dela estivesse de fato dirigida para si, o que é típico de quem quer ouvir e saber mais; a insistência em manter seu interlocutor conectado à história e a eles mesmos naqueles instantes; tudo isso eram indícios de interesse. Essas são algumas características das crianças enquanto leem. Cada criança, a seu tempo e a seu modo, em qualquer idade, corresponde ao livro e à leitura. Leitura literária é interação verbal e corporal. Leitura literária é interação humana, seja lendo as palavras e imagens, seja ouvindo palavras e as imagens, quando descritas por outros. Leitura literária é um processo de criação.

A narrativa literária, em texto e imagem, parece confirmar a supremacia do caráter artístico somado ao caráter estético impresso na reação do leitor no ato da leitura da obra sobre o pedagógico ou doutrinário. Ainda que a obra não contenha as características que a situem como arte, ainda assim, o leitor infantil pode fazer do encontro livro-texto-leitor uma experiência estética, por razões que o leitor imprime no *enquanto* da leitura, que a faz e o faz únicos, seres em interação contínua, mergulhados na história cultural da qual ele faz parte como produto e produtor de experiências. Embora façamos esta constatação a partir da análise da cena 2, afirmamos que a riqueza das experiências de leitura nas cenas 3 e 4 se devem também seguramente à qualidade do texto de Lago (1995) e Druce & Ludow (1995). A qualidade das imagens em ambos os textos e a interação texto-imagem, sobretudo no livro de Lago, provocaram a imaginação e a criação dos leitores. No livro Bruxa, Bruxa venha à minha festa o texto escrito não foi tratado. As imagens atraíram Richard e seus colegas, impulsionando a experiência da leitura em movimento.

Nesta tese, tomamos como referência diferentes vozes infantis, silenciadas ou expressas no cotidiano da escola, e consultamos documentos legais relacionados ao tema, como "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), DCNEI (MEC/SEB/CNE, 2009), O Manifesto do Movimento por um Brasil Literário (QUEIRÓS, 2009)[71]. Também buscamos conhecer as crianças caracterizadas por escritores como Lygia Bojunga Nunes, Paulo Paes, Roger Melo e Clarice Lispector, o que nos deu boas referências para ousar listar, deste ponto de vista possível, alguns direitos incompressíveis e imprescindíveis das pequenas crianças leitoras, na forma dos direitos do leitor apresentados por Pennac (1995), no seu livro "Como um romance", atualizados por nós a partir da síntese possibilitada pelas análises dos dados referentes às crianças bem pequenas:

[71] http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto

1. O direito de experimentar livro e vida, indissociáveis.
2. O direito de ler em movimento.
3. O direito de ler com as mãos, com os pés, com a boca...
4. O direito de ler brincando.
5. O direito de brincar com o livro.
6. O direito de ter um ledor afetuoso, interessado e divertido.
7. O direito de ouvir histórias todos os dias.
8. O direito de se expressar enquanto lê, sem pressa.
9. O direito de ler em diferentes suportes.
10. O direito de ler liberto do agir prático e da necessidade[72].
11. O direito de deixar agir a fantasia[73].
12. O direito de ler em qualquer canto o que lhe der na telha.
13. O direito de dormir ou acordar ou comer ou beber... ouvindo histórias.
14. O direito de ser ouvidas enquanto elas mesmas contam histórias.
15. O direito de rir bem alto enquanto leem.
16. O direito de escolher o que leem.
17. O direito de se deliciar com as cores, as imagens e com a voz que acolhe enquanto conta.
18. O direito de ler seu mundo nas histórias, mesmo antes de conhecer as letras.
19. O direito de que suas experiências leitoras não ignorem suas singularidades[74].
20. O direito de não ler do início ao fim.

Esta tese buscou mostrar o avesso do tecido no qual se entrelaçam os fios que sustentam os discursos que, sem se perceberem preconceituosos, desqualificam as crianças e o trabalho educativo destinado a elas. A tese é uma arquitetura reflexiva com respostas e muitas novas perguntas nelas, sobre como, por que e para que os estudos da infância e também literários podem dialogar com a Pedagogia, de modo a transformar o encontro da escola com as crianças e a literatura.

[72] Referência ao 3º parágrafo do manifesto do Movimento por um Brasil Literário.

[73] Referência ao 3º parágrafo do manifesto do Movimento por um Brasil Literário.

[74] Referência ao final do quinto parágrafo do manifesto

Por fim, reconhecemos o que o artista literário sabe dizer, na síntese própria da criação poética, o que talvez, para comunicar, nós o façamos escrevendo uma tese: Eu sou analfabeto para certezas. / A coisa é toda: como a gente pegar água no escuro:/psiumente. O acerto começa no fim dos erros. E a gente não sabe adonde é o fim dos erros. Nem o começo do acerto. Aleluia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil:* gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

ABRANTES, Ângelo Antônio. *A Educação Escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento*: a mediação da literatura infantil. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. *Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife.* 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

AMORIN, Marília. *O pesquisador e o seu outro:* Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora, 2004.

ANDRADE, Mário de. *Os contos de Belazarte*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Arnaldo. *Agora aqui ninguém precisa de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AQUINO, Kenia Adriana de. *Ler, contar e ouvir história na Educação Infantil e o nascimento do leitor.* 2009. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

AROSA, Armando. Concepções e práticas em conflito na implantação da proposta pedagógica "Escola de Cidadania". In: FETZNER, Andréa Rosana. (org.). *Ciclos em revista. Gestão escolar e ciclos*: políticas e práticas. Rio de Janeiro: WAK, 2010. v. 5. p. 51-71.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED (31ª 36ª). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: fev.2014.

ASSIS, Machado de. *Conto de escola*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheobraform.do?select_action=&co_obra=16928>. Acesso em: dez. 2015.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 2000.

AVELINO, Núbia Verônica Ferreira. *Leitura literária na Educação Infantil*: narrativas como caminho para fruição. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

BAKHTIN, Mikhail**.** *Problemas da poética de Dostoiéviski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____**.** *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 e 2003.

BANCO DE TESES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: fevereiro de 2014.

BANDEIRA, MANOEL. *Meninos carvoeiros*. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em: dezembro de 2015.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Memórias Inventadas:* as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

_____. *O fazedor de amanhecer***.** São Paulo**:** Editora Salamandra, 2001.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo. Duas Cidades; Ed 34, 2002.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCETesesDiss> Acesso em: fev. 2014.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>. Acesso em: fev. 2014.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e o Círculo.* São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: set. 2011.

_____. Resolução nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: jan. 2016.

_____. *Decreto Nº 7.559/2011 que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura-PNLL*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: fev. 2014.

_____. *PNBE na escola: literatura fora da caixa* / Ministério da Educação ; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2015.

_____. *Edital de Convocação 04/2012 – CGPLI*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014> Acesso em: dez. 2015

BRECHT, Bertold. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BRITO, Nazineide. *A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na Educação Infantil*. 2011. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BRUNER, 1998. In: VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura:* para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMARGO, Branca Monteiro. *Era Uma Vez*: contando Histórias na Educação Infantil. 2011. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração:* homenagem a Angela Lago. 2006. 392f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz. *Carta de Pero Vaz De Caminha*. BRASIL, MEC, Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf> Acesso em: janeiro de 2016.

CAMPOS, Maria Malta et al. Fúlvia Rosemberg (1942-2014). *Cadernos de Pesquisa,* v. 44 n.153, p.760-775, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a14v44n153.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.* Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

_____. *Literatura e Sociedade*: estudos da teoria e da história da literatura. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil.* Rio de Janeiro: J. Olympio, Brasília: INL, 1978. (Coleção documentos brasileiros; v. 186).

_____. *Contos Tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2001.

C@THEDRA - BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO MESQUITA FILHO". Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>. Acesso em: fev. 2014.

CIÇA. *A turma do bixuxujo*. São Paulo: Globo, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura Infantil:* história, teoria e análise. São Paulo, Brasília: Quíron,1981.

COLOMER, Teresa. La lectura de ficciónenseña a Leer (Entrevista). *El Monitor de La educatión: El espacio de La escuela (Revista).* República Argentina, ano 2, n. 4, 2001.

_____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONGRESSO NACIONAL DE LEITURA - COLE. Campinas: UNICAMP, ALB: 2008-2014. Disponível em: <http://alb.com.br/>. Acesso em: fev. 2014.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. *Travessias da literatura na escola.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação dos profissionais da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Territórios da infância:* linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Juqueira&Marin, 2009.

COUTINHO, Eduardo. *Edifício Master.* Rio de Janeiro, Videofilmes. Documentário, 2002.

COUTO, Mia. *Entrevista com o escritor*. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=SzNedHwwPmI>. Acesso em: out. 2012.

_____. *Uma história misteriosa e sedutora*. Blog da Cosacnaify. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?p=8732> Acesso em: outubro de 2012.

COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DIAS, Jaqueline Pereira. *Literatura e Desenvolvimento Sociocognitivo*: implementação e avaliação de um programa na Educação Infantil. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

DRUCE, Arden; LUDOW, Pat. *Bruxa, bruxa, venha a minha festa.* São Paulo: Brinque-Book,1995.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura:* uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRARA Lucrécia D'Aléssio. Introdução. In: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 201, p. XII.

FIGUEIREDO, Taicy de Ávila. *Brincar, interagir, expressar e comunicar*: um estudo a partir do teatro de bonecos na Educação Infantil. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FREITAS, Fé de Souza. *A leitura da literatura infantil e o letramento literário*: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas-MS. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Disponível em: <http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços.* Porto Alegre: L&PM, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HECK, Viviane Zimermann. *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças*. 2008. 77f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação Religião e Educação, São Leopoldo, 2008.

HOUAISS, Antonio. Caleidoscópio. In: DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0, dez/ 2001.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil.* São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: < http://cod.ibge.gov.br/233GB> Último acesso: Novembro de 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura:* uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34,1996, v.1.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem:* Bakhtin, Vigotski e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; CAMERINI, M. F. A.; Morais, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: _____.

Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 139-152, 2005.

KRAMER, Sonia. Leitura literária, escrita, formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, p.111-135, 2010.

KING, Stephen Michael**.** *O homem que amava caixas.* São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LAGO, Ângela. *Cena de Rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

_____. *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

_____. Livro de areia. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <http://www.angela-lago.net.br/aulaAreia.html>. Acesso em: Dezembro de 2015.

LAJOLO, Marisa Infância de papel e tinta. In: _____. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p.229-250, 2003.

_____. *Literatura:* leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Do mundo da leitura a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina *Literatura infantil brasileira:* história e histórias. Ática: 2002.

LEMINSK, Paulo *Toda poesia:* Paulo Leminsk. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LISPECTOR. Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: *Urupês.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

LUME. REPOSITÓRIO DIGITAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2> Acesso em: fev. 2014.

LUNATCHARSKI, Anatoli. *Artigos e discursos: sobre a instituição e a educação*. Tradução Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

LUTTERBACH, Edmo Rodrigues. *Geraldo Bezerra de Menezes: Homem de fé e apóstolo leigo*. Niterói: Clube de Literatura Cromos, 1996.

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. *Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura*: como a lua foi ao cinema?. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MARTINS, Guimarães Rosele. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras*: um estudo acerca da interação dos bebês e as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de

berçário. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. *Leitura literária na creche*: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENEZES, Geraldo Montedônio Bezerra de. *A alma do homem*. Niterói: Benício Biz, 1999.

MENEZES, Regina Bezerra de; PINTO, Berenice Bezerra de Menezes; PERIN, Orivaldo. *Os quinze:* História e estórias da família Bezerra de Menezes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

MÜLLER, Adalberto (Org.); Gismonti, Egberto (Apres.) *Manoel de Barros.* Rio de Janeiro: Azougue, p.20, 2010.

NUNES, Lygia Bojunga. *Livro:* um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro; Agir, 1988.

_____. *Paisagem*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 6ª ed., 2004.

_____. *Fazendo Ana Paz.* Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 6ª ed., 2007.

OLIVEIRA, Inês. Barbosa. de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas, outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org) *Narrativas*: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et Alli*, FAPERJ, p.13-28, 2010.

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

_____. *Confusão de línguas na literatura:* o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

_____. *O brinquedo na literatura infantil:* uma leitura psicanalítica. São Paulo: Biruta, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance.* Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PEIXOTO, Simone L. S. *Literatura e Infância*: ouvindo de dando voz às crianças. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: lugar de criança ou de aluno? In: VASCONCELLOS, Tânia (org). *Reflexões sobre infância e cultura.* Niterói: Eduff, 2008. p. 155-167.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: fev. 2014.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa:* Traduções de Lev Semionovitch Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PPGE. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-dissertacoes.html>. Acesso em: fevereiro de 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil literário*. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/ManifestoBrasilliterario.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

RIBEIRO, João. *O Folk-lore* (Estudos de literatura popular). Rio de Janeiro: Editor Jacintho Ribeiro dos Santos, 1919.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, p.5-22, 2005.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3-10, out. 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: global, 1984.

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p.7-40, julho 1999.

_____. O adulto a criança e a literatura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v..62, n, 141, p. 7-14, jan/abr, 1977.

SALES, A. B. M. *Sala de Leitura e Educação Infantil:* Um estudo em três escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga:* as reinações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

_____. *Obra de Clarice Lispector para crianças*. Disponível em: <http://www.claricelispector.com.br/artigos_lauraSandroni.aspx>. Acesso em: out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Rio de Janeiro: Afrontamento, 1997.

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=ptBR&q=imagin%C3%A1rio+e+culturas+da+inf%C3%A2ncia&oq=imagin%C3%A1rio+e+cultur&aq=0&aqi=g1&aql=&gs_sm=c&gs_upl=1820641l1824485l0l182640719l14l0l5l5l1l422l1861l23.2.1l6l0&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=3d50e4d2c1ea0a9f&biw=792&bih=559>. Acesso em: nov. 2013.

SBU. BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7> Acesso em: Fevereiro de 2014.

SCHARF, Rosetenair Feijó. *Poesia e Performance*: estudo e ação na Educação Infantil de Florianópolis. 2012. 307f. Tese (Doutorado em Literatura) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs. *Música e Histórias Infantis*: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. 2010. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Cleber Fabiano. *Virando a página... vamos ver então?* O encontro da criança com o texto. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

_____. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVA, Lilian Lopes Martins da; OLIVEIRA, Luciane Moreira de (Org). *Tempo de COLE*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2010.

SILVA, Márcia Maria e. Criação e re-criação em Lygia Bojunga Nunes: a educação literária em questão. *Revista Linha Mestra. 19º COLE: Leitura sem Margens,* ano VIII, n. 24, p. 2231-2234, jan-jul. 2014.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

SILVEIRA, Roberta Caetano da. *Educação literária na Educação Infantil*: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP). 2014. 232f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SOARES, Carolina Monteiro. *Viagens literárias por palavras e imagens*: o livro ilustrado e a leitura na Educação Infantil do Colégio Pedro II. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida.; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça.; VERSIANI, Zélia. *Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p.29-34, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A Escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2001.

VAN DEER VER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2009.

VASCONCELLOS, Mª Ramos; SARMENTO, Manuel. *Infância (In)visível.* Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

IV SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS – GRUPECI. Conferência de Encerramento Goiânia: UFG, 2014.

VIGOTSKI Lev.S. *Psicologia pedagógica***.** Porto Alegre: Artmed,2003.

_____. *Imaginação e criação na infância***.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ/COOPE/LTDS, nº 8, Jun/2008.

_____. *Psicologia da Arte***.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

_____. *Obras Escogidas II Problemas de Psicología General*. Madri: A. Machado Libros,2001.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. *Literatura na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e a formação da criança pequena*. 2014. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

VOLOCHINOV, V.N (BAKHTIN, Mikhail). *Marxismo e a filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics. In: _____. *Freudism. A marxismo critique*. New York Academic Press, 1976. (Trad. do russo de I. R. Titunik).

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. *Um Amor em família*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

ZIRALDO. *A bela borboleta*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

ZIRALDO. *As flores da primavera*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ZIRALDO. *Cada um mora onde pode*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *A casinha pequenina*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *As cores e os dias da semana*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *Como ir ao mundo da lua.* Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *Diga-me com quem come*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ZIRALDO. *O menino e seu amigo*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

ZIRALDO. *Tem bicho no circo.* Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *As melhores tiradas do menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *Este mundo é uma bola.* Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *Lição de Geografia*. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ZIRALDO. *O menino Maluquinho*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

ZIRALDO. *O planeta lilás*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

APÊNDICE A – Dados do capítulo 1

Quadro 6 - distribuição de dissertações e teses por região

REGIÃO	**QTD**
SUDESTE	11
CENTRO-OESTE	3
SUL	5
NORTE	-
NORDESTE	4

Fonte: A AUTORA

Quadro 7 - Quantitativo de dissertações e teses por ano

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
2008	-	3
2009	-	2
2010	-	2
2011	2	6
2012	1	2
2013	-	2
2014	-	3
TOTAL	3	20

Fonte: A AUTORA

Quadro 8 - Faixa etária das crianças das pesquisas

FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS PESQUISADAS (DISSERTAÇÕES E TESES)	
IDADE	QUANTIDADE DE TRABALHOS
0 a 3	03
4 a 6	12
0 a 6 (intermediária)	05
Sem informação de idade	03

Fonte: A AUTORA

Quadro 9 - Dissertações e teses - 2008

TESES/DISSERTAÇÕES - 2008					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDADE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUISA**
UNIRIO EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Sala de leitura e Educação Infantil: um estudo em três escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro	**Autora:** Adriana Bonadiman de Mesquita Sales **Orientadora**: Maria Fernanda Rezende Nunes	4-5	Matriz sócio-histórica Estudos da linguagem sob viés bakhtiniano Teoria literária Estudos da infância	Estudo de caso Análise documental
UNIVALI EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Virando a página... Vamos ver então? O encontro da criança com o texto	**Autor:** Cleber Fabiano Da Silva **Orientadora**: Valéria Silva Ferreira.	2,5-5,5	Estética da recepção Sociologia da Infância História da literatura infantil	Pesquisa com com crianças
EST	A influência da literatura	**Autora**:Viviane Zimermann Heck	3-4	Teorias do desenvolvimento	Pesquisa-ação

TEOLOGIA DISSERTAÇÃO	infantil na resolução de conflitos interiores das crianças	**Orientador**: Remí Klein		infantil (Piaget, Vigotski, Wallon) História da literatura Teoria literária	

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 10 - Dissertações e teses - 2009

TESES/DISSERTAÇÕES - 2009					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDADE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUISA**
UFMT EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Ler contar e ouvir histórias na Educação Infantil e o nascimento do leitor	**Autora**: Kênia Adriana de Aquino **Orientadora**: Lazara Nanci de Barros Amâncio	5	História da infância Teorias da aprendizagem Estudos da linguagem História da leitura e da literatura infantil	Pesquisa-ação autobiográfico
UNB PSICOLOGIA DISSERTACAO	Brincar, interagir, expressar e comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na Educação Infantil	**Autor:** Taicy de Ávila Figueiredo **Orientadora:** Marisa Maria Brito da Justa Neves	5	Matriz sócio-histórica Estudos da linguagem sob o viés bakhtiniano Sociologia da infância	Pesquisa-ação etnográfica

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 11 - Dissertações e teses - 2010

TESES/DISSERTAÇÕES - 2010					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDADE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUISA**
UFRGS EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música	**Autora**: Aneliese Thönnigs Schünemann **Orientadora**: Leda de Albuquerque Maffioletti	0-4	Pedagogia da música para bebês Pedagogia da infância História da literatura infantil Teorias da leitura Desenvolvimento infantil	Observação sem participação da pesquisadora nas atividades
UFF EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?	**Autora:** Lauren Souza do Nascimento Marchesano **Orientadora:** Cecília M. A. Goulart	4-6	Estudos sobre linguagem, estética, experiência, em Bakhtin e Benjamin Teoria da literatura	-

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 12 - Dissertações e teses - 2011

TESES/DISSERTAÇÕES – 2011					
UNIV/ÁREA	TÍTULO	AUTOR/ORIENTA-DOR	IDA-DE	APORTE TEÓRICO	TIPO DE PESQUISA
UNESP/Presidente Prudente **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	As histórias infantis: (re) pensando as práticas do professor de Educação Infantil	**Autora**: Ana Carolina Pereira **Orientadora**: Gilza Maria Zauhy Garms	-	-	-

UNIFESP **EDUCAÇÃO E SAÚDE** DISSERTAÇÃO	Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leitura de textos literários em uma escola pública de Educação Infantil	**Autora**: Gisele Recco Tendeiro **Orientadora**: Maria de Fatima Carvalho	-[75]	Matriz histórico-cultural para estudo do desenvolvimento humano História da infância e da literatura infantil	Estudo de caso (observação participante)
UFMS **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de três lagoas-MS. '	**Autora**: Fe de Souza Freitas **Orientadora**: Ana Lucia Espindola	5	Letramento literário História da infância e das políticas de Educação da Infância	Estudo de caso
UNIMEP **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Era uma vez: contando histórias na Educação Infantil	**Autora**: Branca Monteiro Camargo **Orientadora**: Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	4-5	Perspectiva histórico-cultural Desenvolvimento infantil Teoria literária História da literatura infantil e da Educação Infantil Filosofia da linguagem	
UNICAMP **EDUCAÇÃO** TESE	A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil	**Autor:** Angelo Antonio Abrantes **Orientadora**: Luci Banks Leite	5-6	Materialismo dialético Psicologia Histórico-cultural	Pesquisa-intervenção
UniRitter **LETRAS** DISSERTAÇÃO	Crianças da Educação Infantil e o conto chapeuzinho vermelho: expressão linguística diante de conflitos cognitivos	**Autora**: Beatriz Medeiros Batista da Costa **Orientadora**: Noeli Reck Maggi	5	Desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil (Piaget e Vigotsk) História da literatura Psicanálise dos contos de fadas	Estudo de caso
UFRN **EDUCAÇÃO** TESE	A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na Educação Infantil '	**Autora**: Nazineide Brito **Orientadora:** Marly Amarilha	3	Estética da recepção Hitória da Infância e da literatura infantil Desenvolvimento humano (Piaget, Vigotski, Leontiev	Estudo de caso
UFRGS **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	**Autora:** Rosele Martins Guimarães **Orientadora**: Maria Carmen Silveira Barbosa	0-1	Sociologia da infância Pedagogia da pequena infância Teoria de desenvolvimento infantil (Wallon) Semiótica História da leitura	Pesquisa-ação (estudo de caso)

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 13 - Dissertações e teses - 2012

[75] A dissertação não se encontra disponível no banco de teses e dissertações da UNIFESP. O levantamento de dados se deu apenas pelo resumo encontrado no site da CAPES. Não havia, no resumo, informações sobre a idade das crianças observadas.

TESES/DISSERTAÇÕES – 2012					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDA-DE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUI-SA**
2012 UFCG **LETRAS** DISSERTAÇÃO	Leitura literária na Educação Infantil: narrativas como caminho para a fruição	**Autora**: Nubia Veronica Ferreira Avelino **Orientadora**: Josilene Pinheiro Mariz	5-6	História da infância literatura infantil Teoria literária	Pesquisa qualitativa descritiva e explicativa Pesquisa-ação
2012 UFRN **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças	**Autora**: Simone Leite da Silva **Orientadora**: Marly Amarilha	5	História da literatura infantil Teorias do desenvolvimento infantil	Pesquisa-ação
2012 UFSC **LITERATURA** TESE	Poesia e performance: estudo e ação na Educação Infantil de Florianópolis	**Autora**: Rosetenair Feijo Scharf **Orientador**: Alai Garcia Diniz	0-6	Teoria literária Teoria do desenvolvimento infantil	-

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 14 - Dissertações e teses - 2013

TESES/DISSERTAÇÕES – 2013					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDA-DE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUI-SA**
UFPE **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do recife.	**Autora**: Cinthia Silva de Albuquerque **Orientadora**: Ana Carolina Perrusi Alves Brandao	0-5	Políticas públicas para o livro e a leitura Teorias de leitura História da leitura	Observação dos espaços de leitura de 8 instituições de Ed. Infantil de horário integral
UFRJ **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.	**Autora**: M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos **Orientadora**: Patrícia Corsino	0-2	Estudos bakhtinianos, vigotskianos e benjaminianos sobre linguagem e sujeito; teoria da literatura e leitura	Pesquisa etnográfica com observação participante

Quadro 15 - Dissertações e teses - 2014

TESES/DISSERTAÇÕES – 2014					
UNIV/ÁREA	**TÍTULO**	**AUTOR/ORIENTADOR**	**IDADE**	**APORTE TEÓRICO**	**TIPO DE PESQUISA**
UNINOVE **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Literatura na Educação Infantil: Práticas pedagógicas e a formação da criança pequena	**Autora**: Renata de Almeida Torres Vilhena **Orientadora**: Roberta Stangherlim	-	Perspectiva freiriana das categorias leitura e conscientização Teoria do desenvolvimento humano piagetiana História da infância e Educação Infantil	-
UNESP Presidente Prudente	Educação literária na Educação	**Autora**: Roberta Caetano da Silveira. **Orientadora**: Renata	4-5	História da infância e da Educação	Estudo de caso etnográfico

EDUCAÇÃO DISSERTAÇÃO	Infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba(SP)	Junqueira de Souza		Infantil Letramento literário Teoria da leitura e da contação de histórias	
UFRJ **EDUCAÇÃO** DISSERTAÇÃO	Viagens literárias por palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na Educação Infantil do Colégio Pedro II	**Autora:** Carolina Monteiro Soares **Orientadora**: Patrícia Corsino	5-6	Estudos sobre livro, leitura e literatura, sociologia da infância, estudos da linguagem	Observação participante

Fonte: BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS RESPECTIVAS UNIVERSIDADES

Quadro 16 - ANPED 2008-2014

ANPED 2008-2014			
ANO	**INSTITUIÇÃO**	**TÍTULO**	**AUTOR**
ANPED SUDESTE 2014	UFMG	Práticas de leitura literária na Educação Infantil e interações verbais: construindo subjetividades. (UFMG) **Pesquisa em andamento**	**Mônica Correia Baptista** Vanessa Ferraz Almeida Neves Cristiene Leite Galvão Fernanda Rohlfs **Grupo de pesquisa:** Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias
ANPED SUDESTE 2014	UNESP Marília	Leitura na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico Cultural **Pesquisa em andamento**	Ana Laura Ribeiro da Silva (Doutoranda) Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (Orientadora **Grupo de pesquisa:** Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural
ANPED SUDESTE 2014	UERJ	Educação literária na infância (UERJ) **Pesquisa em andamento**	Márcia Maria e Silva Jéssica Cristina Martins **Grupo de Pesquisa:** Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
ANPED SUDESTE 2014	UNESP Marília Faculdade de Filosofia e Ciências	Atividades literárias e suas contribuições para o desenvolvimento da memória: implicações pedagógicas para a Educação Infantil **Pesquisa em andamento**	L.O de Andrade
ANPED SUDESTE 2014	UNESP Presidente Prudente	A literatura infantil e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural **Pesquisa em andamento**	Thaís Borella Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Renata Junqueira de Souza. **Grupo de pesquisa:** Processos de leitura e deescrita: apropriação e objetivação Eixo Temático: 7 - Pesquisa, Leitura, Escrita e Educação. Pôster.

ANPED CENTRO-OESTE[76] 2014	-[77]	A literatura brasileira como recurso para a alfabetização cultural na Educação Infantil	**Suely Cristina Soares da Gama Pereira** (GT 7)
ANPED CENTRO-OESTE 2014	-	Literatura na Educação Infantil – políticas públicas para Educação Infantil e o incentivo à leitura	**Jusley Monteiro de Sousa Maropo** (GT10) - pôster
ANPED Sul 2014	UFRS	A girafa que cocoricava: uma leitura para um olhar mais reflexivo	Tatiana Telch Evalte Eixos 05 - Educação e Infância
ANPED NACIONAL 2013 (36ª)	UFRJ	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos (GT07)
ANPED NACIONAL 2010 (33ª)	UNIVALI	A criança e o livro literário: encontros e possibilidades	Cleber Fabiano da Silva (GT07)
ANPED NACIONAL 2009 (32ª)	UNIVALI	A literatura na Educação Infantil: o encontro da criança com o texto	Cleber Fabiano da Silva (GT10)

Fonte: Portal da ANPED

Quadro 17 - COLE – 2008-2014

COLE			
2014 (19º)	UFPB	A literatura infantil e sua importância para a formação do aluno – leitor	**Autoras**: Andréa Tôrres Vilar Farias Angélica Tôrres Vilar Farias*
2014 (19º)	UFOP	Para além do reconto: polissemia e imaginário infantil	**Autora**: Andressa Cristina Coutinho Barboza **Grupo de pesquisa:** Grupo de Estudos em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Ouro Preto - GELP
2014 (19º)	UFRN	A leitura na Educação Infantil: o quê?, pra quê? Como?	**Autora**: Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo Denise Maria de Carvalho Lopes **Grupo de pesquisa**: Estudos sobre Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil
2014 (19º)	IFPE UFPE	Explorando a argumentação na Educação Infantil: a seleção de livros de literatura feita por uma professora	**Autoras:** Barbhara Elyzabeth Souza Nascimento Ana Carolina Perrusi Brandão **Grupo de pesquisa**: Estudos e Pesquisas em Conteúdos Específicos em Educação
2014 (19º)	UNICAMP	Projeto "Bolsa de Histórias": Os Bebês E Suas Leituras	Carla de Oliveira
2012(18º)	UFMG	Leitura literária para bebês e crianças pequenas: a experiência do projeto tertulinha da Faculdade de Educação da UFMG	**Autoras**: Mônica Correia Baptista Cristiene Galvão Flora Gomes Cândido Márcia Darquia **Grupos de pesquisa:** 1.Centro de Alfabetização,Leitura e Escrita (CEALE)

[77] Indicação de que não foi identificado, no diretório do CNPQ, o grupo de pesquisa e a universidade a que se vincula (busca feita em 2/2015).

			2.Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infâncias
2012(18º)	UFRGS	Bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro: Ações interativas e produções de sentidos	**Autora**: Rosele Martins Guimarães **Grupo de pesquisa:** Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias - GEIN
2012(18º)	UFJF	Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na Educação Infantil	**Autoras**: Hilda Micarello Vanessa Rocha Campos Ana Letícia Duin Tavares Patrícia Araújo Rodrigues **Grupo de pesquisa**: Linguagem, Infâncias E Educação - LINFE
2012(18º)	Centro Universitário UniToledo (Araçatuba)	Primeira infância: experiência escolar em práticas sociais de leitura	**Autora**: Cristiane Magalhães Bissaco*
2012(18º)	Escola Despertar – FSA (Feira de Santana)	Histórias com músicas: um encontro para expandir a linguagem oral com crianças de três anos	**Autora**s: Andréa Lívia Barreto Lima Cristiane Moreira Ribeiro **Grupo de pesquisa**
2012(18º)	UNESP Marília	A leitura literária e a formação do pequeno leitor	**Autora:** Greice Ferreira da Silva **Grupo de pesquisa**: Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação
2012(18º)	UNESP Presidente Prudente	A formação do pequeno leitor: da contação à leitura	**Autora:** Roberta Caetano Da Silveira **Grupo de pesquisa**: Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário
2009(18º)	UFMG	A formação de leitores na unidade de Educação Infantil Alaíde Lisboa	**Autora**: Aliene Araújo Villaça*
2009(17º)	UFRPE[78]	Relações entre criança e leitura no início da vida escolar	**Autora:** Fabiana Rodrigues Cruvinel **Grupo de pesquisa:** Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação (UNESP Marília)
2009(17º)	Prefeitura Muinicipal de Monte Mor (SP)	Projeto nosso livro (resumo)	**Autora:** Michelle Guidi Gargantini Presta* Renata Sant'ana Forchetti *
2009(17º)	UNICSUL	Diversidade textual na Educação Infantil: é possível?	**Autora**: Amélia Maria Jarmendia **Grupo de pesquisa:** Formação de Professores, Ensino Aprendizagem e Construção do Conhecimento
2009(17º)	Colégio 7 de Setembro (Fortaleza)	Formando leitores, saboreando saberes: uma experiência Com diferentes gêneros textuais na Educação Infantil.	**Autores:*** Luciana Monteiro Barbosa Silene Cerdeira Silvino da Silva Tarciana Neves Jordão Palmeira
2009(17º)	UNIMEP	A iniciação do pré-leitor na Educação Infantil (resumo)	Aurora Joly Penna Mariotti*
2009(17º)	UFF	Crianças leitoras e leituras inquietantes (resumo)	**Autora:** Lauren Souza do Nascimento Marchesano

[78] O trabalho foi produzido no âmbito da UFRPE, no entanto a pesquisa se deu na rede pública municipal de Marília (SP). A pesquisadora está vinculada ao **Grupo de pesquisa:** Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação (UNESP), conforme dados do diretório de Grupos de Pesquisa CNPQ

			Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

* Grupo de pesquisa não identificado
Fonte: Associação de Leitura do Brasil

Quadro 18 - GRUPECI 2008-2014

GRUPECI		
ANO	**TRABALHO**	**AUTORES**
2014	A formação de professores e o letramento literário na Educação Infantil: a experiência de um projeto de pesquisa-ação	**Autoras:** Mônica Correia Baptista Vanessa Almeida Ferraz Neves Cristiene Galvão **Coordenadora:** Mônica Correia Baptista UFMG **Grupo de Pesquisa**: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
2014	Leituras e leitores na transição entre Educação Infantil e ensino fundamental	**Autoras**: Gina Carla Costa Hilda Micarello Márcia Mariana Santos De Oliveira **Coordenadora:** Hilda Micarello UFJF **Grupo de Pesquisa**: Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE
2014	O texto como experiência e a experiência com textos na Educação Infantil e no ensino fundamental	**Autoras**: Fernanda Da Silva Ribeiro Josieli A. De Oliveira Leite Maria Cristina Fontes Amaral Maria Rosana Rego Mariana Altomar Barbosa **Coordenadora:** Hilda Micarello UFJF **Grupo de Pesquisa**: Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE
2014	Tempos e espaços de leitura na Educação Infantil e no ensino fundamental	**Autoras**: Edinéia Castilho Ribeiro Juliana De Sousa Lima Maiara Ferreira De Souza **Coordenadora:** Hilda Micarello UFJF **Grupo de Pesquisa**: Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE
2014	Onde estão os livros na escola? Discutindo os espaços de livro e leitura na Educação Infantil e no ensino fundamental I	**Autoras**: Jordanna Castelo Branco Rafaela Vilela Patrícia Corsino **Coordenadora:** Patrícia Corsino - UFRJ **Grupo de Pesquisa**: Infância, Linguagem e Escola
2014	O livro ilustrado e a leitura na escola: "onde vivem os monstros"	**Autora**: Carolina Monteiro Soares **Coordenadora:** Patrícia Corsino - UFRJ **Grupo de Pesquisa**: Infância, Linguagem e Escola
2014	Educação Infantil em quatro municípios: um olhar a partir da abordagem do ciclo de política	**Autoras**: Alexsandra Zanetti Antônia Simone Coelho Gomes Maria Ghisleny de Paiva Brasil

		Márcia Maria e Silva **Coordenadora**: Vera Maria Ramos De Vasconcellos – UERJ **Grupo De Pesquisa**: Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
2010	Sala de leitura para quê?	**Autora**: Lauren S. N. Marchesano **Coordenador:** Jader Janer Moreira Lopes **Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância**: **UFF**
2008	O grupo de pesquisa LACE - linguagem em atividades no contexto escolar - pesquisa e extensão: uma possibilidade para a transformação social	**Autoras**: Fernanda Liberali Maria Cecília Magalhães Alzira da Silva Shimoura Ilka Schapper Santos Cristina Aparecida Colasanto, Ivaneide Dantas Da Silva Mônica Galante Gorini Guerra Rosemary Hohlenwerger Schettini Monica Ferreira Lemos Elvira Aranha Valquiria dos Santos Rodrigues Mona Mohamad Hawi Maria Cristina Damianovic Ana Paula Barbosa Risério Cortez **Coordenadoras**: Maria Cecília Magalhães Fernanda Liberali **P**UC-SP **Grupo de Pesquisa** Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE):
2008	Desenhos animados : sua cotribuição na Educação Infantil para o desenvolvimento da oralidade e da escrita criativas	**Autora**: Flaviana Soares de Oliveira **Grupo de Pesquisa**: Aprendizagem e Mídias: Dimensões Pedagógicas dos Desenhos Animados Infantis **Coordenadora:** Eliane Borges - UFJF/ Faced/Nupel

Fonte: ANAIS DO GRUPECI

Quadro 19 - Histórico de reuniões da ANPED – 2008-2014

ANPED NACIONAL		
Nº	ANO	LOCAL
31ª	2008	Caxambu
32ª	2009	Caxambu
33ª	2010	Caxambu
34ª	2011	Natal - RN
35ª	2012	Porto De Galinhas - PE
36ª	2013	Goiânia - GO

Quadro 20 - Histórico de reuniões da ANPED regional – 2008-2014

ANPED REGIONAL		
2012	Pantanal - MS	Centro-Oeste
2014	Goiânia - GO	Centro-Oeste
2014	Natal -RN	Norte-Nordeste
2014	São João del-Rei	Sudeste
2014	Florianópolis - SC	Sul

APÊNDICE B - Quadro PNBE Educação Infantil 2008-2014

Quadro 21 - Quadro PNBE Educação Infantil 2008-2014

PLANO NACIONAL DE BIBLIOTECA ESCOLAR (PNBE) - EDUCAÇÃO INFANTIL - 2008 a 2014				
DISTRIBUIÇÃO E ATENDIMENTO	ALUNOS/ACERVOS	TÍTULOS/ACERVO	NA CRECHE	NA PRÉ-ESCOLA
2014	PARA CRECHE PARA PRÉ-ESCOLA	25 PARA CRECHE 25 PARA PRÉ-ESCOLA	50 LIVROS	50 LIVROS
2013	SEM TÍTULOS	-		
2012***	ATÉ 50 / 1 ACERVO ACIMA DE 50/ 2 ACERVOS DIFERENTES	25 PARA CRECHE 25 PARA PRÉ-ESCOLA	50 LIVROS	50 LIVROS
2011	SEM TÍTULOS	-		
2010**	ATÉ 50/ 1 ACERVO ACIMA DE 51 /2 ACERVOS	25 PARA CRECHE 25 PARA PRÉ-ESCOLA	50 LIVROS	50 LIVROS
2009	SEM TÍTULOS	-		
2008*	ATÉ 150/ 1 ACERVO ATÉ 300/ 2 ACERVOS ACIMA DE 301/3 ACERVOS	20 SOMENTE PARA PRÉ-ESCOLA	-	-

* PNBE 2008 – Em 2008, o programa abrangeu a Educação Infantil.

** Primeiro em que se formaram 4 acervos distintos (cada um com 25 obras): 2 direcionados às creches e 2 aos alunos das pré-escolas.

*** Houve PNBE especial: obras em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. Escolas com 201 a 400 alunos receberam 1 acervo, escolas com 401 a 600 alunos receberam 2 acervos e escolas com 601 ou mais alunos, 3 acervos.

APÊNDICE C – Histórico de observações participantes e conversas 2013-2014

Quadro 22 - Histórico de observações participantes e conversas - 2013

	DIA	**GREI/GESTOR**	**PROFESSORES**	**SÍNTESE**
1.	13/1	Integrante da equipe de Educação Infantil (ANO) coordenadora da Educação Infantil FME (2008-2012)		Envio de e-mail com perguntas sobre como a FME pensa e realiza o trabalho de literatura para crianças da Educação Infantil.
2.	26/1	Integrante da equipe de Educação Infantil (ANO) coordenadora da Educação Infantil FME (2008-2012)		Resposta por e-mail às perguntas sobre como a FME pensa e realiza o trabalho de literatura para crianças da Educação Infantil.
3.	18/2	Pedagogo e diretora Geral		Entrega da proposta inicial de pesquisa de campo.
4.	05/3	3A	Patrícia e professora 2	Rodinha e contação da história Quem tem medo de bruxa? Fanny Joly/Jean-Noël Rochut. Ed. Sciplione
5.	02/4	4B	2 professoras + a professora de apoio de uma criança com Síndrome de Down	Observação geral da rotina. Reconhecimento da maleta do Programa Magia de Ler. Identificação dos títulos e reação das crianças quando veem os livros.
6.	09/4	4A	Professora Silvana e professora 2	Observação geral da rotina: organização das crianças em roda, chamadinha, observação do tempo, notícias, preparação para a atividade seguinte.
7.	10/4	5A	Professora Cássia e professora 2	Rodinha, cantação. Filme sobre "efalantes". Atividade decorrente do projeto sobre diferenças. Livro: Crianças como você. Uma emocionante celebração da infância no mundo.
8.	16/4	Pedagogo		Conversa pelo bate-papo do gmail sobre horários do encontro de formação continuada ministrado pelo Programa Magia de Ler.
9.	17/4	5B	2 professoras	Observação geral da rotina. Rodinha. Contação de histórias
10.	24/4	Pedagogo da UMEI (a partir de 2012)		Conversa não gravada na UMEI sobre os objetivos do encontro de Formação de professores para o Magia de Ler, ocorrido em 18/4, ao qual compareceu.
11.	26/4	Pedagogo da UMEI (a partir de 2012)		Conversa por e-mail sobre a síntese do encontro de Formação do Magia de Ler ao qual compareceu.
12.	03/5	4A	Professora Silvana e professora 2	Contação de história.
13.	08/5	4A 3A	Professora Silvana e professora 2 Patrícia e professora 2	1. Magia de Ler: abertura da maleta 2. Lego : atividade decorrente da contação de histórias
14.	10/5	4A	Professora Silvana e professora 2	Rotina. Contação de história: Reino das frutas
15.	10/5	Coordenadora de turno (2008 a 2010) Diretora adjunta (2011 a 2012) Diretora Geral (a partir de 2013)		Conversa sobre o Magia de Ler
16.	15/5	5A 4A	Professora Cássia e professora 2 Professora Silvana e professora 2	Rodinha. Contação de história: O amigo do rei. Vídeo Charlie e Lola.
17.	21/5	5A	Professora Cássia e professora 2	Roda de biblioteca gravada

18.	22/5	5A	Professora Cássia e professora 2	Histórias musicadas Atividade do projeto. Bolsa de leitura. Leitura da escrita da mãe de Nicolas – sobre a história da cigarra e da formiga. Leitura de Cobra Norato.
19.	22/5	Sala de recursos	Professora de sala de recursos onde ficam as estantes de livros	Levantamento de livros do acervo da UMEI
20.	22/5	2A 3A 4A 4B 5A 5B	Professoras, pedagogo e diretora geral	Conselho de avaliação (gravado em voz)
21.	23/5	Pedagogo		Solicitação por e-mail da programação dos encontros de formação do Magia de ler e o relato escrito da formação ocorrida em 18/4.
22.	28/5	4A	Professora Silvana e professora 2	Roda de biblioteca (gravada somente em voz)com um livro da maleta o Programa Magia de Ler. Trazia músicas do cacioneiro popular. Professoras e crianças folheavam o livro e cantavam juntas as músicas que iam descobrindo com o apoio das imagens. Entre elas "Escravos de Jó jogavam... Guerreiros com Guerrreiros fazem zigue-zigue-zá...
23.	29/5	3A	Patrícia e segunda professora	Atividade de leitura e produção de histórias com o Lego.
24.	12/6	3A	1.Todas (na hora da entrada) 2.Patrícia e professora 2	Atividade (não gravada) 1. Observação das falas das professoras sobre a condição de vida das crianças em geral 2. Rodinha e Lego (atividade decorrente da leitura literária)
25.	23/8	Coordenadora de Leitura (1999-2012)		Contato realizado por e-mail para solicitar encontro para uma conversa sobre a política formação do leitor da FME.
26.	26/8	Coordenadora das atividades de leitura da FME/SME entre 1999 e 2012.		Resposta ao contato realizado por e-mail para solicitar encontro para uma conversa sobre a política de leitura da FME, autorizando marcação de encontro.
27.	10/9	3A	Patrícia e a diretora adjunta	Conversa (não gravada) sobre a proposta de observar especificamente o grupo de Patrícia e Gisely (GREI 3A) de forma longitudinal (2013 e 2014) com as mesmas professoras e crianças
28.	12/9	Coordenadora das atividades de leitura da FME/SME entre 1999 e 2012.		Conversa (não gravada) sobre políticas de formaçäo do leitor implementadas no período de sua gestäo.
29.	13/9	3A	Professora 2 e diretora adjunta	Conversa (não gravada) sobre a proposta de continuidade de observar especificamente no GREI 3A, o que gerou indagações da professora 2 sobre o objetivo da continuidade e a expectativa da pesquisa naquele grupo e com as professoras.
30.	20/9	3A	Professora Patrícia e professora 2	Envio por e-mail de dois artigos da pesquisadora com o objetivo de dar esclarecimentos sobre minha proposta de pesquisa: "Formação do leitor literário infantil niteroiense: o contexto da prática na implementação do Programa Magia de Ler" (GRUPECI, 2012); " Formação do leitor literário na Educação Infantil: o livro a criança e o professor" (congresso Infâncias ontem e hoje, 2011)
31.	23/9	Subsecretário de Projetos Especiais – Superintendente de Desenvolvimento de ensino entre 2005 e 2008.		Conversa sobre as políticas de formação do leitor na Rede municipal de Niterói.
32.	25/9	Todos os GREIs	Professoras	Palestra (gravada em voz e transcrita em anexo) da creche UFF para a Rede municipal sobre bibliotecas na Educaçäo Infantil. As professoras participantes do

				encontro foram Cecília Goulart, Monica Picanço, Maria Clara Cavalcante (contadora de histórias do grupo Confabulando)
33.	04/10	3A 4A 4B 5A	Todas as professoras e a direção geral	Visita ao Zoológico do Rio, registrada em fotos) cujos objetivos são apresentados por Patrícia na conversa gravada. Neste dia, a pesquisadora foi convidada a contar histórias na roda, sentada na grama, para as crianças. Patrícia havia levado alguns livros com a intenção de criar um momento de contação de histórias. Mais uma ação no sentido de contribuir para a pesquisa.
34.	11/10	3A 5A	1. Patrícia e a professora substituta da professora 2 2. Professora Cássia a professora 2	1. Dia de minha apresentação oficial ao GREI. Em roda, solicitei às crianças autorização para a observação e gravação de atividades no Grupo. 2. Dramatização no palco da UMEI com a música Maria Chiquinha.
35.	18/10	1. 3A 2. Subsecretário de Projetos Especiais – Superintendente de Desenvolvimento de ensino entre 2005 e 2008	1. Patrícia e a professora substituta professora 2	1. Rotina, pátio e Contação de história (gravada em voz) no GREI 3ª : Festa no celeiro, de Claire O'Brien, e ilustração de Tim Archbold, Ed. Melhoramentos. 2. Envio por e-mail de registro da conversa presencial realizada no dia 23/9 na UERJ, a fim de mostrar e validar o registro escrito pela pesquisadora sobre o conteúdo da conversa não gravada. O foco da conversa foi as políticas de leitura literária para Educação Infantil; as políticas de Educação Infantil no contexto das políticas para educação básica e as ações voltadas para a formação do leitor na Rede.
36.	20/10	3A	Patrícia	Recebimento de e-mail com o planejamento das atividades da semana sobre répteis, e a sugestão para que a pesquisadora interviesse se desejasse. Esse planejamento continha atividades de contação de histórias.
37.	21/10	3A	Patrícia	Resposta ao e-mail recebido em agradecimento ao envio e informando que nada teria a acrescentar ou modificar no planejamento.
38.	08/11	3A Conversa gravada 1 - com Patrícia	Patrícia	Gravada em voz 1. Versöes do Patinho feio 2.Conversa 1 gravada sobre o olhar de Patrícia a respeito da formação do leitor literário na Educaçäo Infantil
39.	29/11	3A	Patrícia	Contação de histórias – Dramatização da professora da história de D. Baratinha
40.	04/12	3A	Patrícia	1. Reunião de Patrícia com os pais sobre os projetos desenvolvidos durante o ano. 2.Reunião com os pais após conselho de avaliaçäo 3. Conversa sobre planejamento das atividades com literatura
41.	13/12	3A Conversa gravada 2 - com Patrícia	Patrícia	Conversa gravada 2 sobre tratamento dos dados em coparticipaçäo

Fonte: A AUTORA

Quadro 23 - Quadro - Histórico de observações e conversas - 2014

Nº	2014	ATIVIDADE	SÍNTESE
1.	13/2	Cerimônia de inauguração da UMEI	Momento (não gravado) Primeiro dia de retorno à UMEI, agora no prédio antigo reformado. Houve discurso de Waldeck e do Prefeito Rodrigo Neves. As filhas de Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes foram convidadas. Foi nesse encontro que soube que o pai de Mônica era também palhaço... Fizeram uma reconstituição da história do nome da UMEI, sobre o compromisso com todas as crianças na escola.
2.	14/3	Conversa 3 com Patrícia	Conversa (não gravada) Retomada dos contatos, após Carnaval, para início das atividades de observação do

			grupo de Patrícia especificamente. A conversa transcorreu sem predeterminações quanto aos meus passos. Definimos apenas que eu me manteria uma vez por semana com ela e as crianças, observando as atividades com o texto literário. Combinamos encontros às terças-feiras a partir das 9h, quando as crianças já teriam terminado as atividades de Educação Física, com a possibilidade de nos encontrarmos a partir de oito horas, em seu horário de planejamento para conversas. Conversamos sobre a minha qualificação em 10 de abril as redefinições que poderiam surgir desse momento.
3.	21/3	Conversa 4 com Patrícia	Conversa (não gravada). Fui à UMEI no horário de planejamento de Patrícia, às 8h com a intenção, conforme já combinado, de conversar sobre minha escrita sobre sua prática em sala de aula. Levei para ela o quinto capítulo do meu trabalho. Tínhamos combinado que as escritas seriam compartilhadas e que ela teria, durante o processo de elaboração da tese, a liberdade de opinar, questionar, criticar, sugerir pontos de revisão da escrita, dos diálogos estabelecidos...
4.	28/3	Conversa com a mãe de Marianne Entrega de uma lista de livros trabalhados por Patrícia e as crianças em 2013.	Conversa (gravada) Iniciativa da mãe, apoiando a pesquisa, com o objetivo de mostrar uma gravação, em voz, da filha cantando uma história bíblica publicada em formato de livro de leitura para criança. Livro comprado pela mãe em um jornaleiro. A mãe, que procura estimular bastante sua filha, afirmando-se com essa responsabilidade, considera uma surpresa positiva, ver e ouvir sua filha lendo uma história através das imagens, mesmo sem ter domínio do sistema de escrita. Um dos pontos destacados pela mãe é que Marianna ama livros. E que ela sempre ofereceu muito DVD de música desde muito pequena. A mãe descreve o desenvolvimento da filha nessa área, relacionando música e leitura oral. Faz menção a histórias da Coleção Itaú. 39:34
5.	04/4	Contação de histórias: Arainha do bico torto. Walcir Carrasco. Projeto identidade	Contação de histórias: Arainha do bico torto. Walcir Carrasco. Projeto identidade
6.	9/5	Roda de biblioteca: livros do Ziraldo	Roda de leitura com livros do Ziraldo. A professora estendeu um tapete no chão, no meio da roda. Depositou paulatinamente livros do Ziraldo. A partir do primeiro livro, algumas crianças imediatamente mostraram seu interesse pelos livros, antecipando leituras pela imagem, reconhecendo livros lá lidos em outras ocasiões com a professora, fazendo perguntas...36:56
7.	15/5	Leitura compartilhada: Festa no Céu. Angela Lago. Ed. Melhoramentos Leitura literária livre	(Gravado em imagem e voz) Roda de leitura (sem tapete). Todas as crianças receberam o mesmo livro. A professora foi lendo página a página com as crianças, lendo imagens e texto de cada página. Foi possível observar a relação estabelecida entre a criança e o livro e as estratégias da professora para leitura do mesmo livro. Tempo da primeira parte: 31:50 Ao final dessa atividade, P.S. disse as crianças que elas poderiam olhar outros livros da estante. As crianças começaram a se movimentar na sala com entusiasmo costumeiro, enquanto outras iam para o banho conduzidos pela segunda professora. Algumas crianças sentaram à mesa e folheavam vários livros livremente. Richard senta-se no chão ao lado de Isaac. Folheia alguns livros. Isaac mostra a ele Bruxa, bruxa, venha a minha festa. Depois ele pega este livro e vai lendo as imagens. Mateus se aproxima. Richard aponta a Tempo da segunda parte:12:22 Tempo total de gravação: 43’72”
8.	22/5	Conselho de avaliação do ciclo CAP CI	(Gravado em voz) Vídeo sobre avaliação com Jussara Hoffman. Relatório oral e escrito do perfil de cada GREI e do desenvolvimento do trabalho de cada professora com as crianças.
9.	23/5	Roda de leitura de livros de imagem	(Gravado em imagem e voz) Roda de leitura de diferentes livros só com imagens. A intenção da professora foi mostrar com as crianças se expressariam contando elas mesmas as histórias. Patrícia teve a idéia desta atividade após um diálogo nosso em que expressei meu interesse observar com mais detalhes a expressão das crianças na tríade. Tempo de gravação: 38’16”
10.	25/6	Contação de história: O garoto e a bola	(Gravado em imagem e voz) A professora contou a história da O garoto e a bola a partir do contexto da Copa do Mundo. Logo após a contação fez uma atividade com o álbum de figurinhas da Copa de modo que as crianças conforme iam reconhecendo o país e os jogadores iam colando no álbum.
11.	22/8	Roda de leitura compartilhada - Cantigas, adivinhas e	(Gravado em voz e imagem) O mesmo livro foi distribuído para todas as crianças. Folheiam espontaneamente. Descobrem que se trata de músicas. Identificam as músicas a partir das imagens. Alguém

		outros versos. Volume 2 Transcrição feita	puxa a música e os outros acompanham. Tempo de gravação: 18:38
12.	22/8	Diferentes histórias – relembrando as histórias que se apresentaram nos 5 filmes (ida ao cinema)-	Na rodinha, Patrícia rememora com as crianças os 5 filmes a que as crianças assistiram no cinema. Filmes que são releituras de algumas obras literárias. A ida ao cinema foi uma atividade coletiva organizada pela UMEI em relação a um projeto externo ao qual a escola aderiu.
13.	22/8	Roda de contação de histórias pelas crianças: FERREIRA, Luiz Gustavo. O lobo maurinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. GUILLOPÉ, Antoine. Lobo negro. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007. Patrícia lê Chapeuzinho redondo.	(Gravado em imagem e voz) Na rodinha ,Yago conta a história do Lobo Maurinho. Patrícia sugeriu que Karina contasse Lobo Negro, mas ela ficou em silêncio. Sugeriu então que ela escolhesse alguém para contar. Ana contou com a ajuda de Patrícia que fazia perguntas para estimular o desenrolar na narração oral da história. Patrícia pediu a Sofia que ajudasse a contar a história, que o fez. Todo o grupo participava com informações que compunham as cenas. Patrícia tentou manter o foco na narração de Sofia. Mostra a interpretação de Sofia sobre o texto de imagens. Algumas observações sobre as razões da alteração entre branco e preto da cena. Patrícia lê Chapeuzinho redondo
14.	29/8	PALESTRA Manuel Sarmento – Família e Escola Passeio pela UERJ e definição de passeio das crianças à UERJ.	Patrícia esteve comigo na palestra de Manuel Sarmento na UERJ Antes de iniciar a palestra, demos uma volta nas imediações do pátio interno, no térreo. Levei-a para conhecer o bosque da UERJ, entre outros espaços, que me parecia um dos poucos cantinhos da universidade menos árido, bom para estar com crianças. Nesse dia, tivemos a ideia de aproveitar o passeio já agendado no estádio Maracanã, e fazer também uma visita à UERJ. Patrícia ficou bastante animada com a possibilidade. Levou a proposta para as diretoras da Unidade.
15.	05/9	Conversa 5 com Patrícia	(Conversa gravada) Planejamento do passeio ao bosque da UERJ e sobre as aulas-passeio previstas. Patrícia me contou da lista de atividades a serem desenvolvidas entre setembro e outubro: passeio a o museu de arte naiff; visita ao estádio Maracanã, ida ao SESC para participar de uma atividade de contação de histórias... Ela estimou um número de 60 crianças, incluindo diferentes GREIs mais uma média de 15 adultos, entre professores e mães
16.	09/9	Roda de conversa entre as crianças e a pesquisadora: Guilherme Augusto Araújo Fernandes FOX, Mem. Brinque Book,1984. (2 vídeos)	(Gravada em imagem e voz) Minha proposta de entrar em diálogo direto com as crianças em situação de roda de conversa na sala com o objetivo de ouvi-las falar sobre sua relação com a literatura
17.	16/9	Conversa 6 com Patrícia	(conversa não gravada) Definições sobre o passeio ao Bosque da UERJ. Solicitação de autorização à Faculdade de Educação. Agendamento na prefeitura da UERJ. Identificação do percurso seguro de acesso a pé do Maracanã até o portão mais próximo ao bosque. Identificação do percurso a ser feito pela UERJ, excluindo-se a parte interna do prédio, dada a falta de segurança nas rampas de acesso aos andares. Planejamento da participação dos alunos das turmas 1 e 2 da Pedagogia no acolhimento às crianças no bosque com atividades literárias. Definição de espaço para o almoço das crianças após a atividade no bosque. Como sempre acontece a UMEI leva almoço e lanche para as crianças.
18.	29/9	Visita ao bosque da UERJ e ao Maracanã	(Evento não gravado) Patrícia me informou por telefone o momento em que as crianças saíam do Maracanã. Eu e um grupo de alunos seguimos em direção ao portão principal da UERJ até a rampa que liga o portão 2 do Maracanã e a rampa de acesso ao metrô Maracanã/UERJ. Os alunos e eu recebemos as crianças, as professoras e mães na rampa, iniciando assim o processo de acolhimento. Várias brincadeiras foram organizada e mediadas pelas alunas e alunos da turma 1 da Pedagogia. Todos os grupos que participaram do encontro escreveram suas impressões. Organizei um caderno de registros e encaminhei à direção da faculdade de Educação com um bilhete de agradecimento pela autorização concedida dessa vivência entre alunos e as crianças. Havia mais de uma turma nesse passeio.

19.	03/10	Visita ao MIAN (Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil):	(Evento não gravado) Enquanto aguardavam o início das atividades, uma das professoras que acompanhava o grupo, sentou-se com as crianças na varanda da casa onde funciona o museu. Fez uma série de brincadeiras musicais de corpo e movimento enquanto aguardavam o início da visita. As crianças se dividiram em dois grupos. Cada um mediado por uma responsável do museu. Patrícia e suas crianças seguiram juntas. Uma das estratégias para observação dos quadros com as crianças era chamá-las a adivinhar sobre diferentes detalhes das obras por que passavam (bichos, pessoas, futebol etc). A contação de história foi um dos recursos para a apresentação do conteúdo dos quadros. Na parte externa do museu, após a visitação, as crianças almoçaram como num piquenique (toalha estendida no chão). Depois brincaram livremente. Dentre os brinquedos, havia um conjunto de livros levado por Patrícia. Algumas crianças se agruparam em torno de um que havia cantigas. Leram, sem intervenção de adultos dançando e cantando cada página. Uma professora tentou impedi-las de mexer nos livros. Pensou que não havia autorização, uma vez que Patrícia (a professora dessas crianças) se retirou momentaneamente para levar uma outra ao banheiro. Eu havia recebido dela a orientação para que permitisse a brincadeira com o material caso alguma criança se interessasse. A brincadeira com este livro foi muito envolvente para as crianças.
20.	21/10	Conversa 7 com Patrícia	(Conversa gravada em voz) A conversa versou sobre o uso do livro literário para debate sobre eleições: Livro: a voz da floresta anuncia eleições dos bichos, de Alina Perlman; comentários sobre a leitura do livro de músicas e a experiência que se repetiu no Museu de arte Naiff. Solicitação de levantamento de documentação sobre livros que chegaram do PNBE
21.	11/11	Conversa 8 gravada	Conversamos sobre o que ela observou sobre as mudanças prováveis das crianças no que diz respeito à leitura nos anos 2013 e 2014. Falou das crianças que se manifestavam menos durante a leitura. Comentou de algumas atividades que ela elaborou para atender à pesquisa, assumindo ter sido instigada pelo desafio que a coparticipação trazia.
22.	02/12	Conversa com a Coordenadora de Educação Infantil da FME	(Conversa gravada em voz) A conversa versou sobre a perspectiva da FME para o trabalho com literatura na Educação Infantil, além da identificação da proposta de formação continuada das professoras da rede.
23.	03/12	Conversa 9 com Patrícia	Última conversa que tratou um pouco mais da formação e atuação de Patrícia
24.	9/12	Roda com as crianças	(Gravada em imagem e som) Objetivos: contar do encerramento das observações de campo; confraternização; entrega de presentes. Contação de história por Patrícia "Por que no Natal não se come pizza?" Levei para as crianças, em forma de presente, um pacote contendo um caderno meia pauta igual ao caderno da bolsa da leitura para registro de histórias durante as férias. O embrulho foi fechado com um pregador minúsculo e bolinhas vermelhas de natal. Escrevi uma cartinha para cada crianças, rememorando algum momento de nossa convivência. Na rodinha, dentro da sala, li cada cartinha no grupo. Cada criança esperava o momento de ver sua cartinha lida por mim. O olhar delas era de atenção à leitura, tentativa de lembrança do momento mencionado e ao mesmo tempo de surpresa ao lidar com os detalhes do pacote.
25.	13/12	Visita para confirmação de dados sobre lista de livros, rotina...	(Visita não gravada) Não foram encontrados registros de que os livros do PNBE tenham chegado a UMEI. A diretora e a secretária confirmaram que não haviam chegado até aquela data. Recebi de Patrícia uma lista com todos os livros usados nos dois anos de trabalho com o mesmo grupo de crianças. Ela concedeu sua pasta com registros sobre a rotina diária com as crianças (planejamento semanal)
26.	16/12	Confraternização da UMEI	(Evento não gravado) Participação do café da manhã com os familiares como atividade de confraternização. Entrega do presente à Patrícia: uma caixa Atividade festiva de encerramento com a presença dos pais. Cadeira formando uma grande roda na sala. Uma mesa de café da manhã. Música de fundo. As crianças, quando não mantinham-se sentadas comendo, agrupavam-se para brincar.

Fonte: A AUTORA

APÊNDICE D – Narrativas das cenas e transcrições

Narrativa da Cena 1

Ooolhaa!!! é da maçaaã!!! O protagonismo infantil no *enquanto* da leitura literária

Era um dia como muitos no interior da UMEI... A não ser pelo fato de que, sem previsão, algo havia de ser diferente. Novo ou não? Aos olhos de quem? Menos importa. O que vale é olhar para o instante das infâncias sendo. A meta é captar o instante. Fotografá-lo em palavras, revelando, como num filme da vida de crianças e professoras. Ações de leitura literária nunca vêm só. Misturam-se diferentes contextos e conteúdos, instaurando o inusitado "dentro do mesmo todo dia", o que os torna únicos.

Assim...

Marianna com os joelhos no chão apoiando os braços no assento da cadeirinha. Kayke de pé brincando de alternar o passo, parado, na ponta do pé. Mateus, deitado no chão, balbucia e brinca projetando um de seus braços para o alto, meio que brincando com os dedos... Isaack, vidrado na professora, buscando fugir dos obstáculos que o impedem de ver o que Patrícia tem para mostrar, tenta adivinhar o que está por vir... As crianças vão, aos poucos sentando em roda, enquanto ela prepara a surpresa:

— Uma festa lá na história dela...

— Daniel, senta. — pede Patrícia, enquanto abre o tapete na roda.

— Tapete... diz Marianna.

— Tapete... — repetem outras crianças.

Patrícia entra na roda e estende o pano pintado pelas mãos de crianças da UMEI em outros momentos da história de leitura da UMEI.

— Vou colocar... Eu preciso que todo mundo sente direito...

— E o que que é iiissuu?!! — pergunta Isaack, enquanto Ana Luyza reage abrindo olhos e boca, ajustando-se no chão com seus colegas, dando assim mais espaço aos peixinhos da borda do tecido e aos fios de lã que dão acabamento ao tapete.

Alguns o tocam olhando bem de pertinho as imagens ... outros olham sorridentes, esperando o próximo passo... outros soltam gritinhos de empolgação... Os sons e movimentos expressam sensações do momento.

— E vou colocar... os livros aqui... — diz Patrícia.

— Ahhhhhh! É pa gente lê? — pergunta Daniel com palavras e corpo, curioso.

— Também... — esclarece Patrícia, já agachada, pondo, um a um, os livros sobre o tapete.

— Eu vou ficá cum... cum... u du ... — fala Isaack com pressa, percorrendo, com os olhos, os livros depositados no tapete, correspondendo a intenção de Daniel.

— Ooolhaa!!! É da maçaaã!!! — diz Sofia com ar de surpresa.

— Não! É da da frô!!! Ali... tem uma frô na maçã... Olha , tem um monte de maçã, geentiiii... — aponta Isaack com o dedinho esticado, compartilhando sua excitação.

— Tia, posso i nu banhero? Vô nu banhero... — pede Iago cedendo à emergência, para o que Patrícia olha com consentimento..

— Um monte de maçaaaã...— completa Isaack.

— Ô tia, quando você acabá, pode pegá? — pergunta Daniel, cheio de vontade de brincar com os livros.

— Vamos conversar sobre o que vamos fazer... O que vocês acham desses livros?

— Legal!! —

— Lindo!!! —

— Liindos?! Legais?! — repete Patrícia em tom indagativo.

— Olha!! — novamente Isaack, reagindo a uma outra descoberta.

— A tia já contô essa história... — disse Rebeca, apontando para o livro Menino Maluquinho.

— Ô tia.. por que tem um monte dessa maçã? — pergunta Ana Luyza.

— Pois é... O que será? Por que será que tem um monte de maçã?

— Porque é u bicho da maçaaã... — responde Marianna.

— Quem será que escreveu essa história do bicho da maçã?

— Vocês lembram quem escreveu as histórias do bicho da maçã?

— Não...

— Não?

— Sim — disse Isaack.

— Quem?

Alguns segundos de silêncio...

— Esqueceram quem escreveu?
— Ziraldo! — confirmou Isaack.
— Ah!! Foi o Ziraldo?! — pergunta Patrícia.
— Eeeeeé!!! — respondem várias ao mesmo tempo.
— O Ziraldo escreveu todas as histórias do bicho da maçã?
— Eeeeeé!! — respondem em uníssono.
— Sim... — concorda a professora.
— O Menino Maluquinho também!! — completa Rebeca.
— O Menino Maluquinho... Olha lá... Tem um livro do Menino Maluquinho. Tem... Cadê o outro...? — Patrícia corre com olhos sobre eles — Esse! E... aqui tem outro do Bichinho da Maçã... Ali... a Turma do Bi-cho Su-jo...
— Bicho sujo!! — repete Isaack com voz forte e envolvida acompanhada da risada de algumas crianças, que acharam engraçado o jeito de Patrícia falar !!!! Pra não atropelar nas sílabas de fim e início de palavra. Um encontro de sílabas cujos pontos de articulação da consoante são respectivamente palatal (bi***ch***o) e linguodental (***su***jo), sendo idêntica a vogal posterior /u/.[79]
— Olha aqui o bicho da maçã, aponta com o dedinho mais uma criança, mostrando estar participando do diálogo.
— Aquele livro ali, Sofia... Você pode deixar eu falar? — contendo Isaack ao levantar o tronco na intenção de levantar ou falar — Ô Laura? Agora eu vou falar do livro... A Turma do Bicho Sujo foi o Ziraldo que desenhou. Ele não escreveu, ele só desenhou. Ele ilustrou esse livro. Esse aqui ó... Manoel de Barros, que vocês gostam de ler e fica na nossa estante de livros também foi o Ziraldo que desenhou.
— Tem duas aqui? — pergunta Ana Luyza apontando para a estante, levantando a dúvida sobre haver dois exemplares do mesmo livro.
Esse daqui ... o Planeta Lilás... Solta a toalha senão ele vai ficar andando... Esse daqui o Planeta Lilás foi o Ziraldo que escreveu e desenhou. A Bela Borboleta é do Ziraldo e do Zélio também. Esse aqui o Menino e seu amigo também é do Ziraldo...
— O menino o quê? — pergunta Ana Luysa, que não conseguiu distinguir a voz da professora por causa de outras falas simultâneas.
— Flicts! Lembra do Planeta Flicts? Também é do Ziraldo. O Menino Maluquinho... As melhores tiradas do menino maluquinho... As anedotinhas do bichinho da maçã são do Ziraldo também... E todos os livros da coleção...
É interrompida por Isaack:
— O gatinho... Aqui a maçã...
— Você tá falando junto comigo...
— É o gatinho maçã... — diz Isaack acompanhando Clarice[80]
— E todas as histórias desses livros da Coleção Bichim. Coleção Bichim... são todos esses livros pequenos, também... também foi o Ziraldo que fez.
— Então hoje nós vamos fazer uma roda de biblioteca só com livros do Ziraldo. Porque vocês adoram o Ziraldo, então eu escolhi uma roda que vocês iam adorar — Sofia sorri—. Só que antes de a gente poder explorar os livros, tem outra coisa aqui ó...
Patrícia diz que vai contar uma história do Ziraldo que ela prometeu, mas que não tinha colocado no tapete. Levanta-se da cadeira, pega o globo terrestre e coloca-o no meio da roda. Pergunta sobre o que fizeram no dia anterior de modo a lembrar que leram "O Mundinho"[81] e que saíram da UMEI e fizeram um passeio pelo quarteirão da escola e depois foram ao Vital Brazil[82]. Relacionou o passeio ao projeto de conhecermos nosso mundinho, cada dia um pouco mais.
O livro do Ziraldo que ela lê para as crianças é "Este mundo é uma bola". As crianças vão interagindo e falando todo o tempo que ela mostra as imagens.

[79] Conforme classificação dos sons lingüísticos abordados por Cunha & Cintra, na Nova Gramática do Português Contemporâneo. Ed. Nova Fronteira. 2ª ed. 1985.

[80] Nome substituído devido a não autorização da mãe para o uso de imagem ou qualquer outro tipo de informação..

[81] BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O mundinho**. São Paulo: DCL Editora, 2008.

[82] O Instituto Vital Brazil é um laboratório do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Produz medicamento e soros contra a picada de cobras, aranhas e escorpiões. Fica localizado no bairro da UMEI.

Narrativa da cena 2

Era uma vez uma mulher e um homem... Narrativas infantis com o bichinho da maçã

60 Depois de ler a história "Este mundo é uma bola". diz às crianças que os livros que estão no tapete todo mundo pode ver. Retira o globo do meio da roda... E as crianças se lançam sobre os livros. Alguns falam o que escolhem enquanto escolhem. Outros, em silêncio, sozinhos, olham cada página do livro escolhido, outros se agrupam para compartilhar suas histórias, outros levantam para dar ao colega o livro anunciado como da sua preferência, Alguns levantam e mostram o livro para Patrícia com a expectativa de diálogo. Patrícia se põe disponível e observadora, vai respondendo às perguntas, correspondendo ao comentário das crianças que chegam a ela, fazendo observações para aguçar o olhar para um ou outro detalhe ...

Nesse contexto, se dá entre Karina e Yasmim, num cantinho da sala, ambas sentadas no chão lado a lado, uma leitura compartilhada.

— E aí... o avô e avó — Depois conserta... A mãe... — inicia assim a narrativa depois de Karina observar por alguns segundos algumas páginas do livro:

— A vô e a vó... repete Yasmin. Em seguida balança a cabeça em negativa, consertando: O vô e a vô — apontando e tocando as imagens no livro que está nas mãos de Sofia.

No colo de Yasmin há outro livro, fechado, da Coleção Bichim. Yasmin resolve colocar o seu livro embaixo do braço e continua olhando para o livro aberto no colo de Karina:

— A vó... a vó não... O avô... queria namorar com a vó. — segue Karina, folheando... — O bigodão... apontam ambas para a imagem dialogando sobre o que veem até que se dá um breve impasse que leva Yasmim a puxar para si o livro:

— Peraí... peraí... peraí... — Yasmin folheia até encontrar a página certa. Põe o dedinho na imagem, mostrando a Karina a imagem do bichinho com olho roxo. Encolhe seus ombros. Sorri. Karina toma de volta o livro, retrocede para a página onde estavam o vovô e a vovó e continua a lê-lo. Seguem na leitura oral página a página:

— Era uma vez o vovô. E aí o vovô voltou ... E aí... a mãe... E ele tava dormindo...

Chega a página destacada por Yasmin, que volta a contornar com seu dedinho o olho roxo do bichinho:

— E ele tava com a cara assim... Aí a...— continua Karina.

— Aqui aqui aqui — mostra Yasmin.

Karina interrompe a narração e cruza os braços com a chegada repentina de Isaack. Ele aponta para ambos os bichinhos, entrando assim na conversa:

— Ele (o de olho roxo) ia batê nele — fala Isaack enquanto Karina rejeita a sua interferência.

— Não! — Ele (o bichinho ao lado) cuidou dele (do bichinho do olho roxo). — Afirma Karina, com bochecha bem redonda e os bracinhos cruzando-se. — E aí a mãe... falou pra ele "não pode" e ele tava dormindo... Ele machucou o olho do irmão dele... — Fechou o livro, falou algo para Isaack, que se afastou...

— Olha... o que aconteceu... — disse na continuidade do diálogo com Isaack. Mas ele foi embora.

Karina então retoma a narrativa:

— Era uma vez uma mulher e um homem...que tava com chapéu preto... Eles vão se casar... mulher...

— Ele ele tá apaixonado... — acrescenta Yasmin, tocando o bichinho que tem a seu lado um coração vermelho.

— Aí, a mãe autorizou... ele...o pai... namorá com ela... Ele namorá com ela — apontando as figuras de forma invertida, o que Yasmin percebe:

— Não! Eeela namorá com ele, sempre com os dedinhos completando a narrativa.

— Aí ela não queria namorar com ele — folheando — Aí o pai autorizou logo... — diz virando a página.

Yasmin, quando vê o bicho fumando, altera-se o tom de voz — Ahhhhh ele tava fumaaando!!! — O tom pareceria ser um misto de surpresa, censura e graça

— Ele tava fumando... repete Karina já pondo o indicador e o médio na boca como que representando o gesto. Yasmin faz o mesmo gesto.

— E ele não tinha nariz... não tinha só boca (querendo dizer "tinha só boca") ... não tinha... não tinha boca... o pai dela...

Os olhos de ambas se projetam para fora do livro, na direção de Ana Luyza que fala:

—Olha gente, vou achar o Brasil, vou achar o Brasil...

Sem demora , retomam a narrativa, com Ana Luyza se aproximando:

— A mãe dele tava cum **raaiva**! Mas não era a mãe dele!! — usa o tom de raiva na voz — Era... Era — levanta os olhos, retrai as sombrancelhas, faz um movimento com as mãos circulando em torno de si, leva os dedinhos aos olhos...

— Japonesa — esclarece Yasmin a palavra que Karina não lembrava.

— Ela pega ele — continua satisfeita com o acréscimo de Yasmin.

Virando a página, se depara com palavras escritas. Torce o colo na direção de yasmin, dizendo:

— Olha aí ...o "A"... — tentando ler — AMÔ... — seguindo com o dedo onde havia escrita.

Completando a leitura, Yasmim toca e circunda, com seu dedinho, o coração vermelho, “ EU TIA”, como que confirmando ser aquela mesma a palavra lida. — É ele.. é o filho... ele disse assim: Vô pensá... Ela ... — virando para a última página, diz: — Acabou a história. —E fecha o livro.

Yasmin pega um dos livros que tem na mão e diz, objetiva:

— Conta essa.

E começa imediatamente uma nova leitura compartilhada.

Narrativa da cena 3

Histórias entrelaçadas: uma festa no céu!!

1 Esta história entrelaça fios de diferentes matizes. Há os que nos levam à trilha da literatura oral como expressão da cultura popular no Brasil e seu caráter formativo. Fios que nos remetem ao papel da ilustração como texto plástico literário. Há fios que entrecruzam culturas infantis e escolares com suas afirmações, conformações, e também com suas criações e inusitados... Todos esses fios e outros tantos sustentam a trama: práticas docentes de formação do leitor literário e seus efeitos entre as crianças: estéticos, éticos, políticos... Essa tapeçaria foi tecida em 27 minutos do cotidiano da UMEI. Enquanto organiza as crianças, no chão da sala e, em pé no meio da roda, distribui o livro A festa no céu para cada criança, Patrícia responde ao comentário de uma delas:

— Então você sabe ler alguma coisa. Não é?”

Em seguida, empolgado, como de costume, Isaack ensaia o anúncio do projeto do momento: — A gente vai...”, mas, no fluxo dos preparativos para iniciar a atividade de leitura, Patrícia segue com as orientações:

— Então, vamos lá... Cada um vai ficar com um. E olha só... não preciso dizer que precisa cuidar muito bem, né? Vocês... Acho que vocês já sabem, né?

— Cuidado que pode rasgá, hein? Cuidado que não pode rasgá ... — Sofia repete o texto de uma recomendação já conhecida de outras rodas.

— Pois é! — confirma Patrícia.

— Cuidado porque não pode rasgá. — insiste a mesma criança em tom de alerta.

— É. — concordou uma outra.

— Eu não vou rasgá. — confirma Matheus com voz quase sempre baixinha.

— Eu não! — garante Richard.

— Ooolha!!! Haha — destaca-se, no burburinho, a reação de Luana em poucos instantes de concentração na capa do livro já em suas mãos.

— Deixa eu ver! — pede Clarice, desviando o olhar do seu para ver o que Luana aponta no dela.

— Festa no céu! Tem mais Festa no céu! — ao ver vários exemplares do mesmo livro, constata Isaack com um sorrisão na boca, e uma ansiedade que se expande na voz e nos braços. Puxa, apressado, o livro que chega pelas mãos de Patrícia.

— Festa no céu!

— Olha! Festa no Céu! — destaca-se esta exclamação dentre várias outras do meio do burburinho que se instaurou à medida que cada uma vai recebendo o livro.

Não esperam as orientações. Vão lendo por conta própria e compartilhando as descobertas.

— Todo mundo ganhou? — pergunta a tia.

O burburinho continua em torno da novidade: um livro pra ler junto.

— Olha só... lembra que eu falei que a gente precisa de espaço pra poder fazer perninha de índio? — pergunta Patrícia, sentando-se na roda de pernas recolhidas e cruzadas.

— Tia, tem um convite! — referindo-se à primeira ilustração do livro aberto.

— Exatamente, tem um convite aí.

— Olha só... nós vamos ler juntos e vocês vão conseguir prestar atenção nas figuras... Vamos começar pela capa? — conduz assim o grupo para a leitura coletiva

— Vamos! — diz uma das crianças.

— Ó! todo mundo com o livrinho fechadinho, assim, não é? Cada um no colo... livro no colo... E aqui está escrito: “A festa no céu”. — corre com o dedo indicador no título da obra, posicionada abaixo de seus olhos.

— A festa no céu! repetem, em quase uníssono, como se tivessem combinado ler ao mesmo tempo.

— Isso! “Um conto do nosso folclore”.

— Um conto do nosso folclore.

— ... do nosso folclore...

— Angela Lago.

— Angela Lago. — repetem, destacando-se a voz intensa de Isaack entre outras vozes.

— Isso! Aí... lá embaixo, ó... aqui embaixo, tá escrito assim: Editora...

— Editora!

— É a Melhoramentos. Tá escrito aqui.

— Melhoramentos!

— Cento e vinte anos. Olha!!

— Cento e vinte anos! — dizem, continuando a repetir tudo que ela lê.

— Vocês não precisam repetir, não — orienta acolhendo com graça a atitude coletiva. — Eu tô só contando pra vocês... Segura assim o livrinho pra vocês (mostrando com as mãos como segurá-lo diante dos olhos)... Eu só tô mostrando

onde é que eu tô lendo aqui.... Aí... aqui embaixo tá dizendo que "esse livro está de acordo com a nova ortografia da língua portuguesa." Aqui embaixo...

— E atrás?! E atrás?! Tia?

— Lá atrás, olha só... Lá atrás tá escrito assim... — prefere chamá-los a observar do que ler imediatamente o que está escrito — O que que tá desenhado aí? — todos viram o livro para o lado de trás.

— Uma tartaruga!

— Uma tartaru... Só?!

— Uma borboleta!

— Uma tartaruga...

— Uma borboleta...

— Agora um caracol!

— Um caracol!

— Tem dois caracóis... Mas essa tartaruga... tá parecendo... diferente. — interroga indiretamente

—Eé! Diferente que é isso aqui, né?

— Ela é uma tartaruga menina ou menino?

— Menina (o)! — respondem sobrepondo uma constatação à outra, mas sobressaindo a afirmação de que se trata de uma tartaruga fêmea.

— Ahhh!! Por quê?

— Porque ela é meniina! — parecia tão óbvio para Rebeca.

— Porque ela tá de lacinho!

— Porque ela tá de lacinho! — surgindo o detalhe que Patrícia queria ressaltar como marca de gênero.

— Gente !!! ela tem um laço vermelho na cabeça!!!

— É!

— Ô, tia, aquilo ali tá escrito... — quer saber Richard virando a parte de trás do livro para ela.

— Agora eu vou ler o que tá escrito aqui atrás, ó... — diz no meio do burburinho de comentários.

— ... tá igual... — exclama alguém.

Sofia, adiantada nas páginas seguintes, tocava violão no peito, quando:

— Sofia, eu tô aqui, ó, nessa parte...

— Aqui, tia, olha.

— Eu vou ler o que tá escrito aqui atrás: "Ia ter uma grande festa no céu".

— Ia ter uma grande festa no céu... — começam repetindo, mas não todo o texto. A leitura oral era mais rápido do que era possível acompanhar e repetir em seguida.

— "Mas os animais sem asas estavam muito tristes porque não poderiam ir. Imaginavam a música e a comida que não iriam aproveitar..."

— Mas a tartaruga... — antecipa Sofia.

Atenta à inferência de Sofia, olha para ela e faz gesto para que espere a leitura da próxima frase.

— "Mas a tartaruga decidiu ir à festa e teve uma ideia genial". Será que ela vai conseguir?

Rebeca responde com um balanço do corpo ao mesmo tempo que grita alegremente com voz fina: Huuumm ou Nuuuum, o que mais alguém reproduz. Outros comentários se apresentam, elevando a quantidade de vozes...

— Agora, ó, vamos abrir aqui o livro...

— *Abre* o *liiiivruuu* — fala alguém com voz empolgada, ao mesmo tempo que todos viram o livro para abri-lo de frente.

— ... nessa primeira parte aqui, Luana... ó ... assim... lá da frente... iiisso!

— Eu não sei onde é a festa... — comenta Pâmella olhando para Patrícia, depois de correr as páginas do livro com o polegar, como que buscando a resposta.

— ... "A festa no céu", tá escrito aqui, ó... Ô, Yasmin, eu ainda tô nessa parte aqui, "A festa"... Não, não é pra levantar o livro. Vocês vão ficar com o livrinho aqui [no colo]. Eu vou ficar com o livrinho levantado pra vocês saberem onde eu estou lendo...

— Olha, tia...

— Eu estou nessa parte aqui, ó, Isaack: "A festa no céu".

— A festa no céu. — várias respondem ao mesmo tempo.

— Já acharam?

— Aham! — dizem algumas.

— Richard, o livro não tá virado pra você... vira o livro... Você botou o livro assim, ó [de cabeça para baixo]... É assim... [de cabeça pra cima] Isso... aí!

— Ô, tia ... olha... a festa no céu. — fala Pâmella misturando-se à de outras.

— Isso! Agora ... Ma... Matheus, não achou não? Aqui, ó.

— Achei!

— Então, vamos deixar lá na página. Todo mundo junto. Agora, vamos virar mais uma. E vamos chegar nessa daqui.

— Passou uma página ... Ô, Maria, não vira o livro pra mim... É você que tem que ver o livro. Isso! O que que tem aí, gente?!

— Convite!

— Um convite. Ó, nessa parte aqui...

— E tem uma tartaruga!

—...tem várias informações sobre o livro.

— Ô, tia, a tartaruga!!!

— É, são as informações da Editora Melhoramentos. E aqui... tem um convite pra festa. Está escrito assim: “A festa no céu”.

— A festa no céu! — repetem.

— A festa no céu! — exclamam mais uma vez.

— Olha só, vocês não precisam repetir. Só acompanha aqui, ó.

— A festa no céu.

— “Um conto do nosso folclore. Angela Lago”. Agora vamos passar de novo outra página... E chegamos no início da história. Vamos ler?!

— Vamos! — respondem juntas.

— Aqui embaixo, ó. Tá escrito aqui embaixo.... Eu estou ... Vou ler junto com vocês: “Naquela noite”...

— Naquela noite...

— “Iria ter uma festa no céu”.

— Iria ter uma festa no céu.

— “Nós”.

— Nós. — vão repetindo as crianças.

— “E os bichos sem asas”.

— E os bichos sem asas.

— “Estávamos jururus de fazer dó”.

— Estávamos jururus de fazer dó.

— “Aí, imagine”....

— Aí, imagine.

— “A tartaruga, logo a tartaruuga”...

— A tartaruga...

— ...“decidiu que ia ao baile”.

— ... (a)o baile.. — repetem em meio a risos surpresos com a ideia do baile.

— Olha lá, ó, todos os animais com asas... Olha só, eu não estou mais lendo. Vamos prestar atenção aqui, na figura... Todos os animais com asas estão em cima da árvore, e os animais sem asas... jururus, ó, lá no chão, assim ó... Tudo jururu.

— É quem? — Richard pergunta, querendo entender o sentido de jururu.

— Jururu... chateaaado porque não vai na festa...

— Assim... assim, titia. — mostra Isaack, com o rostinho sobre as mãos, aproximando-se do gesto da tia que deposita o queixo sobre as mãos sustentadas pelo cotovelo apoiado na perna.

— É... — diz ao reparar Isaack.

— A tartaruga vai... — comenta Rebeca.

— Triste... , o sapo triiiste, o macaco triiiste, o jacaré triiiste, o tamanduá triiiste, o rato triiiste... — entre muitos risos, lê fazendo gesto de jururu. — ... tartaruga triste... — continua em meio aos risos e comentários dispersos no burburinho.

— O macaco triste... — continua alguém.

— Não!! A tartaruga... eu falei que ela tá sorrindo aqui na página. — discorda Marianna que até então não tinha se pronunciado em voz alta para o grupo.

Outros comentários se misturam.

— E os animais com asas... E os ani... e os animais com asas ... ó... tudo assim... vem me salvar... eles não vão... — conclui entre observações simultâneas das crianças. — Agora vamos virar a página... próxima... Vamos ver o que acontece nessa parte aqui, ó... Isaack, ó...

— O urubu tá fazendo assim... — diz Manuela estendendo o braço tentando demonstrar o alongamento da asa da ave.

Estamos nessa parte... Nessa parte aqui, ó?

Sofia olha para a professora e põe a mão na boca, expressando e contendo, ao mesmo tempo, o sorriso e o que parece ser uma grande a expectativa...

— Estamos nessa parte ... Todo mundo...?

— Nessa parte aqui, ó? — pergunta alguém ao mesmo tempo.

— ... Todo mundo achou a casa?

— Cheguei, tia! Cheguei!

— Eu acheeei – exclama Richard, virando a página para Patrícia.

— Ó, vou ler o que tá escrito...

— Eu achei!! — diz Marianna e outras crianças.

— Marianna não achou. — observa Rebeca ao mesmo tempo que outras falam, numa mistura de vozes.

— Não, não é essa página, não! — explica Mariana para Ana Luysa.

— Mariana não achou... — repara Rebeca.

— ... Ô, Ana Luysa, você passou demais... — espera a menina encontrar a página — É uma só...

— Mariana não achou. — repete Rebeca.

— Ana Luysa, é essa aqui...

— Eu achei, siim. — reage Marianna, mostrando o livro aberto para todos conferirem a página certa.

— Volta.. volta... — para Ana Luysa... mais uma... Não... É a da árvore. Ela passou duas... Não... Ana Luysa!

— Aqui, olha!! - fala Pâmela, ao seu lado, puxando para si o livro e colocando-o na página indicada.

— Isso! Isso!! A próxima... Essa aí!! É... essa aí. Vamos lá que eu vou ler... o que tá escrito aqui embaixo: “Até logo, disse ela”.

— Até logo, disse ela. — repetiram.
— Ela disse para o urubu-rei: "Vou indo na frente porque vou devagar".
— Vou indo na frente porque vou devagar.
Algumas crianças repetem o início da frase, outras ficam em silêncio acompanhando, outras repetem somente a última palavra.
— "Por que você não vai voando? — o urubu caçoou. É...! vai voando — os pássaros gozaram" dela. Olha lá... todos os pássaros os pássaros rindo e falando pra tartaruga "Por que você não vai voando?" Tartaruga voa, gente?
— Nãaao! Nãao!! — dizem em coro.
— Ele... ele anda assim, ó... Ele aaanda... ele aanda assim... se arrastaando.
— Ela falou que ia pra festa devagar, na frente, e eles começaram a rir. Olha lá, todo mundo, ó, até o urubu-rei rindo, hahahahaha...
— Hahahahaha! — imitam o urubu-rei.
— *Uubu-rei* ... — ia dizendo Richard sem a pronúncia do tepe[83] .
— Yaahhh... coitadinha da tartaruuuga.....
— A árvore também, né? — comenta Patrícia.
— Olha aqui, tia ...
— Vocês perceberam o que tem dentro da casa?
— Ah... fogão, violão...
—... peixe...
— ... fogão... violão... cama...pipa... — vai descrevendo Rebeca, movimentando o corpo na direção do dedinho que toca cada objeto encontrado.
— Vamos ver os desenhos... — reitera a sugestão enquanto Rebeca já se pronuncia.
— Peixe! —
— Fogão, violão — repete Rebeca.
Misturam-se as vozes das crianças...
— ... no *fono* tem peixe!!!
— Verdade, ó... Tem um peixe sendo assado no forno.
— A vassoura!
— Uma vassoura...
— Ahh... um rato... um rato.. um rato... — vibra Ana Luysa.
— A Ana Luisa achou um rato lá em cima, perto do telhado, ó...
— Eu também!
— Né?
— Eu também!
— Eu também achei o rato!
— Eu também achei o rato!
Vozes se misturam em torno do rato...
— Olha só, aqui, ó...
— Eu também achei!
— ...olha o perigo, ó, nessa janela tem uma faca e tem um pote que parece ser veneno. Olha aqui, ó...
— Eu vi uma faca! — sobressai a voz de Richard.
— ...t em dois ossinhos cruzadinhos assim, tipo a marquinha da caveira.
— Yahhhhh... Yahhhhh... Yahhhhh... — vibram.
— A marquinha da caveira é um chifre ... que parece, olha... – fala cruzando os dedinhos acima da cabeça na direção para frente. — observa Richard.
— Eeeé. — concorda a professora.
— Eu também tô achando... — fala Sofia olhando para Patrícia e depois para o desenho e depois para Patrícia... enquanto enrola com o dedo o caracol de seus cabelos.
Momento de alvoroço ao apresentarem seus achados.
— Olha o que eu achei!
— ...E olha só, fora da casa.
— Eu achei um *baco*... fica lá no *baco*...
— Pois é...
— ... na areia — corrige Luana.
— A Luana achou...
— Tá vendo uma garrafinha aqui?
— ... Essa parece ser o veneno... Olha aqui, a Luana achou uma formiga...
— ...Eu tô vendo ... — fala.
— ...dentro de um barco de papel...
— Hum! Cadê?
— Aqui no cantinho...
— Aqui!
— Aqui!
— Aqui, ó!

[83] " No tepe, a ponta ou lâmina da língua se levanta horizontalmente e bate na área alveolar. O *r* em palavras como 'caro' e 'prato' é pronunciado em português do Brasil normalmente como tepe"(DINAH,2011,p.25).

— Eu também acheei. — diz Sofia, satisfeita.

Alvoroço. Todos em torno dos achados.

— Ó... a Laura falou que o caracol está empurrando o barco de papel com a formiga.

— É!

— Eu vi!

— Eu também vi!

— E aqui, ó, perto da janela, ali na janela, também tem uma vela e um cata-vento. Vocês viram que tem um cata-vento?

Mateus, menino de palavras baixinhas, estica-se para ver, no livro de Patrícia, o cata-vento. Depois, procura a imagem no seu próprio livro. Enquanto olha, vai batendo sua mão direita sobre a página, olha para o livro do colega ao lado, esboça algumas palavras. Do que se pode ouvir e ver, faz um sinal de negativa no ar, associado a um leve soco que ele mesmo dá em seu próprio traseiro, seguido da onomatopéia "poin". Que relações terá estabelecido nesse contexto?

— Eu vi o cata-vento!

— Aqui, tia!

— Eu vi!

Muitas vozes simultâneas...

— Vocês perceberam que lá perto da janela também tem um violão?

— Eu vi! Eu vi o... Eu vi, olha! — sobressai a voz de Richard.

...

— E aqui tem um livro, olha!

— Em cima da cama tem o quê? – pergunta Patrícia

— Um livro...

— Um livro aberto... Alguém estava lendo uma história...

— E... e... e tem um *tabessero*.

— Tem um travesseiro também...

— Tia, cadê?!

— Ó... ó... de noite... de noite... Mariaa é danada

— Eu vi um sapo!

— Eu vi um peixe.... ô tiaaaa...eu vi um peeeixe...! Ô, tia! — sobressai Luana entre outros comentários.

— No forno, né? — acompanha Patrícia.

— E o *cobetoô*! — completa Richard.

— Olha só... agora vamos virar a página... próxima... aqui.

Richard olha com atenção a virada de página pela professora, decidindo se vai para frente ou para trás. Seu olhar diagonal deixava dúvidas sobre a direção que ele deveria tomar.

— Ana Luisa, é eessa aqui, ó! — grita Rebeca, parecendo já meio impaciente com sua colega que nunca acerta de primeira a virada de página.

— o sapinho tá... ta... ajudando aqui ... a... a... tartaruga *entrá* no violaão...

Burburinho.

— Agora... — tenta Patricia. — Agora eu vou ler o que tá escrito aqui.

— Ó... Eu achei uma joaninha aqui na cadeeira! — anuncia Marianna, muito empolgada com a descoberta!

— Ele tá pegando o violaaaão, tia. — fala Richard, intenso, mostrando o livro de ponta a cabeça para a tia. Ele tá pegando o violão.

— Nossa! Geente, a Marianna achou uma joaniiinha!!!!

— Titia, tem um caracol ali...

— Eu tô vendo aqui... um ratinho... tá no... tá no...

— Tia!

— Titia, titia.

Vozes simultâneas.

— Olha só... primeiro... primeiro eu vou ler o que tá escrito aqui, tá?

— Tia, aqui, ó...

—Mas... — continua Patrícia, buscando sobressair entre as vozes ávidas por compartilhar os detalhes encontrados na imagem. — Mas, enquanto os pássaros morriam de rir da pretensão da tartaruga, ela se mandou... e... O que será que aconteceu?

— Entrou no violão...

—Será? Ó, aqui ... — virando a página para mostrar as crianças o que vê.

— O sapo ajudou! — reafirma Sofia.

— Vamos ver o que aconteceu... Aqui tem um sapo.

— Tem dois r... tem dois ratos! — constata Marianna.

— ... ajudando a tartaruga a fazer o quê?

Muitos respondem ao mesmo tempo. Sobressai a voz de Rebeca e Sofia.

— ... Entrar no violão... Entrando no violão... — diz Patrícia repetindo a fala de Pâmela— E aí... Vocês sabem de quem é esse violão?!

— Naão! — disse imediatamente

Muitos palpites.

— ...Do urubu!

— É o urubu!

— do rei-urubu
— Exatamente...
— Urubu-rei!
— Do urubu-rei!
— ...essa casa é do urubu-rei.
— Aqui, ó ó...
— "... e ela entrou no violão que estava ali encostado ali perto da porta... E os outros animais, ó — já pondo o dedo na frente da boca — psssiiu — Estão bem assim ó: psssiiiu...
— Tiaaaa! Olha, tia! Tia, olha! Tia... – insiste Richard, disputando com vários atravessamentos de vozes.
— Os ratinhos distraíram o urubu... — continua a professora.
— eu achei isso... O sol se põe... — repara Sofia.
— Foi? O sol está só espiando... e o macaquinhos... ó... não viram, não ouviram e não vão falar nada.
— Tudo do do ... – fala Richard brincando com a situação.
— ... Então os animais estão ajudando...
— Titia, aqui o ratinho... — aponta Isaack.
Vozes.
— Ô, tia, aqui o sol! Aqui o sol!
— "Os animais sem asa estão", ó, "apoiando a tartaruga. Ela vai conseguir ir à festa no céu". Então vamos lá... ó... virou a página.
— Aí, tia!
— Ó... "Naquela tarde, quando o urubu pegou o violão e levantou voo para a festa, a tartaruga estava quietinha escondida lá dentro".
— Ihhhh!!! Será que ela vai cair?!!
— Ó... "ninguém percebeu que ela estava lá".
Falas simultâneas das crianças.
— Só... "só os animais sem asa, eles ajudaram a tartaruga".
— Aqui, tia!!
— Maria, nós estamos nessa parte aqui. — explica Patrícia à criança que percebe estar fora da página de leitura coletiva, — Não... Não... Aí... Aí... — sendo apoiada por Luana, que tenta acertar a página para a colega ao lado.
Enquanto isso, vozes cruzadas revelam a percepção das crianças sobre as imagens:
— Olha a lua!
— Tia, a lua!
— Olha o sapinho beeem looonge!
— Olha a lua...
— Olha lá... ó... "a casa ficou lá pra trás ...
— A lua!
— ... "O sol foi embora e a lua apareceu"...
— É! E olha só o macaquinho, olha o sapo.
— ... E o mundinho...ó... o mundinho foi ficando pra traaás. — diz Patrícia, em exercício de intertextualidade, ao se referir indiretamente aos livros da coleção O Mundinho. — Eles foram em direção ao...?
— O sapinho... o sapo... — atravessa mais esta voz simultânea, antes da resposta quase uníssona:
— Ceeéuuu!
— E foi ficando rosa... — reparou Rebeca na cor do entardecer.
— Cadê... cadê o mundinho? — pergunta Richard, atento e acreditando ser o mundinho um outro personagem, que ele ainda não visualizava.
— Gente!! tem um... outro passarinho ali... — diz Patrícia, antes de ser interrompida por mais uma descoberta.
— Ô, tia, achei o sol aqui, ó! — viu Sofia.
— Eu também!
— É...O sol se escondeu lá atrás e apareceu a lua...
Vozes.
— Será que... Será que esse passarinho tá indo pra festa? Ele tá todo enfeitado, com penacho na cabeça, com uma garrafa na mão...
— Não, ó.
Vozes misturadas.
—Vamos pra próxima?
— Tamo aqui, ó! — diz, Rebeca, sempre atenta, direcionando a página aberta para o meio da roda.
— Chega!
— A gente tá aqui!
— Ó... Essa parte... Aí, vamos lá. "No céu, sem que ninguém visse, a tartaruga pulou fora do esconderijo".
— Ele tá indo pra festa!
— Ahhhh, é eeeele!
— Deixa eu ver!
— Esse daqui.. ó... é o passarinho que tava junto com eles. Chegou na festa também, com a garrafinha dele na mão e tudo.
— Ahhhhh!!! Rá rá ráaa, — gargalham com mais esta descoberta, o passarinho com a garrafinha na mão e tudo.
— Ele pegou a garrafa!
— Ô, tia, mas cadê a tartaruga aqui?

— A tartaruga está onde, ó? — Patrícia repete a pergunta para respondê-la.

— Tá dentro do violão! — antecipa-se Richard.

— Tá aí, você já achou! — diz Patrícia.

— Tá dentro do violão! — repete Richard.

— Dentro do violão... está ó ... quase saindo... — confirma a professora.

— Titia é aquele dali, ó? — Isaack pede confirmação sobre a página aberta no colo de Matheus, com quem vinha dialogando baixinho, segundos atrás, sobre a localização certa da página que estava sendo lida.

— Aqui, titia! — simultaneamente, Jasmin se dirige a mim, a pesquisadora que filmava quase ao seu lado, com um sorriso no rosto e o livro aberto estendido à frente de seu rosto, na minha direção, num gesto convidativo para a brincadeira da leitura.

— Não, Matheus é uma [página] antes. — atende Patrícia, explicando ao colega do lado de Isaack, a localização da página lida. — É essa aqui... essa aí...

— Aqui o pavão... — vê Richard com seus colegas.

Dentre várias vozes, a professora projeta a sua para a continuidade da leitura:

— Olha lá, os animais com asas.... os pássaros todos se divertiiindo...

— Tem um monte ... tem um monte... — tenta pronunciar Richard.

— Tia, cadê o violão?

— É... ó...Tem um pavão segurando um leque...

— Titia, cadê o violão? — insiste a mesma voz.

— Onde tá o pavão? — Tem o pavãaao ... ó... o pavãaao. Olha aqui, tiiia!! Esse não é o pirata? Tia, ooolha! Esse daqui não é o pirata?!

No burburinho, Patrícia, depois de ainda dar atenção a Matheus para o acerto de página, segue a leitura da história da Festa no Céu.

— Olha só, agora vamos pra próxima. Essa aqui, ó... Essa aqui....

— Tem outro, tia? — continua Richard no diálogo atento.

— E Tem outros três passarinhos perto do violão...

— Ahhhh, ele caiu na escada! — lamenta uma criança.

— Ooolha, olha!

— Ele caiu da escada, o passarinho! — repete a mesma criança, condoída.

— Essa aqui, ó, que tem os três passarinhos perto do violão...

— Olha, o passarinho caiu na escada! — confirma Marianna.

— Tem outro ali, ó, tia!

— Com copo e tudo... — Rebeca completa o comentário de Mariana.

— Gente, esse passarinho... ó... acho que ele já bebeu essa... essa garrafa... o líquido da garrafa ... demais, né?

—Olha só um passarinho... — comenta alguém.

— ... Tá até caindo... — disse Patrícia.

— Caiu o copo aqui, ó. — repara Sofia.

— ... Tá bem alegrinho ele, né? — Patrícia continua instigando a ver os detalhes.

— Eu vi o passarinho fantasiado com chapéu de bruxa. — diz Maria.

— E tem mais outro perto... pirata... — vê Richard.

— Eles estão fantasiados. Eles se fantasiaram ... Gente, vocês viram que tem um passarinho agarrado num balão de gás subindo?

— Não! — responde Yasmin.

— Indo embora, ó...

— É!

— Cadê? – pergunta Sofia.

— Olha aqui, ó...

— Cadeê? – quer saber Yasmin.

— Aqui!

— Eu tô vendo! — fala Richard.

— Ele tá subiiiiindo.

— Ó, ó, ó.

— Eu vi outro pirata... — fala Richard.

— E onde é que o violão tá pendurado, gente?

Vozes simultâneas:

— Aliii!!

—Na lua!

— Na lua!

— Luuua...

— ...

— Eles foram tão alto, tão alto, que eles estão pertinho da lua... — Agora, vamos virar pra próxima... Ah, não! Eu não li essa parte ainda! Desculpa! "E a passarada arregalou os olhos! Mas como é que você apareceu aqui? Como conseguiu chegar? Coomo é que você veio?"

— No violão! — respondeu Sofia.

— "Voando! Voando, respondeu a tartaruga rebolando".

Sofia dá gargalhadas com outras crianças, ao ouvir que a tartaruga rebolava.

— Agora vamos passar... Essa parte aqui, ó, que o urubu tá tocando violão.

Algumas crianças começam a reproduzir o som de música e seguem assim por alguns minutos

— Essa aí, essa aí. — confirmando a página certa.

— Essa aqui?

— Isso, essa aí.

O volume da música parecia mais alto...

— "E a tartaruga"... Psiiiu... "E a tartaruga, ela cantou, sambou a noite toda".

— Ihhhhhhhh!!

— Essa festa tava boa, hein, geente?!

— Tem o passarinho! O passarinho ...

— Ele ainda tá na escada?! Não sai dessa escada ele...Esse passarinho não sai da escada da nuvem.

Risos.

— Ô, tiia o que é isso?! Que que é isso?! — pergunta Richard.

— E, olha, os pássaros com asa nem se importaram que ela tava lá. Eles se divertiram com ela do mesmo jeito... Não é?

— E aqui, olha, aqui nessa parte... — mostra Pâmella, apontando com do dedo o detalhe na página do livro estendido na direção da professora.

— Ela tá brincando com eles, ela tá dançando... Ela sambou a noite toda... — Patrícia completa o pensamento de Pâmella enquanto esta rebola sentada com o livro pendurado nas mãos.

— E tem *oouto*... — diz Richard mostrando-se sempre atento.

— Ah, o passarinho caiu nessa parte aqui, ó, tia! — comenta Manuela.

— Mas a gente não chegou aí ainda. — diz Patrícia.

— Ahhhh! É?!! — sobressai a entonação típica de Daniel.

— Vamos chegar lá juntos. Ó, virou a página... — orienta a professora.

Comentários breves...

— É essa parte aqui, ó. — Rebeca sempre confirmando a localização da leitura para a grupo na roda.

— É essa daqui. É essa? — fala Rebeca enquanto mostra a página aberta para Patrícia.

Vozes se misturam durante a virada de página. Isaack e Matheus mantêm-se em permanente troca de informações sobre a leitura das imagens.

— ... Ele ainda tá na escada hein... — diz Marianna.

— O pessoal tá começaaaando a aparecer. — atenta Patrícia.

— Ele ainda tá na escaaada. — repete Marianna, enquanto Patrícia anuncia pela segunda vez o que está escrito:

— Tá escrito assim: "Rebolou até o sol raiar".

— Rebolô até o sol raiaá. — repetem várias vozes entre outras misturas.

— Eu não achei não, tia. — diz Rebeca, que, dessa vez, pede ajuda no lugar de dá-la.

— "Rebolou até o sol raiar"... Você passou duas... — volta uma página no livro de Rebeca, que tentava localizar, na imagem, o que Patrícia descrevia. — Pronto...Isso. —diz a professora depois que a página é localizada.

Enquanto isso, Yasmim mostra que está acompanhando na página certa:

— Aqui, tia.

— E a tartaruga rebolou até o sol raiar. O sol estava aparecendo de novo, e a lua estava... indo embora. Eu acho que já é hora de ir embora, né, gente? Essa festa durou pra caramba!

— Essa festa já rolou pra caramba já! — concordou Ana Luysa.

Novamente várias vozes concordando, comentando entre os rebolados de Pâmella ...até que Sofia...

— Tia, pode virá?!

— Vamos virar agora.

— Agora...

— Olha!!! O... o passarinho... O passarinho, olha! O passarinho ainda tá aqui... ele bebeu mais um litro de... de... de... de água — fala Marianna com intensidade e rapidez chegando a gaguejar com a constatação.

Acompanhando as falas, pede a Richard que se alinhe na roda.

— Aí... Todo mundo aqui? — confere Patrícia.

— Ô, tia, aqui, ó...

— Aqui está escrito assim: "Depois, tratou de encontrar um jeito de se enfiar de volta pro violão".

— ...Lão... —

— Mas tinha que ser sem ninguém perceber, gente. Porque, se alguém visse que ela tava entrando no violão de novo, acho que ia dar problema, né?

— A *tataruga*! — vê Richard.

— Já pensou? —continua Patrícia

— A *tataruga*! — repete Richard.

—Alguém descobre como é que ela chegou lá em cima?

— A *tataruga*! — diz pela terceira vez.

— Aí, ó...— Eu acho que o sol descobriu. Olha lá como ele é curioso, ó...

(...)

Narrativa da Cena 4 (Outro formato de texto)

Olha a bruxaaaaaá!!! Literatura e movimento

Esta história começa e termina em torno em torno de uma bruxa feia e nariguda. Tinha mais de uma verruga no nariz.

Richard, ao se deparar com ela bem na sua frente, grita (folheando o livro): Aqui, Isaack! Aqui!! Vem cá!! (Isaack já mais próximo) Aqui o gato! (a cara do gato aparece nas duas páginas)

Isaack (impactado com a imagem): Caraca!!!! Eahh ... eahhh (senta no chão e se dobra como que tombando-se de costas como reação ao susto que o animal provoca)

Richard (rindo com Isaack e Mateus, levanta-se em direção ao P.S):ô tia... tia. Aqui... aqui... o gato (mostrando à professora a imagem do bicho)!!

P.S.: Que gatão!!

Richard (muito excitado com a imagem): O gato...Eahhh! (interagindo com Isaack , que pega o livro e solta no chão, como que brincando com o gato) Eahhh!

P. S. (tentando evitar excessos): Isaack... assim não...

Richard (animado) direciona o gato para o rosto de Isaack , que reage levantando e fugindo para longe do gato: Vem cá Isaack!! Vou te mostrar mais não. Vou te mostrar mais não!!

Richard insiste, ainda sentado, levanta o livro no rosto de Mateus, que está em pé, jogando o gato em cima dele. Mateus está por perto desde o início participando da brincadeira, com expressão mais tímida...

Isaack retorna e Richard ataca novamente: Eahhhhhh (sacudindo o livro na direção de Isaack, que não foge mais.)

Isaack pega o livro, tenta folheá-lo adiante, mas Richard não deixa Põe a mão sobre a folha impedindo a virada de página: O oto, o oto, o oto lado... Vai amassar aií!!!

Richard retoma o domínio sobre o livro, que permanece de cabeça pra baixo para ele e de cabeça para cima para Isaack. Rosolve virar a página (retrocedendo uma folha). Aparece a cara gigante da bruxa enrugada. Subitamente Richard diz: Olha a bruxa, olha a bruxa!!! Repete o movimento, direcionando a cara da bruxa para Isaack, que recua: É bruxa nada!!!! É bruxa simmmm!!!! Com nariz...! Richard retrocede mais uma página. Aparece um papagaio. Grita novamente expressando emoção: O papagaio!!! Ataca novamente Isaack, mostrando o papagaio

Richard retrocede mais uma página, chegando a capa que tem a cara gingante da brucha piscando um olho: Olha qui!! Olha aqui!! Olha aqui!!! Grita esticando os braços com o livro a direção de Isaack.

Mateus esteve na brincadeira desde o início. Manuela se aproximou depois. Mas era o tempo Isaack seu principal interlocutor.

Manuela pega o livro: Cadê a bruxa, cadê a bruxa?! Ela volta a página da bruxa com narrigão dobrado. Imediatamente todos (Isaack, Richard e Mateus) reagem. Agora é a vez de Richard e Mateus correrem da bruxa, que está sob o domínio de Manuela. Mateus se esconde atrás da cadeira. Manuela direciona a bruxa para cima dele por trás da cadeira. Richard observa, em estado de alerta ao próximo ataque. Richard se protege.

Patrícia, atenta aos movimentos na sala, nesse momento, diz: Isaack! Ei, Richard! Você está pisando nos livros!!

Mateus, dá um salto e agacha-se para juntar os livros, como que protegendo-os: É mesmo!!!!

Richard se contém, senta novamente, pede desculpas e continua a folhear o livro. Manuela senta na cadeira, que antes serviu de esconderijo para Mateus e começa a folhar outro livro.

Richard chega ao Pirata com tapa olho. Levanta-se incontido: Eaahhh!!!! Mateus e Isaack , envolvidos, se dobram sobre o Pirata, agora novamente deitado no chão da sala do GREI. Richard retrocede uma página. Encontra a cara gigante de um dragão cuspindo fogo! Alvoroço! Levanta-se e mostra o dragão para P.S.: Ôoo Tia!! Ó aqui o dagão!!

Patrícia diz: Nossa!!! Ele cospe fogo!!!

Richard: Caraca!!!

Mateus levanta-se. Indo na direção de P.S, diz: Tia, o dragão cospe fogo assim assim... Uuuuahhhuuuu, shhiiiiii. Estende os dedinhos da não como que em ataque e repete em outras direções, andando pela sala: Uuuuahhhuuuu, shhiiiiii, Uuuuahhhuuuu, shhiiiii...

Richard (indagativo): Tia, aqui!

P.S.: ´O que é isso?!

Richard: É bruxa! É bruxa!!

Patrícia: Não é bruxa não!!Sabe o que é isso?

Richard (querendo entender o que era aquilo): O quê?!!

P.S.: O que é isso?!

Rebeca (mostrando estar atenta ao diálogo): Gigante!

P.S.: (com Richard muito atento): Gigante?

Richard (quase gritando, emocionado): Ehhhhh ohhhhh!Não é gigante nãao!

P.S.: O que é isso?!

Richard olha novamente a imagem tentando compreendê-la.

P.S.: É um duende...

Richard (gritando e em ataque imediato aos colegas): Duende!! Ahhhhhhehhhhh

Isaack, Manuela e Mateus se protegem do ataque, quase desesperados... Manuela chega a escorregar nos livros, novamente sendo pisados sem que pudessem evitar...

P.S.: Richard, Richard, assim não, assim não... Você está pisando no livro.

Patrícia se aproxima, pega o livro das mãos de Richard e pede para que recolham os livros do chão para recolocá-los na estante... assim fazem todos os envolvidos na brincadeira. Richard ainda tenta, apontando para os monstros na mão de P.S,

dizendo: Eu quero esse!! O livro volta para suas mãos. Ele senta novamente no chão, volta folhear o livro, gritando então novamente: Olha a bruxa, olha a bruxa!!
Isaack (defendendo-se com as mãos): .
Nesse ato, Manuela já se aproxima
Daí para frente ambos começam um a atacar e outro a correr dos bichos. Correm pela sala com o livro aberto. O livro já não era mais livro. Eram eles e os personagens.

APÊNDICE E – Proposta inicial de inserção no campo

Quadro 24 - Proposta de inserção na UMEI

PESQUISA DE CAMPO - UMEI G. M. BEZERRA DE MENEZES
MÁRCIA MARIA E SILVA - DOUTORANDA UERJ
TEMA: FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
DATA: 18 DE FEVEREIRO DE 2013.

PROPOSTA INICIAL A SER AJUSTADA COM A ESCOLA:

- OBSERVAÇÃO EM GRUPOS DE 3, 4 E 5 ANOS.
- PROPOSTA DE HORÁRIO NA ESCOLA - TERÇA DE MANHÃ E QUARTA À TARDE - SEMANALMENTE
- **NA TERÇA** - OBSERVAÇÃO DE 3 GRUPOS DIFERENTES A CADA SEMANA: UM, NA PRIMEIRA METADE DA MANHÃ; OUTRO, NA SEGUNDA METADE DA MANHÃ; O ÚLTIMO NA PRIMEIRA METADE DA TARDE. CADA GRUPO SERÁ VISITADO UMA VEZ POR QUINZENA.
- **NA QUARTA**:
  SESSÕES REFLEXIVAS: COM AS PROFESSORAS CUJOS GRUPOS FORAM OBSERVADOS NA TERÇA (NO HORÁRIO DO SONO DAS CRIANÇAS - APÓS O ALMOÇO DAS PROFESSORAS (13HÀS 13H 30)
  SESSÕES REFLEXIVAS ARTICULADAS PERMANENTEMENTE COM A EAP: NA REUNIÃO PEDAGÓGICA QUINZENALMENTE COM TODOS AS PROFESSORAS, A PARTIR DE TEMAS RELATIVOS AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL, À FORMAÇÃO DO LEITOR E A OUTROS DE INTERESSE DA UMEI.

MARÇO

DIA	AGRUPAMENTOS OBSERVADOS	OBJETIVOS
05	**3A, 4A E 4B**	**USANDO DE RECURSOS COMO GRAVADOR, MÁQUINA FILMADORA E/OU OUTROS, OBSERVAR O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, AS INTERAÇÕES VERBAIS E INTERPESSOAIS EM SITUAÇÃO DE LEITURA.**
06	**SESSÕES REFLEXIVAS COM 3º E 4º ANOS**	**IDEM**
12	**5A E 5B**	**IDEM**
13	**SESSÕES REFLEXIVAS COM OS GRUPOS DE 5º ANO E/OU COM TODOS NA REUNIÃO PEDAGÓGICA.**	**IDEM**
19	**3A, 4A E 4B**	**IDEM**
20	**SESSÕES REFLEXIVAS COM 3º E 4º ANOS**	**IDEM**
26	**5A E 5B**	**IDEM**
27	**SESSÕES REFLEXIVAS COM OS GRUPOS DE 5º ANO E/OU COM TODOS NA REUNIÃO PEDAGÓGICA.**	**IDEM**

CONSIDERAÇÕES:

AS **SESSÕES REFLEXIVAS** (COM A PROFESSORAS DOS GRUPOS OBSERVADOS NA SEMANA) TEM O OBJETIVO DE:

- EM DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS, PROBLEMATIZAR OS FAZERES ENTRE AS CRIANÇAS E CONTRIBUIR PARA O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES, SOBRETUDO AQUELAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR.
- EM DIÁLOGO COM TODOS OS PROFESSORES, ARTICULADA PERMANENTEMENTE COM A EAP, CONTRIBUIR PARA A REFLEXÃO SOBRE TEMAS DE INTERESSE DA UNIDADE, VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR, INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E/OU OUTROS.

TODAS AS ATIVIDADES COM OS PROFESSORES, SEJA NAS SESSÕES REFLEXIVAS POR AGRUPAMENTOS OU NAS SESSÕES REFLEXIVAS COM TODA A EQUIPE, SERÁ COMPARTILHADA COM A EAP, SENDO POSSÍVEL, SE CONVENIENTE PARA A EAP, A EMISSÃO DE UM RELATÓRIO BIMESTRAL OU MENSAL SOBRE OS TEMAS ABORDADOS E/OU OUTROS ASPECTOS PERTINENTES.

APÊNDICE F – Configuração do GREI e rotina da UMEI – 2013-2014

Quadro 25 - Configuração do GREI e da rotina - 2013-2014

COMPOSIÇÃO DO GREI 3 – 2013	**COMPOSIÇÃODO GREI 4ª – 2014**
Iniciamos o ano letivo logo após o feriado de carnaval e demos início ao período de adaptação das crianças a escola, das professoras as crianças e vice-versa. O GREI 3 é composto de 7 meninos e 13 meninas, sendo que 1 menino, o aluno Maycon, não chegou a 252reqüentan a escola e sua mãe cancelou a matrícula. O aluno Richard entrou em seu lugar, completando assim o grupo com 20 alunos. Dos 20 alunos, 8 são alunos novos. O período de adaptação foi, no geral, 252reqüenta para essas crianças. Algumas crianças ficaram muitos dias sem ir à escola, e isso dificultou o processo de adaptação. Porém, após alguns poucos dias 252reqüentando já estavam muito bem inseridas no grupo.	O GREI 4ª permaneceu o mesmo grupo do ano anterior (antigo GREI 3ª), porém houve a saída de um aluno e a transferência de uma aluna para o GREI 4B. Portanto a turma é composta por 18 alunos, sendo 11 meninas e 7 meninos. A professora Patricia permaneceu com o grupo e faz parceria com a professora Leticia.
ROTINA 2013 (Fonte: Relatórios avaliativos, diário de bordo, atas de CAP CI, caderno de planejamento)	**ROTINA 2014** (Fonte: Relatórios avaliativos, diário de bordo, atas de CAP CI)
[Durante 2013, a segunda-feira foi reservada para introdução de projetos e também para trabalhos com vídeo. Às quartas-feiras, o tempo de trabalho com as crianças era menor, devido ao CAP CI semanal, de 15h às 17h. Além da rodinha e outras atividades de rotina, a principal atividade do dia era o LEGO, que consistia em um trabalho voltado para a montagem de cenas a partir de textos literários. A sexta-feira era chamada de "O dia do brinquedo", quando era permitido que a criança levasse seu brinquedo pessoal para brincar e trocar com seus amigos do GREI.] (Texto próprio)	Durante o ano procuraremos seguir um planejamento prévio que distribuiu algumas atividades permanentes ao longo da semana. As 2ªs feiras assistiremos vídeos que apresentarão os assuntos a serem trabalhados durante a semana. Às 3ªs as crianças participam de aula de Educação Física. Às 4ªs exploramos o **Projeto Lego** sempre tentando fazer conexão com o projeto do momento. Às 5ªs definimos como dia para as artes: plásticas, música, dança, etc. E às 6ªs devido à pesquisa de doutorado da professora Marcia Maria na turma, ficou definido como um **dia de leitura** mais dirigida com atividades exploratórias a partir dela.

Fonte: RELATÓRIOS AVALIATIVOS, DIÁRIO DE BORDO, ATAS DE CAP

APÊNDICE G – Projetos do GREI 2013-2014

Quadro 26 - Projetos do GREI 2013-2014

PROJETOS 2013 (Fonte: Relatórios avaliativos, diário de bordo, atas de CAP CI)	**PROJETOS 2014** (Fonte: Relatórios avaliativos, atas de CAP CI)
MEDOS INFANTIS Acreditando que o período de adaptação é um processo delicado e nos colocando mais próximas as crianças, naturalmente ao falar das inseguranças desse processo acabamos caindo em um projeto sobre os medos infantis. Pois para que não se sintam inseguros trabalhamos as aflições e os sentimentos que estão por trás do que faz que cada um sinta medo. Através de **histórias, vídeos e ilustrações**, trabalhamos as questões ligadas aos medos que sentiam. Em um momento anterior fizemos uma sondagem dos medos de cada um, trabalhamos as características deles, fizemos uma atividade de colagem e pintura desses personagens do imaginário infantil. Com o objetivo de trabalhar com esses medos assistimos vídeos e lemos livros como: **Chaves e as histórias de terror, Turma da Monica e o Bicho Papão, Coleção de livros. Quem tem medo de... da autora Fanny Joly, Chapeuzinho Amarelo e Chapeuzinho vermelho (comparando as atitudes das protagonistas das historias),** respectivamente. Para finalizar o projeto e dar cabo aos medos das crianças, após assistirmos o filme Monstros S.A., cada um fez um monstro bem feioso de massinha, depois fez uma bola (ou bolo, como no livro de Chico Buarque) e jogou o medo na "lixeira". Assim juntamos todos aqueles medos e jogamos fora.	**CARNAVAL** Logo após o início das aulas iniciamos uma discussão sobre os festejos do Carnaval, pois era um feriado grande que se aproximava. Como a UMEI se organizou para que houvesse um baile de carnaval procuramos contextualizar a festa. Iniciamos apresentando a origem desse tipo de festa e demos continuidade mostrando as festas de carnaval dos estados de Pernambuco, do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Como em cada região se comemora o carnaval de uma forma diferente, procuramos mostrar esta diversidade. Além disso, dando ênfase ao Rio de Janeiro, falamos mais especificamente do samba, apresentado nas escolas de samba e nas rodas. **Apresentamos pinturas de artistas** que **retrataram o carnaval, marchinhas para embalar o bloco** que criamos, confeccionamos instrumentos de percussão de sucata, para tocar no bloco, escolhemos um nome para nosso bloco, confeccionamos também o nosso estandarte.
IDENTIDADE Passando ao próximo projeto, o intitulamos de Identidade. Iniciamos esse projeto com **a hora do conto baseada na historia "A velhinha que dava nome as coisas", da coleção da maleta Magia de L**er. Fizemos então, um desdobramento do projeto Identidade relacionando o trabalho com os nomes. Fizemos uma reflexão sobre a importância de darmos nomes as coisas e as pessoas. Ouvimos a música **"Gente tem sobrenome", de Toquinho**. E juntando as fontes nos pusemos a colocar os nomes dos objetos da sala. Cada objeto ganhou uma plaquinha. E dando continuidade colocamos nomes nas cadeiras da sala, para que seja provocado o reconhecimento dos nomes dos alunos do GREI 3. Após nomear todas as cadeiras, inclusive das professoras, fizemos a dança das cadeiras dos nomes, onde cada criança ao parar a música deveria correr para a cadeira com seu nome. As cadeiras eram misturadas de vez em quando para que aumentasse a procura. Foi uma festa! (Diário de bordo) Percebendo que uma parte da turma já identifica os nomes dos colegas, em situações diversas, propusemos inúmeras atividades com as letras dos seus nomes. Estendendo o projeto, partimos para um desdobramento do trabalho com o corpo humano com muita música e brincadeira. Experimentamos nosso corpo através de atividades físicas divertidíssimas e construímos um boneco em 3D. (...) Trabalhando conceitos matemáticos, medimos o corpinho de cada um com barbantes e associamos o corpinho maior ao menor; quem tem o tamanho parecido; etc. e iniciamos o acompanhamento do crescimento dos alunos. A partir do conhecimento do próprio corpo, passamos a estudar o que podemos fazer para deixá-lo limpo e, assim, realizamos atividades para que esses conhecimentos fossem colocados em prática e ampliando. Trabalhando a saúde bucal fizemos **dramatização com fantoches** e confeccionamos escovas de dente, "dentinhos de brincadeira" e uma enorme arcada dentária com sucata, para demonstrar côo se usa o fio dentral e como deve ser o movimento de escovação. Essa foi a culminância do trabalho que ainda utilizou vídeos informativos, livros e muita diversão da hora do banho e escovação pós-almoço. Desdobrando o Projeto Identidade e dando continuidade ao trabalho com o corpo, estudamos juntos os cinco sentidos do corpo. Apresentamos os órgãos que usamos para perceber o mundo e,após inúmeras atividades que exploraram os sentidos do corpo, montamos uma grande banda. (Relatório avaliativo)	**PÁSCOA** Aproveitando a proximidade da comemoração da Páscoa, fizemos um pão de cenoura que serviu para uma discussão sobre alimentos que podem ser consumidos mais frequentemente e outros que devem ser evitados. Para visualizar esses conceitos construímos uma pirâmide alimentar com recortes de encarte de mercado.
PÁSCOA Chegando a semana da Páscoa, introduzimos o assunto através da música "de olhos vermelhos, de pelo branquinho..." e com **os vídeos Turma da Mônica em: um conto de Páscoa e A aventura de Páscoa de Dora**.	**COPA DO MUNDO** o projeto Copa do Mundo de Futebol. A princípio fizemos a exploração do ambiente externo à escola, nosso bairro. Dentro disso, foram trabalhados conceitos de orientação

Para assistir os vídeos fizemos reagrupamento com as turmas do GREI 2. Em seguida trabalhamos os símbolos da Páscoa com as crianças e, tendo um dos maiores símbolos como base, fizemos uma atividade de recorte e colagem em ovos e confeccionamos ovos de chocolate para presentar a turma. Dando continuidade a esse trabalho que não tem intenção de repetir práticas descontextualizadas e não "tapar o sol com a peneira". Não dá para se fazer de conta de que nada disso está "acontecendo lá do lado de fora dos muros da escola". Há que se discutir os diversos sentidos que diferentes povos lhes deu através dos tempos. Da mesma forma, questionar o vínculo entre coelhos e ovos, que a indústria do chocolate criou. Ou mesmo a origem dos símbolos pascais. Tudo isso, numa conversa simples, mas lúdica, numa prática laica. Aproveitando o contexto da comemoração da data, retomamos da discussão **em torno da Páscoa e apresentamos a história da coleção A Cor da Cultura "Menina bonita do laço de fita"**, que julgamos se encaixar muito nesse momento. (Diário de Bordo)	espacial para podermos ampliar o foco inserindo a cidade, o estado, o país, até chegarmos ao planeta e os países que disputaram o campeonato. Questões importantes como, reconhecer o bairro em que a escola está inserida, a educação para o trânsito e os meios de transporte, foram trabalhadas. Durante o projeto, foram trabalhados conceitos de orientação espacial e cartografia para podermos ampliar o foco apresentando as crianças aos conceitos de cidade, o estado, o país, até chegarmos ao planeta e os países que disputariam a Copa do Mundo de futebol. Conhecemos as seleções, os jogadores, as posições em que jogam, as bandeiras, os uniformes, o Hino Nacional, regras das partidas, configurações do campo, fair play, etc. [Montaram um álbum de figurinhas dos times/da Copa do Mundo.]
CORPO HUMANO Demos continuidade ao desdobramento do projeto Identidade com o assunto Corpo Humano. Utilizamos o material do grupo **Palavra Cantada para fazer a brincadeira do Pé Pintor com a música " Pé com pé"**. As crianças já conheciam as músicas do grupo por conta do trabalho em sala , e foi uma delícia vê-las construindo uma divertida obra de arte com os pés ao som da música. **Utilizamos a música "Tchibum"** para um gostoso banho de mangueira que ajudou a " mandar a sujeita do corpo embora" Fizemos ainda uma atividade de recorte de revistas de partes do corpo (cabeça, tronco e membros) baseado no trabalho **com músicas diversas que tratam do assunto como: Desengonçada (Bia Bedran); Boneca de lata e Cabeça, ombro joelho e pé (Xuxa); A mãos (PatatiPatatá)**, entre muitas outras. E também ligando a conceitos matemáticos, medimos o corpinho de cada um com barbantes e associamos quem tinha o corpinho maior, o menor, quem tem o tamanho parecido, etc. **SAÚDE BUCAL** Fizemos uma dramatização com fantoches sobre a escovação e a importância da saúde bucal. Além disso, confeccionamos escovas de dente com rolinhos de papel e dentes com garrafa PET. Após a confecção das escovinhas construímos uma enorme arcada com sucata também para demonstrar como se usa o fio dental e como deve ser o movimento de escovação. Essa foi a culminância do trabalho que ainda utilizou vídeos informativos, livros e muita diversão da hora do banho e escovação pós-almoço.	**FESTA DA CULTURA** Finalizamos este projeto [Identidade] com nossa festa da cultura dia 16 de agosto. A **música** escolhida para a apresentação do GREI 4 foi o **Forró da Copa**. Já fazia um mês do término do campeonato, mas não tinha como deixar de utilizá-la. O ritmo contagiante da música tomou conta das turmas e serviu também para que fossem trabalhados conceitos como: ganhar e perder, espírito esportivo, campeão e seguintes colocações, etc. Além de reforçarmos a necessidade de nos reconhecermos enquanto brasileiros independente da derrota no jogo. Logo após a chegada do mês de agosto pensamos em abordar o folclore. Como no ano de 2013 a turma havia estudado sobre as **lendas e algumas parlendas**. Então o foco do trabalho foi direcionado para as **danças típicas do Brasil, cantigas de roda, brincadeiras e brinquedos do tempo da vovó.** Pensando no projeto seguinte nos propusemos a falar sobre artes plásticas e seus principais artistas e demos início ao projeto Artes. Apresentamos primeiramente o artista **Romero Britto**, que produz pinturas, esculturas, bonecos, e suas obras estampam milhares de produtos, falamos da arte em todos os lugares, acessível e popular. Exploramos figuras que divididas poderiam ser feitas várias estampas nela.
FESTA DA FAMÍLIA Estendendo o projeto Identidade, que tratou do aluno enquanto indivíduo, passamos a trabalhar a família, tomando cuidado e considerando suas diferentes composições. O aluno passaou a perceber-se inserido em um grupo. Esse projeto foi levado até a segunda semana do mês de maio, e assim pudemos tratar do dias das mães que se aproximava. Na turma todos moram com suas mães, e temos alguns casos de guarda compartilhada.Ampliando o projeto Identidade, que tratou do aluno enquanto indivíduo, passamos a trabalhar a família, tomando cuidado de considerando suas diferentes composições. Trabalhamos entre outras histórias o livro **As famílias do mundinho, de Ingrid Biesemeyer.** Tambem assistimos videos sobre o tema, assim como **ouvimos músicas, por exemplo, Família, dos Titãs.** O aluno passsou a perceber-se inserido em um grupo. Esse projeto foi levado até a segunda semana do mês de maio e assim pudemos discutir a efeméride " Dia das Mães", que se aproximava, sempre de forma consciente e contextualizada. Desdobrando o assunto família, não poderíamos deixar de falar de moradia. Exploramos vários tipos e tamanhos de casas, apartamentos, ocas, iglus etc.; questionamos em que tipo de construção eles moravam; e **utilizamos as histórias dos " Três Porquinhos"** para continuar o trabalho sobre moradia. A partir de pesquisas coletivas feitas nas rodas de conversa, perguntamos em que tipo de construção moravam. A grande maioria mora em casas. E recortamos de jornais e revistas imagens de moradias. A partir daí, utilizamos a história dos 3 porquinhos para continuar o trabalho sobre moradia. Após a leitura do livro e **assistimos o vídeo do filme dos porquinhos**, cada um modelou de massinha os personagens.	**PROJETO DE ARTES/FESTA DA FAMÍLIA** Pensando no projeto seguinte nos propusemos a falar sobre artes plásticas e seus principais artistas e demos início ao projeto Artes. **Apresentamos primeiramente o artista Romero Britto**, que produz pinturas, esculturas, bonecos, e suas obras estampam milhares de produtos, falamos da arte em todos os lugares, acessível e popular. Exploramos figuras que divididas poderiam ser feitas várias estampas nela. Isso nos inspirou para a oficina da Festa da Família da UMEI. Nesse dia, oferecemos uma oficina de estampas de camisas. Passamos a explorar obras de artistas mais abstratos como **Paul Klee, Kandinsky, e Miró**. Nas obras foram analisadas: linhas, formas geométricas, cores, curvas, pontos e figuras que apareciam.
INSERÇÃO Dando continuidade à inserção da criança nos grupos sociais a que faz	**SEMANA DA CRIANÇA** Passados os passeios, demos início a Semana da Criança. A

parte, passamos a explorar o ambiente da escola. Dando margem para que o trabalho se desdobrasse em muitaspossibilidade. A escola como dizem é nossa segunda casa, e para nossas crianças não é diferente, depois da família esse é o segundo grupo social que a criança pertece. Nesse espaço ela aprende muito tanto no pedagogico quanto no social. As primeiras regras de convivência surgem na escola, assim como o aprendizados das primeiras letrinhas e números. Para fazer com que a turma explorasse o espaço da escola e se apropriasse mais dos espaços que não frequentam muito ou não conheciam fizemos um passeio por cada cantinho, cada sala da UMEI. Após o passeio, que foi revelador para muitas crianças, fizemos um mapa da escola e cada um ilustrou uma sala com o que havia nela. Também conhecemos cada profissional que trabalha na UMEI através de um organograma exposto no hall da escola. Trabalhamos a composição da nossa turma entre professoras e alunos, meninos e meninas. A partir do mapa as professoras construiram uma caça ao tesouro que utilizou o mapa da escola como base. As pistas deixadas nas portas das salas indicavam o caminho a ser seguido até chegar a um tesouro escondido. Percorremos toda a escola até encontrar o tesouro (um cesto cheio de brinquedos) escondido dentro da casinha do pátio. Foi uma emoção encontrá-lo e poder brincar com o que estava dentro. Eram brinquedos na nossa sala, porém, todos vibraram em encontrá-los como se fossem novos. Encerramos esse projeto com as brincadeiras com nosso tesouro e demos início a um novo projeto.	escola se organizou para que cada GREI oferecesse uma atividade a todas as crianças da UMEI. Oferecemos ainda lanches especiais. Tudo isso modificou a rotina da escola, deixando as crianças felizes.
PROJETO CIRCO O projeto Circo surgiu da necessidade de mostrar às crianças um pouco desse universo tão particular, pois a escola conseguiu a doação de ingressos para todas os alunos (Unicirco). Para que as crianças do GREI 3 tivessem a oportunidade de curtir o passeio ao circo planejamos atividade que mostrassem quem são os profissionais que nele trabalham, que não há mais animais trabalhando nos circos do Brasil, como é a estrutura de um circo, o que faz cada profissional, etc. Através de atividades concretas conseguimos que todos compreendessem os aspectos destacados e construissem uma imagem própria do que era um circo. A culminância do projeto foi a ida ao circo que teve uma dinamização na sala pós passeio para enriquecer a experiência. O passeio foi um sucesso, pois um responsável por criança pode acompanhar a equipe da escola, o que significou estreitamento de laços e programa família-escola.	**ELEIÇÕES** Pensando no período que o país vivia a respeito das eleições, o pedagogo sugeriu que abordássemos o assunto. Foram adquiridos livros infantis que tratam do assunto e decidiu-se fazer uma eleição que envolvesse toda a escola. Para cada GREI foi escolhida uma espécie animal, e para o GREI 4 A ficaram as aves e fizemos a eleição da ave favorita. Junto a isso exploramos o conteúdo do livro **"A voz da floresta anuncia a eleição dos bichos"**. Falamos das eleições nacionais, da escolha de candidatos, da votação na urna eletrônica, a votação em 2º turno, etc.
FESTA CAIPIRA Para dar significado à festa da cultura popular (festa caipira) da nossa escola que se aproximava, passamos a planejar atividades que pudessem dar mais sentido aos festejos juninos. Iniciamos com um trabalho de pesquisa sobre a origem dos festejos, o que nos levou ao personagem principal, o milho. A partir disso, elaboramos atividades que tinham as comidas típicas como foco (milho cozido, bolo de milho, pipoca, canjica, amendoim, etc.). A partir de filmes e histórias iniciamos o trabalho. Com o **filme "A galinha ruiva**" falamos do milho e do que se pode fazer com ele. Com isso, degustamos um pouco das delícias que comemos nas festas juninas, inclusive em um reagrupamento com o GREI 2ª fizemos um delicioso bolo de milho com distribuição de pipoca. Foi um sucesso, agradou a todos e não sobrou nenhum pedacinho! Paralelo ao trabalho de pesquisa da origem dos festejos juninos, passamos a ensaiar nossa dança para a grande festa. Escolhemos um xaxado para dançar e todos fizeram bonito no dia que foi a culminância desse delicioso projeto.	**NATAL** Não poderíamos deixar de falar do Natal, que já foi trabalhado no ano anterior dando foco aos símbolos natalinos, emoções e sentimentos que remetem à data festiva.
SEMANA DA CRIANÇA A semana das crianças foi cheia de animação de agito e animação. Foram oferecidas oficinas pelas turmas e a equipe da cozinha ofereceu lanches deliciosos a todos. As crianças ficaram muito alegres com as atividades propostas. As crianças aproveitaram cada momento e aprenderam novos conceitos.	**AULAS-PASSEIO** • Junto ao GREI4B, pensamos inúmeras atividades coletivas, inclusive uma aula-passeio ao Parque Lage e ao Jardim Botânico em parceria com as famílias. Elas são o primeiro grupo social ao qual estamos inseridos, portanto, trabalhar com ela e nos aproximarmos é fundamental para o bom andamento do trabalho pedagógico. • Nossa visita ao Maracanã foi dia 29/09, sendo somente nesta data o encerramento do projeto Identidade – Copa do Mundo de futebol. Fizemos a visita guiada pelo estádio, conhecendo as novas instalações, vestiário,

	banco de reservas, sala de imprensa, museu interativo, etc. Devido a proximidade do estádio com o campus da UERJ Maracanã para esse mesmo dia foi planejada uma atividade com os alunos do 1º período do curso de Pedagogia da UERJ da professora Márcia Maria. A preparação da atividade ficou a cargo da professora Márcia e seus alunos que se deu na praça do campus que foi preparada com cantinhos de atividades. • No final dessa semana estava agendada a vista ao **Museu Internacional de Arte Naif**. Estudamos previamente alguns quadros e pudemos encontra-los lá. A visita teve mediação de uma **arte-educadora que fez uma oficina apresentando os quadros e destacando detalhes deles. [Criou histórias para apresentar cada quadro**.] Almoçamos no museu com um picnic levado pela UMEI, tivemos um momento de recreação na pracinha ao lado do museu, e depois visitamos rapidamente a estação do Trem do Corcovado (ao lado da praça).
NATAL Finalizamos o ano contemplando os festejos natalinos inserindo a contextualização da data e a história em orno dos personagens. Foi um ano intenso, de grandes aprendizados e muita alegria. Percebemos o crescimento de cada um (alunos e professoras) e sentimos grande orgulho em contribuir para a formação individual de pessoas de bem.	
AULAS PASSEIO Tendo finalizado o projeto Meio ambiente, percebemos o quanto o assunto "animais" estava sempre inserido nas atividades trabalhadas. Pensamos como detonador do projeto Animais, uma aula passeio ao Jardim Zoológico do Rio de Janeiro. Os GREIs 3A e B, e o GREI 4ª participaram da visita. Foi um sucesso.	

Fonte: RELATÓRIOS AVALIATIVOS, DIÁRIO DE BORDO, ATAS DE CAP CI

APÊNDICE H – Quadro descritivo das cenas

Quadro 27 - Mediações da professora na Cena 1

Solicita às crianças que se organizem em roda no chão.
Estende um tapete (artesanal[84]).
Coloca lentamente os livros sobre o tapete, fazendo e respondendo a perguntas.
Identifica o autor, já conhecido por alguns livros já lidos com as crianças.
Apresenta cada livro: mostra a capa, lê o título, aponta para o nome do autor, ilustrador, editor; faz comentários sobre o autor.
Enquanto apresenta os livros, faz uma introdução de cada história[85]. Nessa roda, a professora depois lê a história "Este mundo é uma bola". A escolha está relacionada ao projeto da Copa do Mundo 2014.
Responde às perguntas, instaurando um diálogo sobre os livros.

Quadro 28 - Expressões das crianças na Cena 1

Mostram-se sensíveis à novidade, aos elementos-surpresa, como o tapete, a maçã e outras imagens.
Demonstram que os livros também guardam surpresas, o que percebemos pelas perguntas à professora, as antecipações que alguns fazem da história enquanto são apresentados a ela; quando não antecipam verbalmente, fazem-no expressando emoção com o corpo ou com a voz, mesmo que não articulada com palavras.
Apontam para as imagens, oralizando o que veem, o que compreendem, levantando dúvidas sobre o que não compreendem. Há crianças que oralizam mais, outras menos. Os gestos acompanham todas as manifestações oralizadas e não oralizadas.
As crianças se ajudam, acrescentando informações para os que não entendem algo da explicação.

Quadro 29 - Mediações da professora na Cena 2

Não ocorrem comentários ou orientações durante a leitura que Karina e Yasmin realizam.

Quadro 30 - Expressões das duas crianças na Cena 2

Folheiam juntas o mesmo livro.
Criam diálogos, guiadas pelas imagens, para cada página não relacionados diretamente ao conteúdo escrito.
Interrompem a narrativa inventada para fazer inferências sobre as imagens ou sobre comentários já tecidos. Yasmin manifesta-se diante de um personagem que fuma, apontando para ele, exclamando sua surpresa e aparente reprovação. Karina reproduz com os dedinhos o ato de pôr o cigarro à boca.
Reagem também com o corpo ao que veem e comentam durante da leitura. Também com o corpo assumem a postura de algum personagem.
Criam falas para os personagens.
Uma completa uma ideia iniciada pela outra.
Na dúvida quanto a como nomear algo, a outra completa a informação.
Incluem ou rejeitam outras crianças na situação narrativa que conduzem.
Relacionam conhecimento de mundo, abordado ou não pela professora, ao visto nas páginas do livro.
Emocionam-se enquanto leem.
Mantêm-se concentradas do início ao fim da leitura.
Ao terminarem de ler o livro, Yasmin imediatamente substitui o livro lido por outro, solicitando que Karina inicie a leitura.

Quadro 31 - Mediações da professora na Cena 3

Organiza as crianças em roda.
Entrega a cada criança um exemplar do livro.
Anuncia a leitura coletiva com atenção às imagens.
Mostra a capa para observação coletiva.
Lê o título, autora/ilustradora e editora, em voz alta.
Informa às crianças que não é necessário repetir o que ela lê.
Orienta sobre a maneira de segurar e manter o livro entre as mãos para sua própria vista e não para as demais crianças.
Pergunta sobre o que veem nas imagens da capa de trás do livro.

[84] Este tapete foi produzido por um grupo de crianças em 2010. A partir daí passou a ser compartilhado entre os grupos da UMEI.

[85] Há rodas em que lê uma história na íntegra, conforme interesse dela ou das crianças.

Faz perguntas sobre as características da personagem principal da história a partir das imagens na capa de trás do livro.
Lê a resenha da história.
Após a apresentação geral do livro, pede que abram na primeira página.
Orienta para que todos acompanhem juntos a observação que fazem de cada página.
Orienta que não é necessário virar o livro para a professora como esta faz para eles.
Informa que na primeira página tem o título; e na segunda, um convite para leitura...
Orienta para que todos acompanhem a vista da mesma página juntos, sem antecipação de outras.
Orienta para que as crianças repitam juntas o que ela lê em cada página.
Dá ritmo e emoção ao texto enquanto lê.
Distingui o momento que lê o texto do momento que fala sobre ele.
Usa seu corpo, mesmo sentada na roda, para representar determinadas características: o que é estar jururu, por exemplo.
Mostra a parte onde está o texto que lê na página.
Faz perguntas e comentários sobre os detalhes de cada página.
Chama à reflexão sobre os riscos de alguém descobrir a tartaruga dentro do violão.
Contém aqueles que seguem para a página antes do seu comando.
Orienta quem se perdeu a localizar a página da leitura.
Informa que a história chegou ao fim.
Mostra a propaganda de outros livros da editora, na última página.
Informa que deixará o livro com as crianças mais um pouco para verem o que talvez não tenham conseguido ver.
Anuncia o recolhimento dos livros e uma nova atividade.

Quadro 32 - Expressões das crianças durante esta atividade

Ao receberem o livro, abrem, folheiam atentos às imagens.
As crianças repetem o movimento de mostrar a capa para todos.
Algumas crianças repetem as informações sobre o livro, após a professora anunciá-las.
Antecipam perguntas sobre o que aparece escrito na capa de trás, após a leitura da capa da frente.
Oralizam o que veem na capa de trás do livro.
Algumas acompanham, com o dedo no livro, a leitura oral da resenha, localizando-a, embora não saibam ler convencionalmente.
Algumas crianças olham para o livro enquanto repetem o texto lido em voz alta pela professora; outras olham para a professora enquanto escutam ou repetem o que ela lê, mantendo o livro aberto em suas mãos.
Riem quando a professora lê que a tartaruga decidiu ir ao baile.
As crianças vão observando, com a professora, os animais tristes.
Algumas crianças compartilham suas observações com o(a) colega do lado, mostrando o que está vendo no livro.
Viram a página quando indicado pela professora.
Comentam com a professora os detalhes que observam.
Chamam os colegas para verem o que encontram nas páginas.
Descrevem com detalhes o que a professora sugere que localizem na página.
Alguns observam para confirmar a direção orientada pela professora (para frente ou para trás) para mudança de página.
Antecipam observações da nova página, antes de a professora iniciar a leitura ou os comentários.
Alguns ficam mais em silêncio absorvidos pela história contida nas imagens; outros oralizam mais as próprias observações.
Ajudam-se quando alguém não localiza, na página, algum detalhe apontado pela professora na página.
As crianças reproduzem movimentos do urubu tocando violão e os sons da música.
Repetem comentários que a professora faz.
Algumas passam a mão na folha para desamassar, depois da virada de página feita com a mão espalmada.
As crianças reconhecem o final da história antes de ele ser anunciado pela professora.

Quadro 33 - Mediações da professora na Cena 4

A professora corresponde ao chamado de Richard exclamando com ele a partir da imagem do gato gigante, que ele mostra: “Que gatão!!!!”
A professora os contém quando vê as crianças pisando nos livros que estavam na roda no chão.
A professora explica que o que Richard acha ser uma outra bruxa é, na verdade, um duende de cara bem grande. Faz isso através de perguntas que o levem a observar mais a imagem para tentar descobrir o que está ali.
Pede que eles guardem os livros, depois de vê-los sendo pisados.
Retira o livro da Bruxa das mãos de Richard interrompendo a leitura e pede para que guardem os livros que estavam sendo pisados sem perceberem durante a leitura/brincadeira.
A professora atende Isaack que lhe mostra o novo livro descoberto na mesa, fazendo perguntas que o levem a observar o livro que tem nas mãos.
A professora recomenda que Richard cuide do livro, quando ela vê que ele voltou a pegar o mesmo livro da bruxa sobre a mesa.

Quadro 34 - Expressões das crianças na Cena 4

Abre e folheia o livro, pressionando o indicador e polegar sobre o centro da página, amassando a folha a cada virada de página.
Na segunda página, mantém o olhar por alguns segundos e começa a proceder com a voz de um monstro: Olhaaaaa a buuuxaaa!!!
Grita para Isaack chamando-o para olhar o que ele vê no livro:um gato de boca aberta e presas à mostra.
Isaack se aproxima. Se espanta e reage com gritos de medo e recuo do corpo que se põe em fuga. Matheus, que já estava por ali, em voz baixa, reproduduz o grito de monstro dando susto. Os três mantêm-se focados no livro.
Isaack e Matheus saem fugidos.
Richard rindo e inquieto se levanta do chão com o livro na mão, chamando a tia repetidas vezes em voz alta, mesmo que bastasse apenas uma para ela ouvir e responder.
Richard volta a sentar-se com o mesmo livro nas mãos, muito envolvido na leitura, quando Isaack puxa o bicho das mãos de Richard, deixando-o cair no chão. Foi quando a professora o repreende alertando para o cuidado necessário com o livro.
Os dois mantêm-se focado no risco de o monstro os pegar.
Isaack sentado olha para a câmera bem atrás e acima dele, o que gera um sorriso sonoro de quem filma. Volta a levantar-se e circular a sala com rapidez para fugir do gato gigante e perigoso.
Richard acompanha Isaack, fazendo um giro de 180 graus em torno de si e depois mais 180 enquanto se dirige novamente a Isaack falando com ele como que esperando que ele volte à roda.
Matheus vivencia a emoção com caras e bocas, sempre em volume baixo da voz, andando de joelhos na sala com o Lobo Negro nas mãos a frente de seu corpo, contra o chão, apoiando seu movimento.
Richard joga o gatão monstro em cima de Matheus. E depois em cima de Isaack, que já estava de volta. Sacode bastante o livro com o gatão virado para a outra criança.
Isaack toma o livro pra si e tenta virar mais uma página.
Richard gritando e insistindo para que ele vá para o outro lado, impede com a mão a nova virada de página para frente, domina a situação e pressiona sua mão espalmada no centro da folha para retroceder uma página. Aparece então a Bruxa!
Novos gritos de olha Bruxa!!!, o que tenta negar Isaack num segundo, desmentindo-se no segundo seguinte.
Richard retrocede mais uma página, chegando à pequena imagem da coruja e do papagaio nas primeiras páginas. Tenta atacar novamente as mesmas crianças a sua volta.
Fecha rapidamente o livro e direciona-o com a bruxa na capa em forma de novo ataque. Avista na capa de trás o gato, mostrando que ele está feliz.
Manoela, já sentada na sua roda, puxa o livro pra si fazendo perguntas, o que faz Richard ceder seus impulsos e deixá-la ver o livro.
Quando a bruxa reaparece diante de seus olhas, ela levanta-se com todos e dá a chance de a bruxa atacá-los novamente.
Todos desta roda se levanta e saem correndo em círculo pela sala fugindo da bruxa, conduzida por Manoela. A sala é pequena. Os deslocamentos contidos na mesma proporção, mas não menos intensos.
Matheus grita alto. Richard corre pra cá e pra lá com gritos e sorrisos largos. Isaack é descoberto atrás da cadeira, recebendo mais um ataque de cima para baixo, o que faz com que ponha suas mãos sobre cabeça em gesto de autoproteção.
Todos em fuga, se esquecem dos livros no chão, que são pisoteados uma, duas, três vezes.
A situação muda com a voz da professora que reclama pelo ato de os livros estarem sendo pisados.
As crianças concordam, sentam-se. Richard pede desculpas, mas não larga a bruxa.
Ao virar mais uma página, agora na progressão da história, avista o pirata gigante de olhos e boca arreganhados contra o leitor. Novo ataque. Novo levante.
Sentam-se em seguida e descrevem o que veem.
Mais uma página virada para trás: a cara enorme de um dragão cuspindo fogo.
Muito agitados, rindo e com medo do dragão. Richard se levanta e em seguida se senta.
Matheus faz boca de monstro, mãos de ataque, projeta seu rosto para frente e cospe fogo bem alto em direção à parede.
Richard vira mais uma página e encontra algo que nomeia de bruxa. Vai até a professora para conferir, talvez!
Ao descobrir que se trata de um duende, volta a se comportar com intensidade na voz e no corpo, sempre chamando seus colegas de roda a corresponder ao forte ataque do duende que movimenta seus braços repetidas vezes, levando Manoela a cair no chão.
Com a queixa da professora, Richard se contém por segundos. Logo volta a atacar com a bruxa até que a professora peça que os livros sejam retirados do chão e guardados.
Richard contesta dizendo que estava olhando o que ela tirou de suas mãos.
Matheus levanta os braços na direção do livro que está nas mãos da professora.
Ele, Matheus, Manoela e Isaack recolhem e guardam os livros.
Isaack, após atender à recomendação da professora, saiu pulando pela sala até chegar à mesa com outras crianças e outros livros. Pega um livro e vai em direção à tia para mostrar com interesse pela nova leitura.
Richard vão em direção a seu grupo. O livro da bruxa está de volta às suas mãos. E novamente ele começa a exclamar: Olha a bruxa! Olha a bruxa!!

APÊNDICE I – Transcrição do texto do livro " Um amor em família"

Na sequência de páginas, encontramos:

Pag. 3: EU HOJE VOU APRESENTAR A VOCÊS A MINHA LINDA FAMÍLIA. (Na imagem aparece um álbum de família aberto sobre a maçã.)

Pag. 4: ESTE AQUI SOU EU. O FILHO! (Na imagem aparece somente o bichinho da maçã.)

Pag. 5: ESTE AÍ DE ÓCULOS É O PAPAI. E ESTA COM A ROSA NO CABELO, É A MAMÃE. (Na imagem aparecem dois dentro de uma maça com as características mencionadas.)

Pag. 6: ESTE É O PAI DO PAPAI. ELE É MEU AVÔ. (Na imagem aparece o vovô de bigode e cabelo brancos, chapéu verde.)

Pag. 7: ESTA É A MÃE DA MAMÃE. ELA É MINHA AVÓ. (Na imagem aparece um rosto feminino com batom e cabelo preso.)

Pag. 8: ESSE É O PAI DO PAI DO PAPAI. ELE É MEU BISAVÔ. (Na imagem aparece homem com óculos, careca e de barba longa e branca.

Pag. 9: ESTA É A MÃE DA MAMÃE. ELA É MNHA BISAVÓ. (Na imagem aparece uma mulher de rosto redondo, batom nos lábios, óculos e cabelos brancos amarrados.)

Pag. 10: ESTA É A IRMÃ DO MEU PAI. ELA É MINHA TIA. (Na imagem aparece um rosto mais jovem sorrindo. Usa batom. Tem olhos vivos projetando-se na diagonal, como que indicando sensualidade.)

Pag. 11: ESTE É O IRMÃO DA MINHA MÃE. ELE É MEU TIO. (Na imagem aparece um rapaz com cabelo curto, olhos fechados e a boca entreaberta mais fechada no canto direito, como que indicando jovialidade e vaidade.)

Pag. 12: ESTÉ O FILHO DA IRMÃ DA MINHA MÃE. ELE É MEU PRIMINHO. (Na imagem aparece um menino careca, com três fios de cabelo apenas. Seu olhar é projetado em diagonal, sua boca fechada, como que indicando um ar de malvado ou a espreita.)

Pag. 13: ELE ME DEU UM SOCO! (Na imagem aparece o narrador com um olho roxo.)

Pag. 14: MAS EU ADORO A TITIA, MÃE DO MEU PRIMO. ELA SABE TANTAS COISAS! (Na imagem aparece o narrador com um sorriso e um coração ao lado.)

Pag. 15: ELA ME ENSINOU QUE EM INGLÊS, AMOR É **LOVE**. (Na imagem, aparece um casal. A mulher com uma coroa de rainha na cabeça e o homem com um chapéu preto.)

Pag. 16: QUE EM FRANCÊS, AMOR É **AMOUR**. (Na imagem, aparece um casal no estilo francês: chapéu verde e boina azul.Ele com bigode bem fino; ela com cílios prolongados e desenho da boca acentuado na vertical.)

Pag. 17: QUE AMOR É **LIEBE** EM ALEMÃO. (Na imagem, aparece o homem com chapéu verde em outro estilo e a mulher loira.)

Pag. 18: QUE, EM ITALIANO, AMOR É **AMORE.** (Na imagem, aparece um home com chapéu preto e charuto A mulher usa coque, tem cabelo preto e os olhos verdes.)

Pag. 19: QUE EM ESPANHOl, AMOR É **AMOR** MESMO. (Na imagem, aparece outro estilo de chapéu no rapaz. Na mulher, uma flor vermelha no lado esquerdo cabelo.)

Pag. 20: E QUE AMOR É **LIBSHAFT** EM IÍDICHE. (Na imagem, aparece um homem careca, nariz comprido e avermelhado na ponto. A mulher, cabelos soltos e ondulados.)

Pag. 21: ELA ME ENSINOU ATÉ A ESCREVER **AMOR** EM JAPONÊS. (Na imagem, aparece um casal com olhos puxados. E cabelos presos para o alto. Entre os dois há um ideograma japonês)

Pág. 22: MEU PRIMO É UM PESTINHA... EU TIA". (Na imagem, aparece a frase EU TIA. Abaixo dela o bichinho da maçã sorrindo.)

Pág. 23: ... MAS MINHA TINHA É UM AMOR! (na imagem, aparece uma mulher de cabelo curto, olhando para cima, com brinco amarelo, batom vermelho na boca e traços em torno da cabeça indicando um certo brilho.)

APÊNDICE J – Perfil das crianças 2013-2014

Quadro 35 - Perfil das crianças – 2013-2014

2013 – 2º semestre	**2014 – 2º semestre**
Ana Luyza Comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim comorealiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Porém, algo que nos chama a atenção é a importância que ela dá aos bens materiais. Sempre chegava à sala contando de algo que ganhou, que ia ganhar ou mostrando uma peça de roupa que estava vestindo. Isso nos preocupa, pois acreditamos que os principais valores que devemos passar para as crianças, são aqueles que os tornarão pessoas melhores pelo que são e não pelo que têm. Ana Luyza é uma menina alegre e esperta. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	**Ana Luyza** continuou demonstrando muita satisfação ao chegar a UMEI e encontrar seus amigos e professoras. Relatou fatos de seu cotidiano familiar, nas Rodas de Conversa e expões suas opiniões sobre os assuntos abordados nos projetos pedagógicos.Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Participou das atividades propostas com interesse, seus desenhos já representam formas definidas e ela procura fazer composição de cenas. Reconhece seu nome e já o escreve sem ajuda do modelo, também reconhece o nome dos colegas, as letras do alfabeto e os números de 0 a 10. Neste segundo semestre procurou reproduzir algumas palavras expostas na sala de aula, e também pediu ajuda as professoras para escrever algumas palavras. Aprecia ouvir histórias e manipular os livros, recontando através das figuras para os amigos**.**Assim como modela, pinta e cola com destreza. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas. Continuou brincando ativamente com jogos dirigidos e com o Lego, no parquinho costuma brincar com todos os amigos, mas tem preferência pelas meninas. Esteve sempre pronta a ajudar seus amigos e a colaborar com as professoras. Procurou alimenta-se experimentando novos alimentos, e colaborando com a limpeza do refeitório. Continuou apresentando autonomia na hora do banho, mesmo quando começamos a lavar os cabelos, pergunta sempre: "hoje é dia de lavar o cabelo?". Também apresentou autonomia para vestir e calçar-se. Não costuma entrar em conflito com os colegas, mas quando ocorre algo que lhe desagrada procura pelas professoras para resolver a questão, também costuma observar os colegas e nos relatar quando estão fazendo algo de errado. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo, respeitando os combinados estabelecidos para o bom andamento da atividade, andou pelo Maracanã sempre ao lado das professoras e amigos acompanhando a guia, e participou de todas as atividades oferecidas no campus da UERJ, pela turma de pedagogia daquela instituição. No museu de arte Naif observou os quadros, fez comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu. Observamos que Ana Luyza tem muita curiosidade sobre os tipos físicos, e de certa forma, reproduz um pensamento negativo quanto às características de pessoas negras, inclusive não se reconhecendo como tal. Procuramos trabalhar estes aspectos incentivando atitudes positivas, valorizando as características de cada etnia demonstrando que todos são belos e merecem ser valorizados.
Daniel comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônomo para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão	**Daniel** continuou demonstrando satisfação em participar das atividades propostas, junto aos seus colegas e professoras. Participou das rodas de conversas e de histórias contando fatos de seu cotidiano e expressando sua opinião sobre os assuntos abordados nos projetos. Sua fala é bem articulada, e ele expressa suas ideias com clareza. Continuou brincando com os colegas no pátio, jogando bola, correndo, pulando, andando de carrinho, escorregando. Em sala aprecia os jogos dirigidos e o Lego. Não costuma protagonizar situações de conflito, e neste semestre começou a reagir quando algo não o agradava, procurando resolver os conflitos com os colegas de forma independente, conversando e, às vezes, impondo sua vontade. Quando não consegue resolver sozinho, procura as

maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Daniel é um menino alegre, esperto e carinhoso. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	professoras, não utilizando com frequência o choro. Em contrapartida em determinadas situações mostra-se inseguro e dependente da presença dos pais, como nos passeios, entre outras. Seus desenhos já representam formas definidas, composição de cenas e são bem coloridos respeitando os traçados. Reconhece seu nome e o dos colegas e o escreve seu sem ajuda do modelo. Reconhece as letras do alfabeto e os números expostos em sala. Aprecia ouvir a contação de histórias e manipular os livros infantis fazendo sua interpretação da história através das ilustrações. Alimenta-se com autonomia procurando experimentar novos alimentos, também apresenta desenvoltura na hora do banho para vestir-se e calçar-se. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo, respeitando os combinados estabelecidos para o bom andamento da atividade, andou pelo Maracanã sempre ao lado das professoras e amigos acompanhando a guia, e participou de todas as atividades oferecidas no campus da UERJ, pela turma de pedagogia daquela instituição. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio.Assim como modela, pinta e cola com destreza. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Isaack comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônomo para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Porém, ainda apresenta dificuldade em respeitar as regras de convívio. Seu comportamento melhorou ao longo do ano, mas ele apresenta resistência em ouvir ‘‘não’’ e se irrita rapidamente ao receber uma ordem contrária à sua vontade. Fica bravo e enfrenta os adultos que o repreende. Apresenta ainda pouco tempo de concentração tanto nas atividades que requerem movimentação corporal, quanto nas que necessitam foco e silêncio. Isaack é um menino intenso, esperto e carinhoso. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	**Isaack** continuou demonstrando satisfação em participar das rodas de conversa e de histórias, relatando fatos de seu cotidiano familiar e expressando sua opinião sobre os assuntos abordados. Nas Rodas de Conversa ainda não consegue esperar a vez para falar e atropela a fala dos colegas, dispersa-se em brincadeiras, distrai os colegas e demonstra ter uma necessidade de falar e chamar atenção constante para si. Nestes momentos, continuamos solicitando sua colaboração, relembrando os combinados da turma.Isaack é um aluno extremamente esperto, inteligente, observador e perspicaz, mas apresenta um comportamento que demanda atenção constante quando se trata da proximidade física com os alunos Richard e Mateus Soares (em relação a Richard, ambos são muito amigos, porém se implicam, discutem e brigam por qualquer motivo). Há uma relação de dependência de Richard com Isaack.Com relação a Mateus, devido ao fato do aluno ser tímido e submisso às brincadeiras de Isaack, este se aproveita disso e por vezes já o vimos maltratar o colega apertando-o, puxando-o, empurrando-o. Seus desenhos apresentam formas um pouco mais definidas, mas às vezes ele demonstra não querer participar desta atividade, dizendo que não quer ou não sabe fazer. No desenho livre, costuma pintar com uma cor só e rabiscar a produção, necessitando de estímulos constantes. Quando o repreendemos por implicar, bater ou maltratar algum colega fica amuado, se joga ao chão, bate com os pés, empurra as mesas e cadeiras, simula o choro gritando, mas não sai uma lágrima, até perceber que sua manha não vai adiantar, e ele ainda perde uma atividade que gosta. Reconhece seu nome e dos amigos, as letras do alfabeto e os números de 0 a 10 expostos na sala. Já escreve seu nome sem ajuda do modelo. Brinca em sala com jogos dirigidos e com o Lego, aprecia ouvir histórias e manipular os livros infantis. Na hora do banho e das refeições ainda se distrai com conversas e brincadeiras e por isso, termina de comer e de se arrumar após os colegas, mas demonstra autonomia ao realizar estas atividades. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo, andou pelo Maracanã sempre ao lado da tia que o acompanhou, das professoras e amigos acompanhando a guia, e participou de todas as atividades oferecidas no campus da UERJ, pela turma de pedagogia daquela instituição. No museu de arte Naif observou os quadros, fez muitos comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu.

Kayke apresentou uma boa bagagem de conhecimentos prévios e podemos afirmar que alcançou objetivos propostos para o GREI3, dentre eles: Comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônomo para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Kayke é um menino alegre, esperto e carinhoso. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	2º - **Kayke** continuou demonstrando entusiasmo em encontrar seus amigos e professoras, apesar de permanecer faltoso neste semestre. Apesar disso, conseguiu acompanhar o desenvolvimento dos projetos com a turma, participando das atividades propostas, relatando fatos de seu cotidiano familiar, fazendo colocações sobre os assuntos abordados nas rodas de conversas e de histórias. Seus desenhos já apresentam formas definidas e composição de cenas, procurou explorar as cores e realizar esta atividade com capricho. Reconhece seu nome e dos amigos, quase todas as letras do alfabeto e números de 0 a 10 expostos na sala. Já consegue escrever seu nome sem ajuda do modelo. No pátio brinca com os colegas jogando bola, correndo, pulando, andando de triciclo, escorregando. Em sala aprecia os jogos dirigidos e o Lego. Não costuma protagonizar situações de conflito, mas às vezes, quando ocorre algo que não lhe agrada, reage empurrando ou batendo no colega (mas sua intenção não é machucar e sem alertar), nessas horas precisamos reforçar os combinados da turma, lembrar a ele que aqui na escola, não resolvemos os conflitos batendo ou empurrando, e que aquele que não cumpre os combinados, perde o direito de participar das atividades. Aprecia ouvir histórias e manipular os livros infantis. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo. No museu de arte Naif observou os quadros, fez comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu.
Karina comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Porém, algo que nos chama a atenção é que Karina apesar de ser uma menina inteligente e conseguir atingir os objetivos das atividades, se mostra às vezes pouco interessada em momentos de contação de história e distrai-se nesses casos.Karina, mostra-se também séria e pouco entusiasmada quando uma atividade que surpeende a turma desperta nela pouca comoção. Carinhosa, esperta e amiga, Karina realizou as atividades propostas com sucesso e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	(...) **Karina** continuou demonstrando alegria e satisfação em encontrar seus amigos e professoras. Participou das rodas de conversas expondo suas opiniões sobre os assuntos abordados e contando fatos de seu cotidiano familiar. Participou das atividades propostas com interesse. Seus desenhos apresentam formas definidas e composição de cenas. Ela utiliza cores fortes e alegres, também escreve algumas letras ou o nome dos amigos, e consegue escrever o seu nome sem ajuda do modelo. Identifica quase todas as letras do alfabeto e números de 0 a 10, faz a contagem dos alunos presentes e dos dias no calendário. Brinca ativamente em sala com os jogos dirigidos e o Lego. No pátio brinca com as amigas correndo, pulando, escorregando jogando bola. Não a vemos em situações de conflito, pois procura resolver as questões conversando, mas se algo não a agrada procura as professoras para relatar o fato e resolver a questão. Aprecia ouvir histórias e manipular os livros infantis. No museu de arte Naif observou os quadros, fez comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu.
Luana comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz	**Luana** continuou demonstrando satisfação em participar das rodas de conversas relatando fatos de seu cotidiano familiar, expondo suas opiniões sobre os assuntos abordados nos projetos pedagógicos, realizando as atividades propostas com interesse. Seus desenhos já representam formas definidas e ela costuma explorar as cores, fazendo composição de cenas. Escreve seu nome sem ajuda do modelo, também reconhece o nome dos colegas, quase todas as letras do alfabeto e números de 0 a 10 que ficam expostos na sala. Continuou se envolvendo em situações de

movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Porém, algo que nos chama a atenção é que Luana tem dificuldades para explorar e desloca-se com destreza pelo espaço. Durante vários momentos do dia (na sala de aula ou nas brincadeiras do pátio) ela cai, esbarra no amigos e nas professoras, derruba objetos. Procuramos alerta-la para que tome mais consciência do seu corpo, porém, temos percebido pouca evolução nesse sentido. Apesar disso, realiza movimentos manuais de preensão, encaixe e lançamento com sucesso. Outro fato que podemos destacar é que apesar de Luana conseguir respeitar as regras de convívio social e de ser dar bem com todos os alunos, ela tem dificuldade em lidar com sua necessidade de liderança. Como na turma temos outras crianças que gostam de liderar elas acabam entrando em conflito. Luana prefere brincadeiras mais agitadas e nesses momentos não reage bem se é contrariada. Insistimos na conversa e na reflexão sobre suas atitudes, mas o que rotineiramente acaba acontecendo é que temos que separa-la das crianças com quem constuma se desentender. Luana é uma menina alegre, observadora e esperta. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	conflito, disputando brinquedos e livros com os colegas, e ainda reage empurrando e batendo. Nessas horas precisamos reforçar os combinados da turma, lembrar a ela que aqui na escola, não resolvemos os conflitos batendo ou empurrando, e que aquele que não cumpre os combinados, perde o direito de participar das atividades. Gosta de brincadeiras tranquilas com as meninas, assim como brincadeiras mais brutas com os meninos, e nesses momentos a brincadeira sempre acaba com eles se batendo. Na hora de subir ou descer para o pátio ou refeitório precisamos ficar atentas a Luana, pois ela sempre desce rodando, se jogando no chão e ainda cai com facilidade na rampa ou tropeça nos amigos ou em algum brinquedo que esteja no caminho. No primeiro relatório avaliativo ressaltamos a importância de uma avaliação junto aos serviços de saúde, quanto a trocas de fonemas na fala, o controle motor amplo, e até mesmo a visão e audição, pois achamos que o fato da aluna lançar-se ao chão constantemente e ter dificuldades na fala e respiração, possa estar relacionado a isso. Apresenta autonomia na hora do banho, veste-se e calça-se sozinha. Aprecia ouvir histórias e manipular os livros infantis. Aprecia brincar com jogos de encaixe, quebra-cabeças e o Lego. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo, andou pelo Maracanã sempre ao lado das professoras e amigos acompanhando a guia, e participou de todas as atividades oferecidas no campus da UERJ, pela turma de pedagogia daquela instituição. No museu de arte Naif observou os quadros, fez comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu. Porém, algumas vezes tivemos que repreendê-la e fazer com que andasse sempre de mão dadas com adultos responsáveis pelo grupo.
Manuella comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Manuella é uma menina alegre, amiga e esperta. Adora cuidar das amigas, liderar e propor novas brincadeiras, mas fica irritada se alguém interfere na atividade. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	**Manuella** demonstrou sempre entusiasmo ao chegar a UMEI e encontrar seus amigos e professoras. Neste semestre frequentou mais as aulas e por isso, conseguiu acompanhar o desenvolvimento dos projetos com a turma, participando das atividades propostas, Nas rodas de conversas e de histórias relatou fatos de seu cotidiano familiar e fez colocações sobre os assuntos abordados. Seus desenhos representam formas definidas, composição de cenas e ela costuma explorar as cores, reconhece seu nome e o escreve sem ajuda do modelo, também reconhece o nome dos colegas, quase todas as letras do alfabeto e números de 0 a 10 que ficam expostos na sala. Quando ocorreu alguma situação de conflito, continuou recorrendo as professoras para resolver a questão. Sua oralidade é bastante fluente. Brinca ativamente em sala com jogos dirigidos e com o Lego, dando vazão a sua criatividade, no parquinho brinca com os amigos, principalmente Yasmim, Luisa e Elena, correndo, pulando, e brincando com bonecas. Gosta muito de dançar e cantar, e costuma liderar as amigas nestas atividades. Alimenta-se bem, procurando experimentar novos alimentos, apresenta autonomia na hora do banho e para vestir-se e calçar-se. Participou das aulas-passeio com bastante entusiasmo, andou pelo Maracanã sempre ao lado das professoras e amigos acompanhando a guia, e participou de todas as atividades oferecidas no campus da UERJ, pela turma de pedagogia daquela instituição. No museu de arte Naif observou os quadros, fez comentários e ouviu com atenção as explicações e histórias contadas pela guia do museu.
Marianna comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de	**Marianna** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Adora dançar, representar e se olhar no espelho fazendo caras e bocas. Respeita as regras de convivência em sua maioria, tendo ainda dificuldades em resolver conflitos. De modo geral se relaciona

preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Marianna é uma menina carinhosa, observadora e esperta. Brinca com prazer com as colegas de turma, mas fica irritada se alguém interfere no que está fazendo ou implica com ela. Sua reação, à princípio, é relatar às professoras o ocorrido, porém, notamos que em alguns momentos sua primeira reação foi morder, beliscar ou bater no amigo. Relatamos à família que sua intenção com isso, não era machucar o amigo, e sim mostrar sua insatisfação (como que quisesse descarregar sua raiva).Quando chamávamos sua atenção sobre o fato, reagia se jogando no chão ou chorando de forma escandalosa (como uma pirraça). Não foram atitudes constantes ao logo do ano, porém, em algumas épocas ela agia dessa forma (talvez temporadas de mudanças em casa ou na escola). Demostrou ansiedade em alguns momentos, e expressava isso sacudindo as mãos. Marianna realizou com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados. Aproveitou cada momento de brincadeira, contação de história, atividade dirigida e o retorno que nos dava era de grande satisfação.	bem com o grupo, apesar de dar mais preferência a um pequeno grupo de amigas. Com seu jeitinho meigo tenta cativar as meninas e o amigo Daniel, mas alguns acabam se afastando quando seu carinho se torna mais bruto e possessivo. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados, apesar de se mostrar tímida para falar no grupo nesses momentos. Quando é repreendida com algum mau comportamento costumava reagir bem no início do segundo semestre, porém, nos últimos tempos tem reagido se jogando no chão, fazendo pirraça e desafiando as professoras, chamando atenção só para ela. Nas Rodinhas de Contação de História ela adora e participa muito fazendo perguntas, sugerindo novas histórias ou outros finais nos contos, o que mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral, amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulada. Marianna é autônoma quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinha. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos bem elaborados, coloridos e com cena completa. Assim como modela, pinta e cola com destreza. Escreve seu nome com facilidade, identifica quase todas as letras do alfabeto e faz relação número quantidade. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta hipóteses a respeito da escrita fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea e reconhece seu nome. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Mateus S. mostra autonomia para escolher brincadeiras e parcerias; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento (seu traço ainda é muito leve); ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes (apesar de sua timidez, o que dificulta nossa avaliação); utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies (porém, ainda encontra dificuldades em expressar-se por meio de desenhos, usa muitas vezes apenas 1 cor para colorir; ainda é resistente à atividades de pintura que possa se sujar de tinta); interessa-se e participa de leitura de histórias, percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.) Alguns objetivos são de difícil avaliação, pois Mateus expressa-se pouco oralmente. Temos dificuldade em afirmar que: elecompreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades; ilustra e dramatiza histórias; faz movimentos de escrita espontaneamente; algumas vezes demostra reconhecer em determinadas situações seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço;reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive Podemos afirmar que Mateus ainda não é autônomo para se vestir, alimentar, banhar. Já consegue comer sem ajuda, porém necessita de incentivo. Pede ajuda para vestir-se mesmo sabendo como fazer e demonstra	**Mateus** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e ganhou maior confiança para correr, saltar, pular e amarrar os sapatos sem auxílio. Respeita as regras de convivência, porém tem dificuldade para resolver conflitos, pois poucas vezes relata às professoras quando algo o desagrada ou um amigo o aborrece. Se relaciona bem com o grupo. Não demonstra muita iniciativa para propor brincadeiras. É inibido, apesar de ter se soltado bastante, e ainda dependente em determinadas situações como: vestir-se, alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinho. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui pouco fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Nas Rodinhas de Contação de História ele participa, mas semfazer perguntas, ou mostrar refletir sobre o tema. O que mostra que tem ainda pouca desenvoltura quanto a sua linguagem oral, e vocabulário empobrecido para a sua idade. Começa a dar sinais de formular melhor suas ideias e tornar-se articulado. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos mais elaborados, apesar de serem pouco coloridos e ainda sem cena completa. Modela com maior destreza, pinta com mais facilidade, principalmente com tinta, pois antes se recusava totalmente. Usa a cola com limitação por não querer se sujar.Já escreve seu nome com maior facilidade apesar de não posicionar todas as letras. Identifica poucas letras do alfabeto e faz pouca relação número quantidade. Identifica algumas figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Ainda não levanta hipóteses a respeito da escrita, não fazendo associações fonema e grafema (som e letra). Interessa-se pouco pela leitura espontânea e reconhece seu nome, apesar de não reconhecer dos colegas de turma. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.

insegurança na hora do banho, preferindo ficar parado e que façamos por ele. Mateus é um menino tímido e surpreendente. Pois até meados desse ano falava muito pouco e só se dirigia às professoras para satisfazer suas necessidades se expressando com palavras monossilábicas (sim, não, é...) Deste então, passou a mostrar-se mais solto, alegre, brinca com desenvoltura, gosta de se fantasiar com gravatas e óculos, fala frases inteiras quando quer algo, nos mostra adquirir certos conceitos. Realiza com prazer as atividades propostas apesar de nem sempre conclui-la de acordo com o esperado.	
Pâmella comunica-se e espressa-se com facilidade (apesar de sua timidez e pouca iniciativa); é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias (apesar de às vezes parecer distante e desatenta); reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz raros movimentos de escrita espontaneamente; em determinadas situações reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Pâmella realizavou as atividades propostas, porém demonstrou dificuldade para interagir com alguns conhecimentos que lhe foram apresentados. Seus desenhos evoluiram, assim como as questões da grafia relacionadas à escrita mas ainda encontam-se abaixo do esperado para sua faixa etária. Algumas vezes nos relata fatos que nada tem a ver com o que estamos falando, porém o faz de maneira organizada e coerente. Mosta insegurança diante de alguns desafios e reistência em interagir com os demais colegas quando uma menina que considera sua melhor amiga está por perto. Pâmella é uma menina tranquila e amiga.	**Pâmella** evoluiu bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Gosta de cantar e dançar. Respeita as regras de convivência, e procura as professoras para resolver conflitos. Se relaciona bem com o grupo de modo geral, mas tem dificuldade em estabelecer amizades fixas, pois quando falta às aulas as colegas dão preferência a outras. É cooperativa e solidária. É inibida e dependente em determinadas situações como contar fatos cotidianos para o grupo ou propor brincadeiras. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados (gosta de contar o que fez no final de semana). Nas Rodinhas de Contação de História ela gosta e participa. Mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral, bom vocabulário, formula bem suas ideias e é articulada. Pâmella é autônoma quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinha, apesar de ainda ocorrer fatos de xixi na cama e na roupa dormindo e acordada. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos bem elaborados, coloridos e com cenas simples, e muitas vezes pede para as colegas fazerem alguns desenhos para ela. Modela, pinta e cola com destreza. Começa a escrever seu nome posicionando as letras, identifica poucas letras do alfabeto e faz pouca relação número quantidade. Identifica algumas figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta poucas hipóteses a respeito da escrita fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea por tempo limitado e começa a reconhecer seu nome e dos colegas de turma. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Rebeca comunica-se e espressa-se com facilidade (apesar de trocar e omitir alguns fonemas, em sua fala); é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a	**Rebeca** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Adora dançar e representar. Respeita as regras de convivência, resolve conflitos solicitando as professoras, se relaciona bem com o grupo e é cooperativa e solidária. Propõe brincadeiras e tem iniciativa. É desinibida e independente. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Nas Rodinhas de Contação de História ela adora e participa muito fazendo perguntas, sugerindo novas histórias ou outros finais nos contos, o que mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral, amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulada. Rebeca é autônoma quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinha. Quanto ao Grafismo evoluiu e faz desenhos bem elaborados, coloridos e com cena completa. Assim como modela, pinta e cola com destreza. Escreve seu nome com facilidade, identifica quase todas as letras do alfabeto e faz relação número quantidade. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta hipóteses a respeito da escrita

quantidades. Rebeca é uma menina amiga, observadora e carinhosa. Adora cuidar dos amigos, observar as atitudes das professoras e contribuir nas rodas de conversa. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea e reconhece seu nome. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Richard mostra autonomia para escolher brincadeiras e parcerias; realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades; ilustra e dramatiza histórias; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço;reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; é autônomo para se vestir, alimentar, banhar. Richard já consegue comer sem ajuda e provar todo tipo de alimento, porém necessita de incentivo para martigar e engolir, especialmente carne e frango. Ainda tem dificuldade em respeitar certas regras de convívio, como: não bater nos amigos, não gritar, não falar palavrão, não bater na mesa, entre outras regras que ele insiste em desobedecer.Além disso, gosta de implicar com os colegas de turma deixando-os irritados. Richard ainda não explora nem desloca-se com destreza pelo espaço. Constantemente derruba objetos e crianças, cai, machuca as pessoas. Ou seja, possui pouca consciência corporal.	**Richard** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Respeita as regras de convivência quando lhe convém, e tem dificuldades em resolver conflitos com alguns colegas, e reage empurrando e batendo. De modo geral se relaciona bem com o grupo e é cooperativo e solidário. Seucomportamento muda quando está em contato com um colega que representa para ele uma figura de autoridade, que ele gosta de seguir. Quando este colega está presente Richard mostra pouca iniciativa para propor brincadeiras e fazer atividades, eles discutem, implicam e brigam. Episódios em que Richard se machucou por conta disso já ocorreram. Em determinadas situações é inibido, como para falar para o grupo, cantar e dançar. Tem se mostrado desafiador enfrentando as professoras quando repreendido por um mau comportamento, e passou a se jogar no chão por qualquer motivo, seja brincando, subindo, descendo a rampa, andando na sala. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Nas Rodinhas de Contação de História ele gosta, mas participa pouco fazendo perguntas. Tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral (apesar de ainda fazer muitas trocas de fonema e ter dificuldade em articular palavras), amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulado, mas em algumas situações insiste em usar um linguajar mais infantilizado e chulo falando palavrões. Richard é autônomo quando se trata de vestir-se e alimentar-se (já mastiga com maior facilidade, apesar de relatar o uso da mamadeira), higienizar-se e usar o banheiro sozinho. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos mais elaborados, coloridos e com cenas simples. Assim como modela, pinta e cola com destreza. Escreve seu nome com facilidade, identifica quase todas as letras do alfabeto e faz relação número quantidade. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta hipóteses a respeito da escrita fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), e reconhece seu nome e dos colegas de turma. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Sophia comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a	**Sophia** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Adora dançar e representar. Respeita as regras de convivência, resolve conflitos com facilidade, se relaciona bem com o grupo e é cooperativa e solidária. Exerce uma função de autoridade no grupo propondo brincadeiras, tendo iniciativa e conquistando os colegas com seu jeitinho meigo. É desinibida e independente. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Nas Rodinhas de Contação de História ela adora e participa muitofazendo perguntas, sugerindo novas histórias ou outros finais nos contos, o que mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral, amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulada. Sophia é autônoma quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinha. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos bem elaborados, coloridos e com cena completa. Assim como modela, pinta e cola com destreza. Escreve seu nome com facilidade, identifica quase todas as letras do alfabeto e faz

quantidades. Sophia é uma menina alegre, amiga, carinhosa e esperta. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	relação número quantidade. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta hipóteses a respeito da escrita fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea e reconhece seu nome. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Yago mostra autonomia para escolher brincadeiras e parcerias; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento (seu traço ainda é muito leve); ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos (apesar de ainda usar o choro para comever amigos e professoras em determinadas situações desafiadoras); reconhece números ligando-os a quantidades; ilustra e dramatiza histórias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive (adora relatar fatos do seu dia-a-dia, e o faz com boa desenvoltura). Ainda mostra dificuldades em fazer movimentos de escrita espontaneamente; algumas vezes demostra reconhecer em determinadas situações seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe pouco a diferença entre escrita e figura e a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço. Yago é um menino surpreendente por sua instensa alegria. Apesra de sua dificuldade em expressar-se oralmente (sua fala é infantilizada e ele troca e omite fonemas), consegue se fazer entender. Realiza com prazer as atividades propostas apesar de nem sempre conclui-la de acordo com o esperado.	**Yago** evoluiu bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Respeita as regras de convivência, resolve conflitos com facilidade, se relaciona bem com o grupo e é cooperativo e solidário. Conquista os colegas com seu jeitinho meigo, é desinibido e independente, quando lhe convém, porém muitas vezes se mostra tímido. Relatou às professoras que ainda faz uso da mamadeira. Nos últimos tempos passou a resistir para entrar na sala, quando sabia que seu irmão ficava dormindo (queria ficar em casa também com o pai, apesar de termos conversado com ele várias vezes sobre os benefícios de ir à escola). Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Contou muitas vezes com detalhes fatos de seu cotidiano e fez muitas relações em suas falas. Nas Rodinhas de Contação de História ele adora e participa muito fazendo perguntas, sugerindo novas histórias ou outros finais nos contos, o que mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral (apesar de fazer trocas de fonemas), amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulado.Yago é autônomo quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinho. Quanto ao Grafismo evoluiu e faz desenhos mais elaborados, coloridos, porém ainda sem cena completa. Modela e cola com destreza, mas ainda não pinta com destreza. Escreve seu nome com facilidade, apesar de ainda não saber a posição das letras ao certo. Identifica poucas letras do alfabeto e ainda não faz muitas relações número quantidade. Identifica algumas figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Não levanta hipóteses a respeito da escrita fazendo, não fazendo associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea, mas por pouco tempo e reconhece seu nome e de alguns colegas de turma. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.
Yasmim comunica-se e espressa-se com facilidade; é autônoma para se vestir, alimentar, banhar, escolher brincadeiras e parcerias; reconhece suas características físicas e das pessoas com quem convive; respeita as regras de convívio; explora e desloca-se com destreza pelo espaço; assim como realiza movimentos de preensão, encaixe e lançamento; ouve, dança, imita, percebe e discrimina sons de variadas fontes; utiliza diversos materiais para desenhar, modelar, colar, construir e pintar em diferentes superfícies; interessa-se e participa de leitura de histórias, ilustrando-as e dramatizando-as; faz movimentos de escrita espontaneamente; reconhece seu nome com letras bastão maiúsculas; percebe a diferença entre escrita e figura; utiliza a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço; percebe atributos físicos de objetos (cor, tamanho, forma, etc.); compreende a rotina escolar e sequências temporais simples; busca soluções para desafios propostos; reconhece números ligando-os a quantidades. Sophia é uma menina amiga, carinhosa, meiga e esperta. Realiza com prazer as atividades propostas e demonstrou segurança e facilidade para interagir com os conhecimentos que lhe foram apresentados.	**Yasmim** evoluiu muito bem durante este ano. Atingiu todos os objetivos para sua idade quanto ao desenvolvimento físico e está ganhando confiança para amarrar os sapatos sem auxílio. Adora dançar e representar. Respeita as regras de convivência, se envolve pouco em conflitos, se relaciona bem com o grupo e é cooperativa e solidária. Exerce uma função de autoridade no grupo propondo brincadeiras, tendo iniciativa e conquistando os colegas com seu jeitinho meigo. É desinibida e independente na maioria das atividades. Em nossas Rodinhas de Reflexão e Conversa contribui fazendo inferências, relações e conexões com assuntos variados. Nas Rodinhas de Contação de História ela adora e participa fazendo perguntas, sugerindo novas histórias ou outros finais nos contos, o que mostra que tem desenvoltura quanto a sua linguagem oral, amplo vocabulário, formula bem suas ideias e é articulada. Yasmim é autônoma quando se trata de vestir-se e alimentar-se, higienizar-se e usar o banheiro sozinha. Quanto ao Grafismo evoluiu muito e faz desenhos bem elaborados, coloridos e com cena completa. Assim como modela, pinta e cola com destreza. Escreve seu nome com facilidade, identifica quase todas as letras do alfabeto e faz relação número quantidade. Identifica as figuras geométricas e conhece as cores que lhe apresentamos. Levanta hipóteses a respeito da escrita fazendo algumas associações fonema e grafema (som e letra), interessa-se pela leitura espontânea e reconhece seu nome. Acompanha sequências temporais e percebe mudanças climáticas.

Fonte: RELATÓRIOS AVALIATIVOS, DIÁRIO DE BORDO, ATAS DE CAP CI

ANEXO A – Memorial de formação da professora

MEMORIAL DE FORMAÇÃO
APRESENTAÇÃO

"É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia."
(Clarice Lispector)

(§ 1) sensação que tenho de escrever um memorial mesmo considerando minha pouca idade, diante da vida que tenho pela frente, é uma mistura de emoções. Expor esse tipo de sentimento pode parecer clichê, contudo, penso que faz parte do processo. A princípio, meu esforço é para tentar deixar claro para os leitores a trajetória narrada; junto a isso, vem a sensação que sou de certa forma, um pouco importante, como aqueles artistas e personalidades que lançam suas biografias repletas de fatos interessantes, ou não; além de tudo, tento não esquecer os fatos mais relevantes, afinal não ficamos relembrando as passagens de nossas vidas todos os dias.

(§ 2) Venho de uma família de tradições e valores muito fortes. Muitas mulheres do lado materno da família se formaram professoras e fizeram disso seu sustento nos rincões de Minas Gerais e da Bahia. Inclusive minha avó, que sempre que sentávamos para ter uma longa conversa, ela evoca, na altura dos seus quase 90 anos, a época em que dava aulas para 20 crianças do vilarejo onde vivia. Até pouco tempo, antes de ingressar na carreira docente, não tinha consciência dessa geração de professoras anterior a minha.

(§ 3) Tanto meu pai como minha mãe tiveram a instrução necessária para uma profissão e viveram dela. Minha mãe terminou seus estudos já no Rio de Janeiro quando veio com minha avó e minhas tias tentar a vida por aqui, deixando história em Minas Gerais e na Bahia. Meu pai também completou seus estudos em terras fluminenses após deixar sua terra natal, Espírito Santo. Conheceram-se no banco em que trabalhavam, que na época não exigia curso superior ou formação especializada. Com a chegada dos filhos, minha mãe abriu mão do trabalho e tornou-se dona de casa. Não posso afirmar que isso foi ruim, pois ter a mãe acompanhando todo o desenvolvimento físico e escolar foi fundamental para o que hoje reconheço como meu sucesso.

(§ 4) Nunca tivemos nenhum tipo de luxo. Também nunca nos faltou nada. Cresci em uma casa que possuía uma estante repleta de livros e discos, e acredito que aquele móvel carregava o símbolo da importância que meus pais davam aos estudos e a cultura formal, nosso capital cultural. Tive a oportunidade de estudar em escolas particulares (diferente dos meus pais que estudaram em escolas públicas) e sempre dei muito valor ao que me era oferecido, pois tinha certeza desde muito cedo que aquilo era fruto de trabalho duro e abnegações. Fiz cursos de inglês, espanhol, conversação, informática, dança, porém nunca fizemos uma grande viagem em família. Tínhamos prioridades e sabíamos até onde podíamos ir. Confesso que sinto falta de ter histórias para contar sobre viagens de férias, pois todo início de ano letivo vinha o famoso desenho ou a famosa redação "minhas férias" e tinha pouco a contar, mas logo me lembrava de um final de semana divertido na casa da vovó ou de uma ida a praia e pronto, tinha algo para desenhar e assunto para escrever.

AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

(§ 6) "O que é pensar? (...) Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. E, no entanto, não podemos viver sem respostas. (...) Até agora eu ensinei a marchar. É isso que se ensina nas escolas. Caminhar com passos firmes. Não saltar nunca sobre o vazio. (...) Agora o que desejo é que você aprenda a dançar. (...) Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio (...) Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. Mas sonhar é coisa que não se ensina." (Rubem Alves)

(§ 7) Tenho muitas lembranças das escolas por onde passei. Desde a pequena escola que estudei até a 2ª série (3º ano do Fundamental I), passando pela escola que conclui o Ensino Fundamental, até a escola onde fiz o Ensino Médio. Cada uma tinha seu clima, seus cheiros, seus encantos, e seus defeitos. Lembro com carinho das minhas professoras de Educação Infantil, da minha professora da Alfabetização e das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Passei por cada uma delas e ao longo dos anos foram me formando e me ajudando a crescer. Não só a mim, como meus amigos também. Esses não eram somente colegas, eram os amigos que eu tinha e compartilhava brincadeiras, conversas e descobertas.

(§ 8) Deixar de ser criança para entrar na adolescência foi um movimento natural que a escola também acompanhou. A essa altura eu já estava nas séries finais do Ensino Fundamental, e a troca de escola para o Ensino Médio foi a coroação da nova fase. A escola em que estudei dos 15 aos 17 anos me formou para a vida acadêmica, pois as disciplinas tanto da formação técnica em Edificações quanto da formação geral eram divididas em módulos, o que fazia dos alunos responsáveis pelas inscrições nas disciplinas e pelo bom rendimento, caso contrário o próximo módulo ficaria preso, pois um dependia do outro.

(§ 9) Durante esse período começou a ficar mais claro as preferências que tinha e que fui construindo ao longo do tempo. Percebi, por exemplo, as disciplinas que eu tinha mais afinidade e as de mais dificuldade, assim traçando um perfil do que vinha a se desenhar sobre a escolha da minha carreira mais tarde. Nas disciplinas das ciências humanas eu me saía muito bem, mas as disciplinas das ciências exatas nunca foram meu ponto forte. Saber disso foi fundamental para descobrir aptidões e repulsas.

(§ 10) Lembro bem de um episódio quando fraturei minha perna, eu tinha 5 anos, e no período que fiquei em casa "devorava" revistinhas e livros infantis, mesmo antes de estar alfabetizada. Sempre gostei de ler e estudar. Não dei trabalho aos meus pais quanto a isso, e tenho orgulho de não ter feito com que ficassem preocupados com meu desempenho escolar. Pelo contrário, quando tirava uma nota alta eles ficavam felizes, me parabenizavam, mas diziam que eu não tinha feito mais do que minha obrigação. Estudar e me sair bem era um dever.

O FIM E O COMEÇO

(§ 11) Mesmo tendo lembranças como essas, quando comecei a pensar em uma carreia a ser seguida ao final do Ensino Médio ainda tinha pouca clareza quando ao que queria. Terminada a escola eu precisei fazer um estágio para receber a certificação de técnica em edificações. Estagiei durante 4 meses na Prefeitura de Niterói confeccionando projetos auxiliando no andamentos de obras. Durante esse período não pensei muito no futuro. Vivi aqueles meses e pensei em postergá-los por mais alguns outros além do tempo exigido para o cumprimento do estágio. Porém, minha família preocupada com o rumo que eu iria tomar em relação a uma formação, me ofereceu um curso intensivo de pré-vestibular, e não pensei duas vezes. Larguei aquilo que não estava me satisfazendo profissionalmente, mas estava me agradando financeiramente e busquei o que poderia me brindar com ambos.

(§ 12) A escolha de uma formação não foi fácil, pois eu não esboçava interesse por nenhuma área específica. Sabendo de minhas condições em relação aos conteúdos e tempo de estudo até as provas do vestibular optei pela Pedagogia por se tratar de uma formação abrangente e que me abriria um vasto campo de possibilidades de trabalho. Fui a segunda da minha família materna a ingressar na carreira universitária, sinônimo de muita felicidade. O curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense foi muito mais do que poderia esperar e saí de lá transformada como pessoa e como profissional. Antes de terminar meus estudos participei como bolsista de um grupo de pesquisa sobre Socialização Docente que me abriu os olhos para um campo de interesse desde o início da faculdade, as dificuldades, os dilemas e os caminhos da formação docente. Lá pude conhecer teóricos e aprender a fazer pesquisa acadêmica que foi fundamental para que hoje eu continue a buscar mais formação e informação.

A VOLTA À ESCOLA

(§ 13) Antes mesmo de terminar a faculdade comecei a estagiar como auxiliar de professora em uma escola. Naquele momento passei a confirmar minhas preferências que já vinha construindo desde pequena, mas não havia tido oportunidade de visualizá-las. Além da participação no grupo de pesquisa ter confirmado meu desejo de continuar uma carreira de estudos acadêmicos, a experiência profissional in loco me mostrou mais do que um desejo, eu tinha um talento para fazer aquilo. Voltar à escola, sentir seu clima, seus cheiros, suas qualidades e defeitos me fez rememorar tudo de antes com os olhos de hoje.

(§ 14) Com a formatura, a certificação profissional e a experiência como auxiliar de turma já me sentia pronta para assumir uma turma. O início não foi fácil, como nunca é, mas com trabalho duro, apoio das colegas e muito estudo, hoje me considero uma profissional em formação que tem se saído bem. Minha preferência apontava para as turmas de Educação Infantil e tenho com os pequenos um grande prazer de apresentá-los ao mundo. A cada nova turma e nova escola são novos desafios e experiências que nos tornarão pessoas e profissionais melhores.

(§ 15) Considero importantes essas primeiras turmas de alunos em nossa formação de professoras. São nossas primeiras experiências, nosso laboratório de estudos e testagens. Observamos muito e fazemos nossas intervenções. Escutamos, aprendemos e vamos juntando a nossas convicções e ao que pensamos que venha a dar certo.

(§ 16) Não precisa ser um processo solitário, mas muitas vezes é. Encontrar parcerias é fundamental e nos acrescentam muito. Com o tempo, fui formando minhas próprias ideias sobre a educação. Ganhei bagagem e mudei meus rumos. Passei de professora de escolas particulares a professora da rede pública de ensino da cidade de Niterói. Foi um grande salto de qualidade na carreira e acredito que finalmente pude fazer o que gostava.

(§ 17) Com as formações em serviço tive oportunidade de aprimorar minhas práticas e refletir sobre ela, pensando em aprender novidades e levar aos meus pequenos. Somos uma soma de nós mesmos, aqueles que passam por nossas vidas, aquilo que aprendemos ao longo dela. O resultado pode ser melhorado ao longo do tempo, não há limites para nos tornar pessoas ainda melhores. Isso depende de nós.

(§ 18) Profissionalmente busco uma prática em sala de aula baseada no perfil na minha turma, que contribua para o crescimento deles enquanto pessoas de bem, abertura de novas possibilidades de conhecimento, sempre baseada na reflexão das influências que minhas atitudes podem ter em cada um dos alunos. Trabalhar com crianças tão pequenas pode ser considerado um trabalho menor por algumas pessoas, mas vejo como exatamente o contrário. É um trabalho de estrutura, de base para que o futuro acadêmico dessas crianças possa ser de mais possibilidades diante de um mundo selvagem que as espera.

PRÉVIAS CONCLUSÕES

(§ 19) Como não poderia ser diferente, professor nunca deixa de ser aluno e após a formatura vieram os cursos de formação, pós-graduação em Neurociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma pós-graduação em Gestão Escolar e agora projeto meu futuro em uma formação acadêmica strictu sensu, dando continuidade ao sonho antigo da carreira acadêmica e buscando entender ainda melhor minha prática.

Encontrando-me nos "bastidores" da formação docente (bastidores no sentido de participar de como ela acontece, de como entramos em uma universidade não profissionais e saímos profissionais de fato), passei a imaginar que todos os professores que passaram pela minha vida estiveram desse lado também. Passaram por um curso de formação de professores e se existe uma classe, hoje me junto a eles.

PLANEJAMENTO SEMANAL DO GREI 3A **Prof's.** GISELE E PATRICIA **Período: de** 30/09 **a** 04 **mês** 10

ATIVIDADES

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	OBJETIVOS	OBS.
8H / 08H15	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	acolhimento	
8:40/9	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	aliment. adequada	
9:10/9:40	**PÁTIO**	**PÁTIO**	**PÁTIO**	**PÁTIO**	**PÁTIO**	Brincar/socializ./exercitar	
8:20/8:40 9/9:10 Os animais e o meio ambiente	Roda de Conversa Boas-vindas Chamadinha O que fizemos final de semana?	Roda de Conversa Rotina	Roda de Conversa Rotina Jogo da memória dos animais	Roda de Conversa Rotina	Roda de _____ aula - passeio ao Zoo	Socializ./ reflexão/conscientização Comunicação / troca de ideias.	
10:00 / 11h	**artes** Atividades dirigidas: Apresentação de vídeos sobre os animais e os sons que produzem	**artes** Atividade de distinção entre animais selvagens X domésticos.	**artes** Jogo Caixa: animais selvagens	**artes** Sondagem: Como você acha que é o Zoo? Que animais tem lá? Será que tem algum que você conhece?	**artes**	Exposição dos conteúdos dos projetos.	
11h	**almoço**	**almoço**	**almoço**	**almoço**	**almoço**	alim. saudável e adeq.; socializ.; hábitos à mesa; limites; higiene	
11:45h	**sono da tarde**	**sono da tarde**	**sono da tarde**	**sono da tarde**	**sono da tarde**	descanso físico/mental	
13:45h	**lanche / banho**	**lanche / banho**	**lanche / ~~banho~~**	**lanche / banho**	**lanche / banho**	* mesmos do almoço e orient. higiene pess.	
14:45h jogo de dado sons dos animais 15:25h	atividades dirigidas: c/ reprodução dos **jantar**	Confecção de máscaras de Animais **jantar**	_____ **~~jantar~~**	Atividade com o tema animais **jantar**	**jantar**	Expos. dos conteúdos dos projetos * mesmos do almoço	
	jogo de dominó dos animais	Lona do conto	_____	Apresentação de enciclopédias sobre animais		Expos. dos conteúdos dos projetos.	
16h30/17h	**saída**	**saída**	**saída**	**saída**	**saída**		

PLANEJAMENTO SEMANAL DO GRUPO 4A Prof s. LETÍCIA E PATRICIA Período: de 24 a 28 mês 11

ATIVIDADES

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	OBJETIVOS	OBS.
8H / 08H15	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	**ENTRADA**	acolhimento	
	DESJEJUM	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	**DESJEJUM**	aliment. adequada	
	PÁTIO	**PÁTIO**	**PÁTIO**	**PÁTIO**	**PÁTIO**	Brincar/socializ./exercitar	
	Roda de conversa Rotina: recepção, chamadinha, tempo, calendário, compartilhar as atividades de casa, final de semana, etc.	Roda de conversa sobre a cultura africana Confecção	Roda de música Rotina	Roda de conversa Combinar para o passeio Visita ao Campo de	Roda de leitura "Eu ficou feliz você fica feliz." Atividade de pintura	Socializ./ reflexão/conscientização	
	artes Vídeo: continuação de Kirikue A cor da cultura	**artes** de silhuetas c/ pintura a partir do molde	**artes** Leigo (família)	**artes** São Bento	**artes** de estamparias africanas (geométricos)		
	~~Educação Física~~	~~Educação Física~~ Pátio	~~Educação Física~~ Pátio	~~Educação Física~~	~~Educação Física~~		
	almoço	**almoço**	**almoço**	**almoço**	**almoço**	alim. saudável e adeq.; socializ.; hábitos à mesa; limites; higiene	
	sono da tarde	**sono da tarde**	**sono da tarde**	**sono da tarde**	**sono da tarde**	descanso físico/mental	
	lanche	**lanche**	**lanche**	**lanche**	**lanche**	* mesmos do almoço e orient. higiene pess.	
	Pátio	Ed. Física		Pátio	Pátio		
	jantar	**jantar**	**jantar**	**jantar**	**jantar**	* mesmos do almoço	
	Banho	Banho		Banho	Banho		
16h40/17h	**saída**	**saída**	**saída**	**saída**	**saída**		

ANEXO C – Lista de livros trabalhados com as crianças 2013-2014

PROJETO/ATIVIDADE 2013	**LIVRO**
ANIMAIS	1. ANDERSEN, H.C. *Textos completos -O criador de porcos, O patinho feio, O soldadinho de chumbo, O sapo*. Ed. Comemorativa 200 anos. São Paulo: Melhoramentos,2011.
ANIMAIS	2. BAREDES, Carla. *Essa não é minha cauda*. 3ª Ed.São Paulo: Callis, 2011
ANIMAIS	3. BULCÃO, Túlio. *O galo ciscador*. São Paulo. Editora do Brasil,1989.
ANIMAIS	4. CORALINA, Cora. *A moeda de ouro que um pato engoli*u. 6ª Ed.São Paulo: Global, 2006.
ANIMAIS	5. DAVENIER, Christine. *Leo e Albertina*. São Paulo: Brinque Book, 1998.
ANIMAIS	6. FÉLIX, Monique. *O ratinho e a casa*. Série Ratinho. 10ª Ed.São Paulo: Melhoramentos, 2005.
ANIMAIS	7. FÉLIX, Monique. *O ratinho e o vento*. Série Ratinho , 11ª Ed .São Paulo: Melhoramentos, 2005.
ANIMAIS	8. FERREIRA, Luiz Gustavo. *O lobo Maurinho*. São Paulo. Melhoramentos,2009.
ANIMAIS	9. FUCCI, Emma. *Os três porquinhos*. Coleção Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural,2013.
ANIMAIS	10. GUILLOPPÉ, Antoine. *Lobo negro*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
ANIMAIS	11. MALYAN, Sue. *Criaturas do mar*. Coleção Olhe mais perto. São Paulo. Ciranda Cultural, 2007.
ANIMAIS	12. MALYAN, Sue. *Insetos*. Coleção Olhe mais perto. São Paulo. Ciranda Cultural, 2007.
ANIMAIS	13. ONÇA, Fabiano. *Eu vi, eu juro, um bicho no escuro*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
ANIMAIS	14. PAES, J. P. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1994.
ANIMAIS	15. RANDO, Silvana. *Gildo*. São Paulo. Brinque Book.,2010.
ANIMAIS	16. ROBB, Jackie e Stringle, Berny. *A história da aranha*. Sére Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2009.
ANIMAIS	17. ROBB, Jackie e Stringle, Berny. *A história do cão*. Sére Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2009.
ANIMAIS	18. ROBB, Jackie e Stringle, Berny. *A história do gato*. Sére Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2009.
ANIMAIS	19. ROBB, Jackie e Stringle, Berny. *A história do morcego*. Sére Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2009.
ANIMAIS	20. ROBB, Jackie e Stringle, Berny. *A história do tatu*. Sére Lelé da Cuca. São Paulo: Ática, 2009.
ANIMAIS	21. RÓNAI, Cora. *Viva Jacaré*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1983.
ANIMAIS	22. STEWART, D. M. *É difícil se apressar quando se é um caracol*. São Paulo: Brinque Book,2009.
ANIMAIS	23. WILD, Margaret. *Porcolino e vovó*. São Paulo : Brinque Book,2009.
FAMÍLIA	24. MARTINS, Georgina. *Minha família é colorida*. São Paulo: S.M., 2005.
FOLCLORE	25. BRENMAN, Ilan. *O livro dacom-fusão.* 10ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
FOLCLORE	26. BRENMAN, Ilan. *O livro dacom-fusão***.** 4ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
FOLCLORE	27. LOBISOMEM. Coleção Itaú Livros Infantis. *Barueri*: Girassol, 2010.
FOLCLORE	28. LUNA, Cristina. *O boto cor-de-rosa*. Série Ecológica. Rio de janeiro: Ao Livro Técnico,2005.
FOLCLORE	29. PIETRO, Heloísa. *O jogo da parlenda*. São Paulo: companhia das Letrinhas, 2010.
FOLCLORE	30. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*. BotoRosa São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	31. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Boitatá. São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	32. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Curupira. São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	33. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Iara. São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	34. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Lobisomen. São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	35. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Mula sem cabeça. São Paulo: Girassol, 2009.
FOLCLORE	36. SOUSA, Maurício. *Turma da Mônica. Lendas Brasileiras*: Saci. São Paulo: Girassol, 2009.
HIGIENE	37. HOSSMANN, S. S. *Zea e o banho*. Niterói: Nitpress, 2008.
ÍNDIO	38. MACHADO. A. M. *Menino Poti*. Rio de Janeiro: Salamandra,1988.
LIVRE	39. ALMEIDA, F. L. *A margarida friorenta*. Série Passa Anel. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1983.
LIVRE	40. BABIN, Veronique. *Mega caçula*. Rio de Janeiro: Macad
LIVRE	41. BELLINGHAUSEN, I. B. *Cachinhos dourados e os três ursos*. São Paulo: DCL 2006.
LIVRE	42. BUARQUE,Chico. *Chapeuzinho amarelo*. 27ª Ed.Rio de Janeiro: José Olympio, 2011
LIVRE	43. CARNEIRO, Ângela. *Caixa surpresa*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
LIVRE	44. DRUCE Arden. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. São Paulo: Brinque Book, 1995.
LIVRE	45. FRANÇA, Mary e Eliardo. Sapato Novo. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.
LIVRE	46. FUCCI, Emma. *João e o pé de feijão*. Coleção Pequenos Clássicos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.
LIVRE	47. KING, S. M. *Folha.* São Paulo: Brinque Book, 2008.
LIVRE	48. KING, S. M. *O homem que amava caixas.* São Paulo,Melhoramentos, 2011.
LIVRE	49. LAGO, Ângela. *A festa no céu: um conto do nosso folclore*. 36ª Ed.. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
LIVRE	50. MACHADO. A. M. *Avental que o vento leva*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.
LIVRE	51. PATERSON, Diane. *Dá um sorriso pra titia*!! Coleção Crianças criativas. 2ª Ed.São Paulo: Global, 2008.
LIVRE	52. PENTEADO. M. H. *Lúcia já-vou-indo*. 28ª Ed.São Paulo: Ática, 2008.
LIVRE	53. ROCHA, Ruth. *A primavera da Lagarta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.
LIVRE	54. ROSA, Sonia. *Cadê Clarisse*? São Paulo: Difusão cultural,2004.
LIVRE	55. TERRA, Ana. *E o dente ainda doía*. São Paulo: DCL, 2012.
LIVRE	56. ZIRALDO. *Flicts*. Edição comemorativa. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
MEDOS	57. BELINK, Tatiana. *Medoliques***.** 2ª Ed.São Paulo: Melhoramentos,2009
MEDOS	58. JOLY, Fanny. *Quem tem medo de bruxa?* 4ª Ed. São Paulo: Scipione,2010.
MEDOS	59. JOLY, Fanny. *Quem tem medo de dragão?* 4ª Ed. São Paulo: Scipione,2010.

MEDOS	60. JOLY, Fanny. *Quem tem medo de mar?* 4ª Ed. São Paulo: Scipione,2010.
MEDOS	61. JOLY, Fanny. *Quem tem medo de monstro?* 4ª Ed. São Paulo: Scipione,2010.
MEDOS	62. MARTÍ, Meritxell. *Meu primeiro dia de aula*. São Paulo: Escala Educacional, 2004.
MEDOS	63. MARTINS, Georgina. *Fica comigo*. 2ª Ed. São Paulo: DCL, 2001.
MEDOS	64. ROCHA, Ruth e LORCH, Dora. *Tenho medo mas dou um jeito*. 4ª Ed. São Paulo, 2006.
MEIO AMBIENTE	65. BELLINGHAUSEN, I. B. *O mundinho azul*. São Paulo: DCL 2004.
MEIO AMBIENTE	66. BELLINGHAUSEN, I. B. *O mundinho de boas atitudes*. São Paulo: DCL 2009.
MEIO AMBIENTE	67. BELLINGHAUSEN, I. B. *O mundinho*, 3ª Ed. São Paulo: DCL 2008.
MEIO AMBIENTE	68. BELLINGHAUSEN, I. B. *O patinho feio*. 3ª Ed. São Paulo: DCL 2005.
MEIO AMBIENTE	69. YOLANDA,Regina. *Ecologia*. Coleção Pintassilgo. 3ª Ed. São Paulo: Stúdio Nobel, 2002
MORADIA	70. BELINK, Tatiana. *Quem casa quer casa?* 5ª Ed.São Paulo: Global, 2008.
MORADIA	71. MATTOS, N. S. & ANDRADE, C.M. D. de. *A vida no campo.* São Paulo: Scipione, 1988.
PÁSCOA	72. MORENO, Ana Cristina Miguel. *O coelho cacau*.

PROJETO/ATIVIDADE 2014	**LIVRO**
	19. HODGKINSON, Leigh. Cachinhos dourados e um urso apenas. São Paulo: Brinque-book, 2013.
ARTE	20. KING, Stephen. Vincent van Gogh. Coleção mestre das artes. São Paulo: Moderna, 1996.
ARTE	21. KING, Stephen. Leonardo da Vinci. Coleção mestre das artes. São Paulo: Moderna, 1996.
ARTES	22. CAMUSO, Carla. Burle Marx. Coleção mestre das artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
ARTES	23. FRAGA, Myriam. Carybé. Coleção mestre das artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 2004.
ARTES	24. LUCIANA, Dalila. Emiliano di Cavalcanti. Coleção mestre das artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 2003.
ARTES	25. SANTOS, Lígia. Tomie Ohtake. Coleção mestre das artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 2002.
ARTES	26. TRZMIELINA, Nadine. Portinari. Crianças famosas. 2ª edição. São Paulo: Callis, 2010.
ARTES	27. TUFANO, Douglas. Jean Baptiste Debret. Coleção mestre das artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 2000.
ARTES	28. VENEZIA, Mike. Michelangelo. Coleção mestre das artes. São Paulo: Moderna, 1996.
AULA-PASSEIO AO PARQUE LAGE E JARDIM BOTÂNICO	29. BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. De olho na Amazônia. São Paulo: DCL, 2011.
AULA-PASSEIO AO PARQUE LAGE E JARDIM BOTÂNICO	30. CARVALHO, Paula Ramos V. de. O menino que sonhava com a Amazônia. Niterói: Muiraquitã, 2009.
CONCIÊNCIA NEGRA	31. BARBOSA, Rogério A. Bichos da África 1: lendas e fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
CONCIÊNCIA NEGRA	32. BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: Companhia editora nacional, 2007.
CONCIÊNCIA NEGRA	33. FERREIRA, Fabio Gonçalves. A África de Dona Biá. Belo Horizonte: Cedic, 2010.
CONSCIÊNCIA NEGRA	34. AGUSTONI, Prisca. O mundo começa na cabeça. São Paulo: Paulinas, 2011.
CONSCIÊNCIA NEGRA	35. MASSARANI, Mariana. Adamastor, o pangaré. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
CONSCIÊNCIA NEGRA	36. RANDO, Silvana. Peppa. São Paulo: brinque-book, 2009.
COPA DO MUNDO	37. ALEXANDRE, Vanessa. Quem quer jogar futebol? Coleção: eu, parte do mundo. Curitiba: Bolsa Nacional do livro, 2012.
ELEIÇÕES	38. PERLMAN, Alina. A voz da floresta anuncia eleições dos bichos. São Paulo: DCL, 2006.
FAMÍLIA	39. JOÃO E Maria. São Paulo: Ciranda cultural, 2011.
FAMÍLIA	40. SANTOS, Guilherme M. dos. Átila: a força da família. Coleção aprendendo com os animais. São Paulo: Rideel, 2014.
FILME RIO	41. CARRASCO, Walcyr. A ararinha do bico toro. São Paulo: Ática, 2010.
FOLCLORE	42. LIMA. Graça e SANSON, Suzana. Canta e dança. São Paulo: Brinque-book, 2003.
FOLCLORE	43. SCARPELLI, Veridiana. Cantigas, adivinhas e outros versos - volume 2 –. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.
LIVRE	44. BAPTISTA, Ivan. O saco. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1989.
LIVRE	45. BLEY, Anette. Eu quero um amigo. São Paulo: brinque-book, 2013.
LIVRE	46. BRENMAN, Ilan. Clara. São Paulo: Brinque-book, 2007.
LIVRE	47. BRENMAN, Ilan. Conversa para pai dormir. São Paulo: Brinque-book, 2012.
LIVRE	48. BRENMAN, Ilan. Gabriel. São Paulo: Brinque-book, 2008.
LIVRE	49. BRENMAN, Ilan. Até as princesas soltam pum. São Paulo: Brinque-book, 2008.
LIVRE	50. DRUCE, Arden. Bruxa, bruxa, venha a minha festa. São Paulo: Brinque-book, 1995.
LIVRE	51. FREDERICK, Robert. Desculpe-me. São Paulo: Ciranda cultural, 2010.
LIVRE	52. FUCCI, Ema. Os três porquinhos. São Paulo: Ciranda cultural, 2013.
LIVRE	53. GAREL, Béatrice. A bruxa beleza pura. São Paulo: Escala educacional, 2006.
LIVRE	54. GENECHTEN, Guido van. O que parece? São Paulo: brinque-book, 2012.
LIVRE	55. GRANT, Nicola. As cores malucas do camaleão. São Paulo: Ciranda cultural, 2010.
LIVRE	56. KING, Stephen. O homem que amava caixas. São Paulo: brinque-book, 1997.
LIVRE	57. L'ARRONGE, Lilli. Caos! São Paulo: brinque-book, 2013.

LIVRE	58. LAGO, Ângela. A festa no céu: um conto do nosso folclore. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
LIVRE	59. LARREULA, E. e CAPDEVILA, R. O casamento da bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1992.
LIVRE	60. O gato de botas. São Paulo: Ciranda cultural, 2011.
LIVRE	61. PAULI, Lorenz. Eu fico feliz, você fica feliz. São Paulo: brinque-book, 2013.
LIVRE	62. STEWART, Amber. Eu adoro minha manta. São Paulo: Ciranda cultural, 2011.
LIVRE	63. THOMPSON, Kate. Bia, a dorminhoca. Blumenau: Vale das letras, 2013.
LIVRO SEM TEXTO	64. ELMA. Vento: uma história soprada por Elma. São Paulo: Globa, 2008.
LIVRO SEM TEXTO	65. KING, Stephen. Folha. São Paulo: brinque-book, 2008.
LIVRO SEM TEXTO	66. MELLO, Roger. A flor do lado de lá. São Paulo: Global, 2012.
LOBOS – FESTIVAL DE CINEMA	67. FERREIRA, Luiz Gustavo. O lobo maurinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
LOBOS – FESTIVAL DE CINEMA	68. GUILLOPÉ, Antoine. Lobo negro. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	69. CIÇA. A turma do bixuxujo. São Paulo: Globo, 2011.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	70. ZIRALDO. A bela borboleta. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	71. ZIRALDO. A casinha pequenina. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	72. ZIRALDO. As anedotinhas do bichinho da maçã. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	73. ZIRALDO. As cores e os dias da semana. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	74. ZIRALDO. As flores da primavera. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	75. ZIRALDO. Cada um mora onde pode. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	76. ZIRALDO. Como ir ao mundo da lua. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	77. ZIRALDO. Diga-me com quem come. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	78. ZIRALDO. Flicts. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	79. ZIRALDO. O menino e seu amigo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	80. ZIRALDO. O pequeno planeta perdido. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	81. ZIRALDO. Tem bicho no circo. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	82. ZIRALDO. Um amor de família. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	83. ZIRALDO. As melhores tiradas do menino maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	84. ZIRALDO. Este mundo é uma bola. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	85. ZIRALDO. Lição de Geografia. Coleção Bichim. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	86. ZIRALDO. O menino Maluquinho. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
RODA DE BIBLIOTECA ZIRALDO	87. ZIRALDO. O planeta lilás. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

ANEXO D – Comentários da professora

andamento a escrita da tese

Patricia Schunk <patyschunk@gmail.com> 8 de abril de 2015 23:02
Para: Márcia Maria e Silva <marciamariaes@gmail.com>

Olá Márcia!
Estava tão ansiosa para ler o material que devorei tudo na hora que vi o arquivo. Consegui roer todas as unhas das mãos durante a leitura, eheheheh
[...]
Quanto ao texto, não posso opinar pela parte teórica e embasamento dos autores, mas acho q está bom e ficará ainda melhor com as adições que vc marcou de fazer.
Gostei de ler sobre sua inserção no campo de pesquisa e concordo que a contextualização sobre a escola pode ser incrementada com a situação socio-econômica do público que atendemos e o histórico do bairro.
Mais uma vez me senti lisonjeada em ter a turma escolhida para a pesquisa e confesso que foi estranho ler sobre mim, hehehe. Vc captou bem o clima da turma e percebeu minha preocupação em dar condiçoes para garantia de um bom material de pesquisa. Aos poucos a pressão foi diminuindo e as atividades fluíram com leveza. Porém, essa turma é muito agitada quando os deixamos sem um direcionamento e, meu temor era que as gravações virassem um caos (pois para que isso acontecesse bastavam alguns segundos de descontrole da disciplina). O tempo de concentração da turma sempre me surpreendia e foi aumentando com o tempo, mas realmente tinha um grupo que se interessava pouco pela maioria das atividades propostas. E isso era um desafio.
Tanto na decisão dos projetos, quanto das atividades propostas realmente pouco havia de interferência das crianças, mas tudo era pensado a partir do que poderia ser de interesse deles. No início do ano as profs montam o plano anual de trabalho, que traz todos os projetos que serão desenvolvidos. Ou seja, é difícil até mesmo para nós definir p trabalho de um ano inteiro sem estar c a turma. Mas assim mesmo, durante os projetos damos voz e protagonismo às crianças, mesmo que em raros momentos.
Tenho conhecimento que na Creche UFF há mais esse protagonismo, mas sei que os projetos acabam se tornando soltos e as professoras têm que se virar em mil para dar conta dos assuntos de interesse espontâneo das crianças. Não deve ser fácil. hehehe
Mais para frente creio que podemos revisar alguns nomes das crianças e professoras listados.

Desejo sorte na escrita, paciência para seguir em frente e força para defender suas convicções.
Conte comigo para o que precisar.
Vá em frente que estou adorando!
Bjinhos

tese em andamento

Patricia Schunk <patyschunk@gmail.com> 4 de junho de 2015 18:04
Para: Márcia Maria e Silva <marciamariaes@gmail.com>

Olá!
Já li o texto e adorei! Meio poesia, meio narrativa, meio teoria. Tudo afinado. Quando terminado ficará ainda melhor.
Adorei a descrição da atividade. E o coração desenhado no texto, isso que chamo de mostrar em detalhes.
Quanto a sua dúvida do fato das meninas já conhecerem o livro, a resposta é não. As crianças não conheciam esse livro.
Há alguns acertos de digitação a fazer, mas isso pode ser corrigido com uma revisão atenta mais tarde. Minha grande dúvida quando leio transcrições é se escrevemos como a pessoa falou, ou se marcamos os regionalismos e erros com aspas ou outro destaque.
Já temos data para a festa junina. Será 11/7 na mesma quadra da escola de samba. Não estarei presente, pois nesse dia viajo para Buenos Aires. Mas o convite está feito.
Essa turma da pesquisa sairá da UMEI esse ano e acho que seria legal dar a notícia da aprovação da tese no dia. O rito de passagem será em dezembro no mesmo salão de festas do ano passado (perto do Abel). O ano está voando!! Será que a defesa ocorre esse ano ainda?
Bom, acho que é só.
Bom trabalho!
Bjinhos
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Oiii. Chegando a hora de reencontrar as crianças e as mães...

Patricia Schunk <patyschunk@gmail.com> 29 de setembro de 2015 20:11
Para: Márcia Maria e Silva <marciamariaes@gmail.com>

Olá querida! Como é bom receber novidades suas!
Estou ansiosa para ver o trabalho pronto. Imagino você. Praticamente um Parto hehehe.
Então, sobre o encontro com as famílias, acho q ideia excelente e farei de tudo para que aconteça. Como nosso rito de passagem é em meados de dezembro creio que esse é um mês muito corrido. Novembro tem muitos feriados mas ainda assim é um momento interessante para marcar a reunião, pois podemos combinar sua fala com algumas outras resoluções sobre o rito com as mães da comissão de festa.
O que acha?
É só marcar a data e convocaremos.
Agradeço seu empenho em dar esse retorno às crianças e famílias.
Algumas não estão mais na escola, é uma delas é sua doce Yasmim. Mas.... Coisas da vida.
Espero vê-la em breve!
Bjinhos é bom trabalho!!

Enviado do meu iPhone
[Texto das mensagens anteriores oculto]

15/12/2015 15:48 – Facebook

Patricia Schunk

Olá querida! Seguem minhas considerações a respeito do capítulo 4: -sobre as efemérides, eu construí um texto que fará parte do PPP sobre o assunto. Se interessar posso encaminhar. - gostei da sua postura diante dos questionamentos do pedagogo e dos pedidos de formação da EAP, pois o foco ficaria distorcido caso embarcasse no que era desejado. -Esta frase na página 49 não ficou muito clara: A primeira epígrafe deste capítulo, "Espera aí, deixa eu explicar..." mostra uma perspectiva explicativa da Professora Silvana que parece privilegiar a espera do outro, o seu silêncio para fazer ressoar o um discurso escolar. -Nesta frase da pásina 49, acho que vale mencionar o nome de Clarice, para ficar mais claro que a epígrafe é dela: A segunda epígrafe mostra, sob outros fundamentos e contextos, que encontra facilidade na comunicação com as crianças. - este trecho da página 55 não ficou claro: Qualificada a tese, nós nos debruçar sobre o perfil das interações dos sujeitos da pesquisa: - destaco na página que o mestrado que faço não é identificado como a distância por conta de todas as aulas serem presenciais, somente os trabalhos finais valendo mais nota são feitos a distância. Poderia talvez considera-lo semi-presencial, mas na definição oficial ele é presencial. - no destaque que você faz ao final da página 62 solicitando que eu acrescente dados, julgo desnecessário, pois o texto já disse tudo com muita beleza e sutileza. -no quadro da página 65 sobre a rotina o horário do sono não está certo. No caso da Ed. física somente os GREIs 5 tinham 2x por semana. o GREI 4(2014) tinha somente 1x por semana. se não me engano, na 3a feira. -com o SESC eles levaram apresentações à UMEI e fomos convidados a visitar o espaço. As ferias Nota 10 funcionaram somente até julho 2014, depois foram encerradas as atividades do projeto, talvez por irregularidades. -a frequencia da troca de livros da estante era quando eu percebia que aqueles expostos já haviam sido demasiado manuseados e as crianças estavam perdendo interesse. -outro momento marcante para mim durante esse processo de pesquisa e relação construída com você foi a participação na UERJ, tanto na atividade promovida por vocês na aula-passeio, quanto a minha aula e de Cassia para suas alunas do 1ºperíodo, e ainda teve a visita de algumas delas a UMEI, que julgo ser um desdobramento de tudo isso. Foi maravilhoso participar desses 3 momentos, pois me mostraram que o diálogo universidade-escola (principalmente de Ed. Infantil) é possível e necessário. Contar minha experiência para seus alunos foi enriquecedor e me deixou ainda mais orgulhosa do meu trabalho. Enfim, acho que é algo que poderia ser mencionado. -Márcia, durante a leitura do texto consegui ler você me dizendo todas aquelas palavras escritas. O texto é muito seu, é muito você. Bem escrito, bem definido, bem elaborado, bem pensado, bem detalhado. Mais uma vez me sinto honrada e orgulhosa de fazer parte dele. bjinhos

CAP. 5 Patricia Schunk 15 de dezembro de 2015 18:51 Para: Márcia Maria e Silva Olá, aqui estão minhas considerações sobre o cap 5: na página 2 essa frase não ficou muito clara para mim: "Mais informações se agregam a partir da chance de observar vários simultâneos" acredito que na página 6 a palavra seja "problematiza :"Bakhtin (1976, p.5) a propósito problematizar a relação entre o dito e o não dito para" corrigindo alguns nomes: Yago, Sophia, Ana Luyza, Mateus, Manuella, Pâmella, Kayke, Elena essa frase pode ficar melhor na pagina 15: "necessidade de expressão com movimento das crianças, há uma tensões talvez amenizáveis" quando eu solicito que durante a leitura de um livro todos fiquem em silêncio, escutem, prestem atenção, fiquem quietos, é muito mais em um movimento de respeito ao outro do que pura e simples disciplina. Acredito que essas horas são perfeitas para ensinar aos pequenos noções de civilidade. Pois quando um fala o outro deve prestar atenção, aquilo pode ser importante. Respeitar a vez do outro falar se aprende na escola, por isso penso que é tão importante essa postura. na página 17, acredito que seja a mãe da mãe da mamãe: Pag. 9: ESTA É A MÃE DA MAMÃE. ELA É MNHA BISAVÓ. (Na imagem aparece uma mulher de rosto redondo, batom nos lábios, óculos e cabelos brancos amarrados.) acredito que na página 21 quando você fala das meninas citando o que compõe um texto narrativo,

talvez pudesse constar o fato delas começarem o texto delas com"era uma vez", que mostra uma forte influência dos contos de fadas quem está sentada na mureta com o livro das fotos do museu é Ana Luyza mais uma vez, adorei o texto, e me provoca estranhamento ler sobre mim mesma, hehehe. Nunca tive medo do outro me observar quando esse outro não representava uma figura de autoridade sobre mim. Quando as coordenadoras entravam em sala, aí sim sentia medo. Nos momentos da pesquisa e quando alguém observa minha aula minha intenção é mostrar o melhor da minha prática para ajudar, inspirar, informar o outro, Estou curiosa para ver o produto final. Aiiii está quase! Bjinhos [Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO E -Termo de consentimento para uso de nome e imagem

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, NOME E DADOS OBSERVADOS DURANTE ATIVIDADES DA UMEI

Niterói, _____ dezembro de 2014.

Eu _____, professora do GREI 3 (2013) e GREI 4ª (2014), autorizo que a professora Márcia Maria e Silva , utilize o meu nome completo, minha imagem, bem como os dados levantados sobre seu processo de aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas com ele através da UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, em sua pesquisa de doutoramento realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autorizo também que esses dados sejam divulgados, dentro e fora do Brasil, por meio impresso, oral, digital ou midiático com o objetivo de apresentar os resultados parciais ou conclusivos da pesquisa bem como os novos desdobramentos que os dados coletados viabilizarem, na continuidade da pesquisa, com o objetivo único de contribuição para o aumento da qualidade da educação de crianças e da formação de professores.

Assinatura e número de identificação (RG ou CPF)

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, NOME E DADOS OBSERVADOS

DURANTE ATIVIDADES DA UMEI

Niterói, _____ dezembro de 2014.

Eu _____, responsável legal de_____**,** autorizo que a professora Márcia Maria e Silva , utilize o nome completo de _____, sua imagem, bem como os dados levantados sobre seu processo de aprendizagem a partir das atividades desenvolvidas com ela através da UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes, em sua pesquisa de doutoramento realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autorizo também que esses dados sejam divulgados, dentro e fora do Brasil, por meio impresso, oral, digital ou midiático com o objetivo de apresentar os resultados parciais ou conclusivos da pesquisa bem como os novos desdobramentos que os dados coletados viabilizarem, na continuidade da pesquisa, com o objetivo único de contribuição para o aumento da qualidade da educação de crianças e da formação de professores.

Assinatura e número de identificação (RG ou CPF)