

 Dialogarts

Leitura Literária: do berço à educação infantil

Regina Michelli,
Renata Junqueira de Souza e
Cynthia G Simões Giroto (Orgs.)



Leitura Literária: do berço à Educação Infantil

**Regina Michelli,
Renata Junqueira de Souza
e Cyntia G Simões Giroto
(Orgs.)**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Gulnar Azevedo e Silva

Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

DIALOGARTS

Coordenadores

Flavio García

Darcilia Simões

CONSELHO EDITORIAL

ESTUDOS DE LÍNGUA

ESTUDOS DE LITERATURA

ENDÓGENOS

Darcilia Simões (Presidente)
Claudia Moura da Rocha (UERJ)
Denise Salim Santos (UERJ)
Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)
Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Flavio García (Presidente)
Angélica de Oliveira Castilho Pereira (UERJ)
Júlio França (UERJ)
Kellen Dias de Barros (UERJ)
Regina Michelli (UERJ)
Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)
Tania Camara (UERJ)

EXÓGENOS BRASIL

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)
Eleone Ferraz de Assis (UEG)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Kleber Aparecido da Silva (UNB)
Lucia Santaella (PUCSP)
Maria Carlota Rosa (UFRJ)
Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)
Maria Jussara Abraçado (UFF)
Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)
Nataníel dos Santos Gomes (UEMS)
Paolo Torresan (UFF)
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Simone Rezende (EBAC, SP)
Vânia Casseb Galvão (UFG)

André Cardoso (UFF)
Claudio Zanini (UFRGS)
Diana Navas (PUC-SP)
Diógenes Buenos Aires (UESPI)
Enéias Tavares (UFSM)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS)
Márcio Markendorf (UFSC)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

EXÓGENOS ESTRANGEIRO

Dora Riestra (UNRN, AR)
Paulo Osório (UBI, PT)
Maria João Marçalo (UÉvora, PT)
Massimo Leone (UNITO, IT)

Alejandra Giovanna Amatto Cuña (UNAM, MX)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)
Ana Margarida Ramos (UAveiro, PT)
David Roas (UAB, ES)
Elton Honores Vásquez (UNMSM, PE)
Maria João Simões (UCoimbra, PT)
Silvie Špánková (MU, CZ)
Teresa López Pellisa (UAH, ES)
Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Revisores

Regina Michelli
Renata Junqueira de Souza
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico
Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Leitura literária: do berço à educação infantil

M623 Organização: Regina Michelli
S729 Renata Junqueira de Souza
G527 Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto

Editor(es) Críticos: Flavio García
Regina Michelli

Capa: Ricardo Cassiolato Torquato

Diagramação: Equipe ENLIJ

Rio de Janeiro: Dialogarts
2024, 1ª ed. (digital)

808.899282 – Literatura Infantil

ISBN 978-65-5683-088-9

Leitura. Literatura. Educação. Berço. Infâncias.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07

**BIBLIODIVERSIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA
LEITURA COM BEBÊS 20**

Gisele Federizzi

Renata Junqueira de Souza

FÁBULAS: LITERATURA DO NINHO PARA A VIDA 49

Agostinho Lage Ornellas de Souza Neto

**VIVÊNCIA LITERÁRIA COM BEBÊS: ANÁLISE DA
OBRA *ACHOU?* 77**

Ana Paula Carneiro

Cleide de Araújo Campos

Renata Junqueira de Souza

***MAIA E MIA*: UM CONVITE À LEITURA DO LIVRO
ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 101**

Andreia dos Santos Oliveira

Zélia Inez Lazaro Rodrigues

Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto

**POESIA E MÚSICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL 131**

Laís de Almeida Cardoso

**A POESIA COMO FRUIÇÃO ESTÉTICA EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E
POSSIBILIDADES 158**

Sandra Regina da Silva

LIVRO É BRINQUEDO! PRÁTICAS LEITORAS COM CRIANÇAS PEQUENAS 187

Katiane Crescente Lourenço

Flávia Brocchetto Ramos

LEITURA LITERÁRIA DE BEBÊS NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DA LEITURA NA CURUMINTECA DO PARÁLER 205

Patricia Albuquerque de Campos Gomes

UMA ANÁLISE DO LUGAR DO LIVRO E DA LEITURA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 224

Caroline da Cunha Moreno Dorado

Delma Rosa dos Santos Bezerra

SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES 255

**UMA APRESENTAÇÃO: ENTRE LIVROS,
ATIVIDADES LITERÁRIAS E LUDICIDADE, AS
CRIANÇAS E A LITERATURA INFANTIL EM
MÚLTIPLAS PESQUISAS**

Regina Michelli

Renata Junqueira de Souza

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Desde que nasce, vamos inscrevendo a criança no universo simbólico. Gestos e balbucios, inicialmente desprovidos de significados, vão, pouco a pouco, se constituindo em atividades simbólicas, a partir das interações que se estabelecem entre bebês e sujeitos mais experientes. As cantigas de ninar, parlendas, jogos de rimas são atividades que promovem essa construção de sentidos. Essa literatura de tradição oral representa uma das primeiras linguagens literárias com a qual as crianças entram em contato. À medida que ampliam suas experiências com a cultura escrita, bebês e crianças pequenas vão podendo cada vez mais se apropriar da linguagem própria dos livros e do próprio livro como produto cultural.

Considerando os bebês e as demais crianças menores de seis anos de idade, algumas questões, dentre outras, poderiam ser suscitadas: Como a literatura oral vem sendo trabalhada nas instituições de educação infantil? Que livros são adequados para crianças que ainda não leem nem escrevem

convencionalmente? Que práticas de leitura seriam adequadas a cada uma das faixas etárias que compõem a primeira infância? Como a educação infantil se relaciona com a literatura? Quais as políticas públicas de formação do leitor da educação infantil? Como o mercado editorial tem se comportado em relação à produção para essa faixa etária? Como se caracteriza a literatura brasileira para bebês e crianças menores de seis anos? Que tendências podemos perceber, doravante, no processo de sua constituição? As bibliotecas e outros espaços culturais têm se dedicado aos pequenos leitores? Que projetos ou atividades vêm sendo desenvolvidos nesses espaços com o intuito de apoiar a formação do pequeno leitor? Vêm sendo implantadas políticas públicas que favorecem o acesso dessas crianças ao universo literário? Como elas se caracterizam?

Tais questões procuraram nortear e sustentar as propostas de comunicação científica de pesquisas que se debruçam sobre a problemática esboçada para o então delineado Simpósio “Leitura literária: do berço à educação infantil”, integrante do II Encontro Nacional e I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje, promovido pelo Grupo de Pesquisa CNPq-UERJ EnLIJ, Encontros com a Literatura

Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas e pelo NELIJ-UERJ Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ, no ano de 2021, cuja proposição advoga a favor de uma educação literária que permita iniciar-se no berço e acompanhar a criança durante toda Educação Infantil.

Em “Bibliodiversidade e a sua importância na leitura com bebês”, Gisele Federizzi Barcellos de Oliveira e Renata Junqueira de Souza abordam questionamentos sobre a positividade ou, ao contrário, a negatividade das marcas da leitura com bebês amplamente difundida, ora como momento de afeto e acolhimento, ora inclusive como algumas vezes, castigo. Discorrendo sobre o ponto de vista tão potente quanto o de desenvolver as habilidades cognitivas do bebê, as autoras enfatizam que ao brincar e ler com bebês, de forma ampla e espontânea, desenvolvemos a linguagem visual, verbal, auxiliamos na organização do pensamento, estimulamos a sensibilidade, desenvolvemos a educação do olhar, da escuta crítica, além de contribuirmos para formarmos uma consciência leitora. Neste sentido, nesse primeiro capítulo, enfatizam o próprio objeto livro evocando Nodelman (1998) e seus apontamentos sobre o desenvolvimento cognitivo dos bebês ao se relacionarem com a leitura, Larrosa (2019), para o qual a experiência atravessa o leitor e o transforma e, ainda, Bajour

(2012), para quem, ao mesmo tempo em que a leitura coloca o leitor em estado de interrogação, ele (leitor), descobre as semelhanças entre a polissemia da arte e da vida. Desde este ponto de vista trazem exemplos de livros literários, tanto quanto informativos com o objetivo de demonstrar a importância da bibliodiversidade, ou seja, da pluralidade de livros para a formação das habilidades e do comportamento leitor dos bebês, bem como a riqueza de experiências adquiridas ao ler. Destaca, assim, obras como *Zoo* de Jesús Gabán (2015), *Estamos em um livro* de Mo Willems (2012) e *O Elefante* de Carlos Drummond de Andrade (2021).

Gerações aprendem que o leão é rei, o lobo tirano, a raposa esperta e o burro ignorante. Sempre nos foi ensinado que: não devemos cantar a vitória antes da hora tal como o coelho, toda mãe é coruja, a formiga só trabalha e a cigarra só sabe cantar? Há todo um universo simbólico que nos é ensinado desde Esopo pelas fábulas – esta é a temática do segundo capítulo intitulado “Fábulas: literatura do ninho para a vida”, de Agostinho Lage Ornellas de Souza Neto, cujo enfoque recai para fábula como um gênero literário clássico, em que os animais têm características humanas e transmite lições morais aparentemente de grande simplicidade, sendo um meio de transmissão de ‘condutas’ para toda uma sociedade.

Nelas, a narrativa está a serviço dos mais variados atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, estimular, persuadir, etc. Essa característica formal, muito simples, aliás, pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos. Rever a fábula de acordo com o tempo em que se dá a sua comunicação é fundamentalmente o grande desafio do texto de Souza Neto. O autor faz destaque para o seu modo de funcionamento, o qual permite que sejam vistas, as fábulas, como representantes de uma mesma prática discursiva. Em outros séculos, Liev Tolstói e Monteiro Lobato apresentaram, em seus recontos de Esopo, questões de seus tempos. Assim, o pesquisador traz a discussão de que um fabulista resgatou outro por meio da intertextualidade, termo cunhado por Julia Kristeva. Em outras palavras como diria Tania Carvalhal, Tolstói e Lobato ‘sacudiram a poeira’ de Esopo, atualizaram-no e o reiventaram. Como corpus ficcional analisa as versões de Esopo e Tolstói da fábula *O leão, o burro e a raposa* e o reconto *Liga das Nações*, de Lobato.

Já no terceiro capítulo, a convergência de reflexões alude para a “Vivência literária com bebês: análise da obra ‘*Achou?*’, de Ana Paula Carneiro, Cleide de Araújo Campos e Renata Junqueira de Souza. As autoras atestam que logo que nascem, os bebês entram em contato com experiências de

transmissão cultural e bens acumulados historicamente pela humanidade. Com isso, entende-se que todas as relações e ambientes influenciam diretamente na constituição do ser humano, portanto, defendem que ainda na infância, as crianças tenham o direito à literatura por meio de situações compartilhadas por mediadores mais experientes, apresentando-lhes os livros, possibilitando desde pequenos o contato e a manipulação desse objeto cultural e material. Para as pesquisadoras, a literatura é um direito da humanidade e quanto mais cedo a criança entrar em contato com ela, mais rica serão suas experiências leitoras ao longo do processo. Desta forma, compreendem a importância de apresentar ao pequeno leitor boas obras. Nesse sentido, elegem a análise do livro *'Achou?'* de Aline Abreu (2021) em quatro dimensões da atividade de leitura literária: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional. Portanto, as questões a respeito dos gestos embrionários de leitura são exploradas pensando acerca da criança que ainda não lê convencionalmente, mas que vivencia uma relação de sentidos com o objeto livro em situações dialógicas. Fundamentadas na perspectiva teórica das estratégias de leitura de Colomer (2007), Solé (1998), Girotto & Souza (2010), bem como em outros autores que norteiam suas discussões como Abramovich (1993), Bajard (2014),

Aquino (2018), Lev Vygotsky (1995), Linden (2018) e Petit (2019), as autoras evidenciam que o contato com boas obras apresentadas na primeira infância, contribui para a formação leitora de crianças no processo de educação literária.

“*Maia e Mia: um convite à leitura do livro ilustrado na educação infantil*”, de Andreia dos Santos Oliveira, Zélia Inez Lazaro Rodrigues e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, abordam as especificidades do público na Educação Infantil, propondo a análise dos aspectos constitutivos da obra ilustrada *Maia e Mia*, de Debora Barbieri e Vanessa Prezotto, bem como a forma como tal livro pode contribuir com a formação leitora de crianças pequenas, uma vez que algumas pesquisas apontam que, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros, maiores serão as chances de esse sujeito em constituição se tornar leitor. Justificam, portanto, neste quarto capítulo, que, nem a família e nem a escola devem esperar que a criança aprenda a ler, a fim de proporcionar o encontro dela com o livro. Pelo contrário, elucidam que se aprende a ler lendo, praticando os gestos culturais de leitor. Pontuam como os livros ilustrados, aqueles compostos de forma interdependente por enunciados visuais, escritos e orais, vêm se destacando como formato editorial para as crianças ao reunir linguagens e narrativas lúdicas, por meio de interações e entre imagem e

texto, em uma simbiose de produção de sentidos e características como enquadramentos, materialidades e encadeamentos diversos. Por isso, objetivam, as pesquisadoras, alargar a visão do professor quanto ao processo de formação dos pequenos leitores de Literatura Infantil. Como base de suas reflexões, trazem abordagens e conceitos de Linden (2011), no livro *Como ler o livro ilustrado*, de Faria (2013), *Como usar a Literatura Infantil na Sala de Aula*, de Colomer (2003), *A formação do Leitor Literário*, de Ramos (2011), *A imagem nos livros infantis, caminhos para ler o texto visual*, entre outros.

No quinto capítulo, “Poesia e música na formação do leitor literário: um olhar para a educação infantil, de Laís de Almeida Cardoso, há o objetivo de evidenciar como a música e a poesia podem ser importantes recursos para o professor da Educação Infantil, visando não somente ao desenvolvimento da linguagem oral, fluência verbal, mas aguçando por meio da afetividade e da ludicidade o interesse da criança pela leitura. Para isso um diálogo é travado entre diretrizes estabelecidas pela BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e pela PNA – *Política Nacional de Alfabetização* e ensaios realizados por pesquisadores da área de Educação e Literatura Infantil ao longo das últimas décadas. Dessa maneira evidencia especificidades dos bebês dizendo-nos que as

primeiras formas de interação do bebê com o mundo são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outras poucas vocalizações, e que progressivamente, com o passar do tempo, as crianças vão ampliando suas habilidades comunicativas e enriquecendo seu vocabulário, desenvolvendo outros recursos de expressão e de compreensão. Quando a criança se apropria dos diferentes sons que pode produzir na articulação da linguagem, consegue expressar com mais clareza sentimentos e necessidades, e passa a ser mais bem compreendida em suas vontades, fortalecendo elos sociais com outras crianças e com os adultos ao seu redor. Demonstra, ainda que um dos principais objetivos da Educação Infantil é promover o desenvolvimento da linguagem oral da criança, favorecendo sua comunicação e otimizando seu conhecimento de mundo. Fala-nos também que, ao mesmo tempo, ao oferecer textos de qualidade à criança, a escola vai além desse papel, promovendo a imersão da criança na cultura e a introdução de práticas voltadas à formação do leitor literário.

O sexto capítulo, sob a responsabilidade de Sandra Regina da Silva, aborda “A poesia como fruição estética em contexto de educação infantil: limites e possibilidades”, tendo por *corpus* ficcional a obra *No mundo da Lua*, de Roseana

Murray. A autora concentra-se na importância do trabalho com o texto poético voltado a crianças de zero a três anos de idade, apesar de atentar para dificuldades frequentemente apontadas pelos professores, como o fato de os bebês não lerem e nem escreverem convencionalmente. Essa perspectiva favorece, na percepção da autora, o surgimento de equívocos que impactam a realização da atividade, o que motivou a pesquisa efetivada com crianças pequenas de um CMEI em Goiânia-GO. Os objetivos do trabalho recaem também sobre as especificidades da linguagem poética, que permitem às crianças experimentarem o universo lúdico característico da poesia, bem como desenvolverem a sensibilidade estética e a percepção crítica, com apoio teórico em estudos sobre o desenvolvimento das crianças pequenas e as contribuições da poesia para a formação do leitor na educação infantil.

Conforme Elias José (2007), é por meio do contar histórias que se deixam lembranças vivas na memória das crianças; ideia reforçada por outros teóricos, que também fundamentaram a pesquisa, do sétimo capítulo “Livro é brinquedo! Práticas leitoras com crianças pequenas”, de Katiane Crescente Lourenço e Flávia Brocchetto Ramos, cujas reflexões atentam para a importância de ambiente familiar leitor, que contribua na formação leitora das crianças. A

pesquisa tem como público-alvo um grupo de mães, cujos filhos estão na faixa etária de 2 a 5 anos, e os dados foram construídos a partir de um questionário. Os objetivos do estudo dizem respeito à reflexão sobre o incentivo à leitura em família, observando se a leitura faz parte da rotina familiar; bem como constatar quais os momentos em que ocorrem práticas de leitura com as crianças. Com base nas respostas dadas, perceberam o quanto é fundamental o incentivo à leitura em casa, por meio de momentos lúdicos com livros, lidos ou contados; uma vez que seria uma maneira de ampliar a relação das crianças com questões humanas, bem como tornar o ato de ler um momento afetivo e de lazer. Tendo como base Yolanda Reyes (2010), María Teresa Andruetto (2017) e Flávia Brocchetto Ramos (2010) as autoras salientam a importância desses momentos afetivos e lúdicos com o livro. Assim, o estudo indica que seria aconselhável dedicar momentos para a leitura literária com os filhos, pois essas experiências promovidas no ambiente familiar permanecerão nas memórias emocionais das crianças.

“Leitura literária de bebês na Amazônia: uma análise da mediação da leitura na Curuminteca do Paráler”, de Patricia Albuquerque de Campos Gomes, busca refletir sobre a mediação da leitura literária para bebês numa *Curuminteca*

durante a edição do ParaLer na cidade de Belém-PA. Curuminteca é uma biblioteca para bebês que está sendo implantada pela Fundação do Estado do Pará em parceria com o Movimento de Contadores de Histórias na Amazônia (Mocoham) e teve uma funcionalidade no evento de promoção à leitura e à contação de histórias, chamado ParáLer em 2019. O objetivo é mostrar o quanto os espaços como *Curuminteca* podem servir como estratégia para criar o gosto pela leitura a partir da mediação, contação de histórias, brincadeiras e partilhas literárias. Busca a autora, no oitavo e último capítulo, mostrar e refletir sobre de que forma se deu a mediação de leitura; quais livros foram usados; quais comportamentos tiveram os bebês leitores. Os questionamentos trazem como reflexão a presença do objeto-livro na vida das crianças. Como embasamento teórico há autores como Candido (1995), Zilberman (1988), Vigotski (2009), Silva (2019) entre outros autores que discutem sobre a literatura. Como metodologia, a observação do espaço alternativo de leitura; além de um questionário feito às mediadoras de leitura para bebês. Como resultado, foi constatado que comportamentos dos bebês em relação à leitura literária na Curuminteca foram bastante positivos: havia muito interesse em manusear os livros, apontar para as figuras, imitar sons.

Encerrando nosso *e-book*, as pesquisadoras Delma Rosa dos Santos Bezerra e Caroline da Cunha Moreno Dorado apresentam “Uma análise do lugar do livro e da leitura nas políticas da Educação Infantil”. Partindo do direito à literatura (CANDIDO, 1988) independentemente da faixa etária, as pesquisadoras defendem o investimento em uma formação educacional que priorize a experiência com o livro e a leitura a crianças desde a primeiríssima infância. O trabalho debruçou-se sobre documentos legais e programas oficiais nacionais que orientam as práticas com o livro na Educação Infantil, investigando como essas orientações se efetivavam junto a professores de escolas municipais de Ribeirão Preto, tendo em vista a existência de livros e de atividades de leitura voltadas especialmente para crianças da creche escolar. O referencial teórico-metodológico apoia-se na psicologia histórico-cultural e nos estudos que defendem a literatura para a primeiríssima infância.

Boa leitura! Boas reflexões e inspirações!

BIBLIODIVERSIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA LEITURA COM BEBÊS

Gisele Federizzi
Renata Junqueira de Souza

1. Livros e bebês

Ao brincar e ler com bebês, de forma ampla e espontânea, desenvolve-se a linguagem visual, verbal, auxiliando na organização do pensamento, estimulando a sensibilidade, desenvolvendo a educação do olhar, da escuta crítica, além da formação de uma consciência leitora.

A brincadeira com o livro infantil movimenta todas essas atividades. A partir dessa perspectiva, discutiremos neste texto a importância da bibliodiversidade na formação leitora de bebês, perpassando por diversos livros cuja temática refere-se ao elefante. Iniciamos com a tentativa de definir o livro, tentativa, pois são muitas definições, autores e contextos históricos diferentes que se debruçam nessa definição.

Desse modo, como podemos definir o que é um livro para bebês? É um objeto que não é um alimento, não é uma vestimenta, não é um brinquedo e não é outro ser vivo (mas ao mesmo tempo pode ser, metaforicamente, tudo isso). O que fazer com ele? Como usá-lo? Segundo Carrion: “O livro é uma sequência de espaço-tempo” (CARRION, 2011, p. 12). Que espaços e que tempos estão sendo oferecidos aos bebês?

Não se deve subestimar a capacidade do bebê leitor:

Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. (BAJOUR, 2012, p. 36)

Ao mesmo tempo, o que é um leitor bebê? Sujeito curioso que apreende e tenta entender o mundo usando todos os sentidos. Góes e Alencar evidenciam como deve-se ler os livros de literatura como um todo (texto verbal, texto pictórico e design), não excluindo nenhuma parte, para que o livro possa dar ao leitor “SALIVA NOS OLHOS/ESTALO NA LÍNGUA/DOÇURA NOS OUVIDOS/ESCUITA NO NARIZ/SONS NA PELE” (GÓES; ALENCAR, 2009, p. 22, grifo da autora), ou seja, para que o leitor possa experimentar o livro de forma ativa, com todos os sentidos abertos, o livro a sua frente...

Segundo Henri Wallon, citado por Galvão (2014, p. 41), “É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução”. O desenvolvimento da criança é construído alternando fases afetivas e cognitivas. A criança se afeta (olha, conhece, cria hipóteses, estranha) até entender o mecanismo de como aquilo funciona, no caso, aqui, o livro (compreende e se encanta com a descoberta), para depois envolver-se e deleitar-se. Mas claro que essas fases não

são tão simples e separadas como descrito acima. Elas acontecem em alternância, mas construindo-se reciprocamente.

Então, para que livros?

Pretende-se responder esta questão no decorrer desse texto, dividido em três partes distintas: comportamento leitor, texto pictórico e texto verbal.

2. Comportamento leitor

Exploram-se os livros com bebês para além do afeto, expandir os sentidos e desenvolver a sua compreensão de mundo, dos outros e de si. Nodelman (1990) convoca o leitor a brincar de quebra-cabeça ao falar que tudo que está no livro está lá por uma razão e para potencializar a narrativa. Assim, a criança deve juntar todas as peças para melhor compreender tudo que o livro tem para oferecer.

Para começar: Como se segura um livro? Qual jeito faz sentido? Ao manipular o livro, o bebê pode segurá-lo de várias formas, pode abri-lo de qualquer maneira, admirá-lo de vários modos. O bebê pode segurá-lo de cabeça pra baixo e a narrativa pode não fazer sentido.

Figura 1 – Vi lendo o livro *Cocô no Trono*, de Benoit Charlat



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

O pequeno leitor, em um processo de descoberta, inicia a aquisição de um comportamento de leitor aprendendo que, para ler um livro (mesmo que essa não seja a intenção inicial), o objeto precisa estar em seu colo, ou em suas mãos, de um jeito certo (Figura1).

A forma de ler também influencia na compreensão da narrativa. O texto verbal, no Ocidente, precisa ser lido da esquerda para a direita e desta maneira fazer sentido. O que está na página da esquerda veio antes do que está colocado na página da direita. E virar a página é uma tarefa importante (requer habilidade motora fina) para a compreensão da história: precisa-se virar uma por vez. As páginas têm uma ordem e uma sequência importante para a narrativa.

O leitor bebê vai usar o corpo todo na leitura, justamente por estar descobrindo como funciona esse novo objeto, pois cada livro tem suas próprias características que requer diferentes habilidades leitoras. Em cada livro, ele experimentará novas maneiras de ler e entender o funcionamento daquela obra específica, pois muitas vezes a materialidade do livro requer ações como puxar uma aba, abrir uma janela, entre outras.

Alguns teóricos utilizam a expressão "bibliodiversidade" para enfatizar que existem múltiplas maneiras de o bebê interpretar, pensar, refletir sobre diferentes aspectos da sua vida e do mundo. Em cada novo livro, ele precisa trazer tudo que ele já conhece que se encaixa na categoria "LIVRO" e depois atualizar com aquele novo exemplar que está na sua frente. E isso não é pouco!

Figura 2 – Pequena amostra de livros com e sobre elefantes



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

O pequeno leitor vai descobrir que tem livros (Figura 2) macios, duros, grandes, pequenos, com *pop-up*, com abas, de plástico, papel (com diferentes gramaturas e texturas), tecido, sons, furos, cores, redondos, compridos, quadrados, bem pequenos, gigantes, que há livros poéticos, informativos, de prosa, contos, algumas narrativas mais curtas, outras mais extensas, escritas em línguas diferentes, enfim uma variedade de tipos e gêneros textuais.

Figura 3 – Livro que se desdobra e vira uma máscara

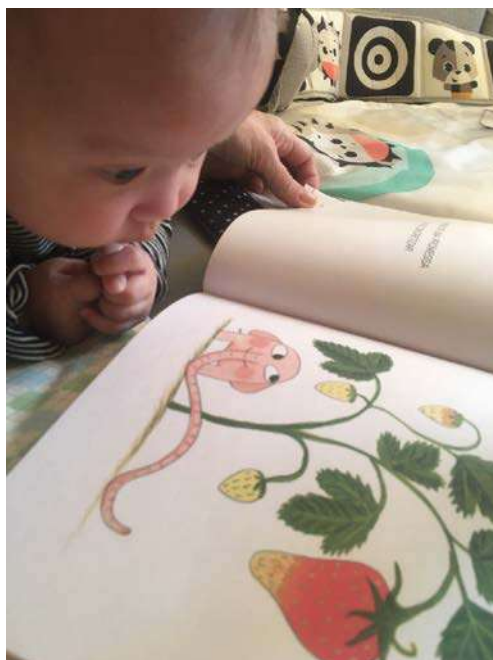


Fonte: RIPOL (2016, s/p).

Para este estudo, reuniram-se livros com elefantes. Mesmo restringindo o tema, nessa pequena amostra (Figura 2) vê-se a pluralidade de publicações diferentes com o mesmo animal. Diante do exposto, cada livro vai exigir uma habilidade diferente do leitor bebê e ampliar seu referencial estético e temporal. Por exemplo, no livro da Figura 3, *Guess Who?*, de Claudio Ripol, a criança desdobra as páginas ao ler o livro, para, no fim, ter uma máscara para brincar de ser elefante. Quão diferente vai ser a experiência de ler um livro brincante desse tipo comparado a leitura de um livro de códex tradicional? Que habilidades ela estará desenvolvendo?

Ao ter contato com o livro, o bebê desenvolve uma sensibilidade para cuidar. Ao manipular o objeto, ele perceberá a fragilidade do material, que poderá estragar ao ser manipulado com força ou de uma maneira descuidada. Mas ao mesmo tempo a atitude do mediador em consertar os livros estragados é importante para os bebês, pois lhes ensinam que as relações humanas (e as várias situações da vida), mesmo quando rompidas (por um motivo ou outro), podem quase sempre ser consertadas. Nada é de se jogar fora.

Figura 4 – Lu lendo *Pomelo e as cores*, de Ramona Badescu, Caramelo, 2014



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Ao oferecer livros diferentes para o bebê, ele começa a entrar no universo do livro com seus autores, ilustradores, editoras, com os diferentes tipos de textos e dá início ao desenvolvimento de suas preferências literárias (Figura 4). Principia também a refletir, analisar criticamente, com a ajuda de um mediador, para além do "gosto" e "não gosto".

Livro sendo tempo e espaço, precisa de um outro tempo para ser apreciado, entendido e explorado. Larrosa fala desse tempo com maestria:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece... (2019, p. 28)

O bebê leitor se deixa afetar pelo texto pictórico e pelo texto verbal. Ele entra com facilidade nesse mundo do "era uma vez", se entrega por inteiro, mesmo que o tempo de atenção do bebê seja mais curto e lembrando: o leitor bebê não precisa estar sentado olhando diretamente para o livro para estar prestando atenção. Diante disso, passamos a explorar alguns livros em que os elefantes são protagonistas e encantam

os pequenos leitores, bem como iniciamos a discussão sobre o texto pictórico.

3. Texto pictórico

A ilustração muitas vezes é a porta de entrada para a escolha do livro. Kveta Pacovska (2010) diz que o livro infantil é a primeira galeria de arte da criança. Quantas crianças brasileiras, por exemplo, conhecem um elefante ao vivo? Mas são capazes de reconhecer um elefante nos livros, como o da Figura 5, de Jesús Gabán, no livro *Zoo*.

Figura 5 – Ilustração de elefante mais realista



Fonte: GABÁN (2012, p. 27 e 28).

Muitos bebês conhecem as representações das “coisas reais” nos livros infantis, muito antes de conhecer a “coisa real no mundo real”. Por isso a importância da diversidade nas

ilustrações, esse não é o único tipo de elefante que existe, um só livro não consegue explorar a riqueza da pluralidade das espécies dos elefantes, por exemplo (Figura 6).

Figura 6 – Dois elefantes desenhados/representados e diferentes



Fonte: LIVROS PATEL (2013, p. 6) e OLIVEIRA FILHO (2021, p. 16).

Ao se deparar com diferentes livros, o bebê leitor verá que há uma diversidade de ilustradores e que, em vários livros, o mesmo tema (aqui elefantes) é representado de maneiras diferentes. Cada ilustrador vai interpretar do seu jeito e nenhum deles estará “mais certo”. E isso é libertador. Quando o bebê começar a garatujar, ele se expressará com menos receio e com mais liberdade, quanto maior for o seu referencial imagético. Lembrará do que leu, do que vivenciou e estará “autorizado” a fazer do seu jeito também.

Figura 7 – Elefante representado em cinza.



Fonte: INKPEN (2001, p. 9 e 10).

Ao ter contato com as diversas imagens nos livros, o bebê verá que as ilustrações na página, em 2D (duas dimensões), são representações e não são a vida real. A cor cinza de um elefante pintado nas páginas de um livro é uma representação da pele do elefante, como podemos ver na imagem do livro *Kipper e as cores* (Figura 7). É a pele, mas não é a “pele de verdade”, pois a pele tem manchas, marcas, cheiro, dobras, variações de cor, texturas, “defeitos”, ou seja, na vida real, não é homogênea e perfeita como no livro, pois ali trata-se de uma representação.

Com o livro, o bebê leitor associará, num contínuo movimento de vai e vem, seu mundo real com o que experimenta nos livros que lê. Ler um livro é uma experiência complexa, ainda mais quando não se dominam todos os códigos de linguagem.

Figura 8 – Elefantes lado a lado, diferentes ilustrações



Fonte: WILLEMS (2015, p. 12 e 13) e CHILD (2006, p. 12 e 13).

Essas imagens (Figura 8) exemplificam que, para ler a narrativa, o bebê muitas vezes terá que compreender que a personagem da esquerda é a mesma que está na direita em uma página aberta, não são gêmeos, e onde essa personagem está disposta na página também pode sugerir interpretações e sensações. Por exemplo, o elefante do livro *Gildo*, de Silvana Rando (Figura 9), não é muito maior que seus amigos (ao ler o livro vemos que eles são mais ou menos todos do mesmo tamanho), mas aqui ele aparece em primeiro plano, bem maior, com uma expressão de desconforto e medo, ocupando quase toda página da esquerda. Assim, para o leitor, *Gildo*, de forma ampliada, mostra o desespero e pesadelo que é ter um balão preso no braço, quando se tem medo desse objeto, ou seja, há toda a significação da narrativa que acompanha o texto visual.

Figura 9 – Única cena ocupa duas páginas



Fonte: RANDO (2010, p. 16 e 17).

A dupla de páginas pode ser uma única cena, duas páginas diferentes se transformam em um mesmo espaço e tempo. Mas o bebê leitor, ao virar a página, continuando a leitura, precisará ajustar o olhar, pois cada página, mesmo estando lado a lado, representa momentos diferentes da narrativa.

Figura 10 -- Cada página representa uma cena diferente



Fonte: RANDO (2010, p. 20 e 21).

A imagem da Figura 10 é um exemplo de como a cena pode mudar de repente. Gildo aparece uma vez na primeira página e na outra, seis vezes. Com a repetição, que leva à diferença, o leitor percebe como Gildo está mudando (começa bravo e chateado, até ficar feliz). Não temos uma página dupla única, há uma quebra na narrativa visual causada pela margem central do livro, são espaços e tempos diferentes. E ao reparar a página à direita, o bebê seguirá o elefante Gildo com os olhos e com os dedinhos, podendo ou não se lembrar de suas próprias experiências com um balão.

O leitor precisa mudar a forma de ler e compreender o mundo dentro do livro, conforme a dinâmica que o autor impôs à narrativa. Então, para entender a história, vai precisar ver cada imagem, compreendê-la, interpretá-la, criar relações, reinterpretar e, no final, repassar tudo, juntar todas as peças do quebra-cabeça, com o que ele viu até ali, no livro, e com o que já sabe da vida.

Figura 11 – O fundo branco



Fonte: ANDRADE (2021, p. 3).

Outro elemento pictórico que aparece muito nos livros infantis é o fundo branco, como exemplificado na Figura 11, de Raquel Cané, do livro *O elefante*, de Carlos Drummond de Andrade, da editora Companhia das Letrinhas. Esse branco não quer dizer que o elefante ou as coisas flutuam no vazio infinito. A imaginação preenche as lacunas do branco com o que já é conhecido e real. Assim, foca-se nas informações que o ilustrador mostra, na ação da personagem e não na relação dela (personagem) com o fundo. A imagem mudaria completamente se, ao invés do branco, o fundo fosse colorido. Cada nova informação pictórica modifica como o pequeno leitor percebe a história. E essa perspectiva, o bebê leitor entenderá gradativamente, a cada nova leitura.

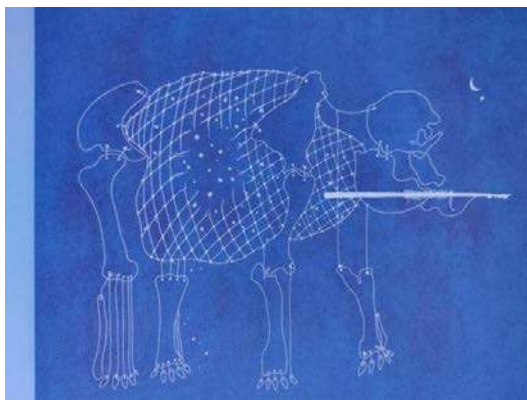
Figura 12 – Será só uma orelha solta no espaço?



Fonte: PIMENTA (2012, p. 9 e 10).

Como na Figura 12, na ilustração da Ionit Zilberman, para o livro *Quem é ela?* em que se tem um pedaço de uma imagem que remete a uma orelha de elefante, perguntamo-nos: quantas vezes o leitor não conhece partes do todo antes de ver e/ou lidar com o elefante em sua totalidade? Isso não quer dizer que é um pedaço e, sim, que nossa visão foi limitada pelas margens do livro e que a cena vai muito além, se expande para todos os lados. E a cada novo livro o bebê leitor incorpora este novo saber a sua bagagem leitora.

Figura 13 – Linhas finas e grossas, todos os elementos juntos formam uma outra coisa



Fonte: ANDRADE (2021, p. 27).

Ao observar, analisar, criar hipóteses (Figura 13), o bebê leitor categoriza os códigos aprendidos e convenções ao interpretar as imagens, formando uma base visual com seu conhecimento, pois as imagens na narrativa pictórica constroem *outras imagens* na imaginação do leitor. Antônio Damásio afirma que, ao ver uma imagem, o leitor:

Não tenho como impedir essa tradução verbal, e você tampouco. O que é acionado na trilha não verbal de nossa mente, o que quer que seja, é rapidamente transformado em palavras e sentenças. Essa é a natureza do ser humano, criatura dotada de linguagem. Essa tradução verbal irrefreável [...] (2015, p. 153).

Diante do exposto, podemos afirmar que o leitor não consegue deixar de traduzir o que vê e, dessa forma, pode-se aproveitar sua leitura para que a arte contida no livro se

transforme numa experiência estética/poética verbal. No entanto, os livros não são feitos somente de ilustrações, há também a linguagem verbal, que discutiremos a seguir.

3. Texto verbal

O bebê leitor está aprendendo, está tentando fazer ligações com o que já sabe, com o que se mostra como novidade, nos livros (e no mundo). Assim, cada palavra lida se transformará em “algo”.

Figura 14 – Duas formas diferentes de narrar



Fonte: CUNHA (2020, p. 4 e 5) e WILLEMS (2015, p. 16 e 17).

Cada autor tem uma forma de narrar e o pequeno leitor ao ouvir o texto, na voz de um narrador, poderá verificar as diferenças da proferição. Aos poucos, o bebê perceberá que, na narrativa, quem está contando a história pode ser o próprio narrador/mediador (quando se trata de uma obra escrita em primeira pessoa) ou alguém que conhece o texto e empresta sua voz para um narrador diferente (aquele que conta o texto

utilizando a terceira pessoa do singular). Dessa maneira, o narrador pode ser a própria personagem, que está dentro da história e ao mesmo tempo fora dela, onipresente, ou o narrador observador. Como exemplo, a Figura 14: temos um narrador onisciente, no livro *Tromba d'água*, de Leo Cunha, e uma personagem narradora que até fala com o leitor, no livro *Estamos em um livro!* de Mo Willems. Descobrir os diferentes tipos de narradores que existem não é algo natural e fácil, isso pode levar um tempo para que o leitor bebê se dê conta, vai depender da qualidade e da quantidade de textos mediados para ele. Na primeira infância, muitas são as experimentações, as hipóteses e a própria imaginação do leitor que vai preenchendo vazios através do tempo de crescimento e desenvolvimento desde pequeno, afinal, trata-se do leitor em formação. E essa formação inicialmente é sensorial, mnemônica e afetiva.

Figura 15 – Exemplo de linguagem poética



Fonte: ANDRADE (2021, p. 18 e 19).

O ato de ler leva o leitor a conhecer as linguagens do livro, do mundo e as sutilezas da língua. Também a distinguir da linguagem coloquial, da informal, da poética (como no exemplo da Figura 15, do livro *O elefante*, de Carlos Drummond de Andrade), das gírias e dos sotaques de cada região. Inclusive o livro pode apresentar para bebês que o mundo é plural e diverso também na língua. Na Figura 16, temos o livro *Toc Toc Toc*, de Henri Meunier, em espanhol. O livro explora diferentes fontes, rimas, repetição e sonoridade. Pelas diferentes línguas, o bebê rompe fronteiras e passa a conhecer seu mundo de outras formas.

Figura 16 – Livro em espanhol

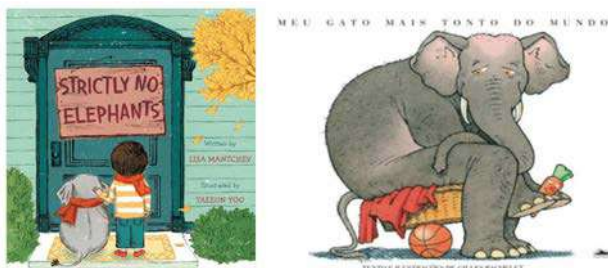


Fonte: MEUNIER (2005, p. 16 e 17)

Há inúmeras formas de escrever sobre o mesmo assunto. E cada livro irá abordar a temática de maneiras diferentes e criativas, como, por exemplo, os livros *Strictly No Elephants*, de Lisa Mantchev, e *Meu gato é o mais tonto do*

mundo, de Gilles Bachelet. Ambos discorrem sobre elefantes como animais de estimação, mas cada um aborda o tema de maneira completamente diferente.

Figura 17 – Livros sobre animais de estimação: mesmo tema, diferentes abordagens



Fonte: MANTCHEV (2015) e BACHELET (2012).

No livro *Strictly no elephants*, de Lisa Mantchev, o menino quer levar seu elefante para o clube de bichos de estimação dos amigos e terá de provar que um elefante é mesmo um animal de estimação (Figura 17). Já no livro, *Meu gato mais tonto do mundo*, de Gilles Bachelet, o dono do elefante acha que ele, o elefante, é um gato e o trata como tal. O primeiro livro é mais amoroso e inclusivo, o segundo é irônico e mais divertido, mas ambos têm o elefante como bicho de estimação.

O texto verbal, no entanto, não trata somente sobre o tema, faz parte dele escolhas que perpassam o design gráfico, como a mancha tipográfica (a mancha, tamanho e forma que o

próprio texto produz na folha), onde ele ficará na página, as fontes, entre outros. As fontes são tipos visuais que estimulam a visualidade da língua. E quando a criança for começar a escrever, ela já viu uma grande quantidade de fontes e também ficará mais confortável e feliz, fazendo as suas letras do seu jeito, pois sabe que não existe um jeito padrão de desenhar as letras.

Figura 18 – Fontes diferentes em uma mesma página

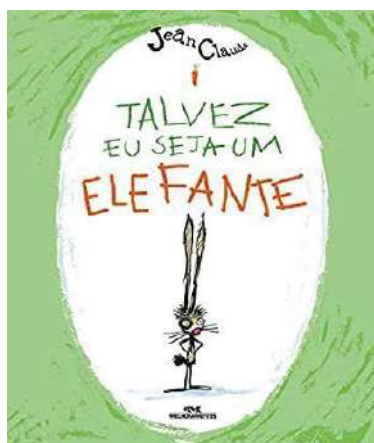


Fonte: MARTINS (2010, p. 14 e 15)

Nos livros para as infâncias, muitas vezes em uma mesma página temos fontes diferentes, como no livro *Meu vizinho é um cão*, de Isabel Minhós Martins (Figura 18). Uma menina mora em um prédio onde nada acontece até que começam a aparecer novos e estranhos vizinhos, como um casal de elefantes. Quando o narrador cita um novo vizinho, a fonte e sua cor mudam para dar maior ênfase em uma determinada informação (um par de elefantes bem simpáticos),

dando mais destaque aos recém chegados. As cores das letras, a diagramação, o uso de letras capitulares no início de cada parágrafo têm uma razão e propósito e o bebê leitor, aos poucos, através de uma boa mediação, começará a atribuir significados ao texto, incorporando todas estas diferentes nuances gráficas à compreensão da obra.

Figura 19 – Um livro que contém ironia



Fonte: CLAUDE (2017).

Nem sempre o pequeno leitor pode confiar no texto verbal (a imagem pode contradizê-lo!). Ele descobre que “tudo bem mentir” na ficção, dentro do livro. Lá é um espaço onde é permitido fabular, inventar, imaginar coisas absurdas ou “não reais”. Nesse sentido, a leitura toma as proporções que almejamos para esses leitores: criativos, imaginativos, ativos e críticos. Trazemos o exemplo do livro *Talvez eu seja um*

elefante, de Jean Claude (Figura 19): nele, o coelho não sabe que é um coelho, mas acredita e afirma ser um elefante. Assim, o texto verbal contradiz o que as imagens mostram. Livros desse tipo, além de serem divertidos, “preparam” o leitor para estarem atentos e não acreditarem em tudo que vem escrito e pronto. Enquanto o leitor bebê vai lendo/ouvindo as histórias (uma vez, duas vezes, cem vezes) produz sentido e incorpora a linguagem do texto.

Figura 20 – Exemplo de texto em balões de fala



Fonte: O'BRIEN (1998, p. 3).

Ao ouvir as histórias sendo lidas, o leitor bebê vai diferenciando, pouco a pouco, os diferentes jeitos de contar e de escrever uma história (Figura 20). Narrativas curtas, longas, que possuem musicalidade da língua, que podem ter ritmos diferentes. Textos que podem ser mais coloquiais ou poéticos, com rimas ou não. Texto com rimas que não são poéticos.

Textos informativos... Os bebês se entregam muito mais facilmente ao jogo com as palavras.

Por fim, o ato de ouvir leva o bebê para patamares esperados por qualquer pai ou educador: uma criança ativa que encontra no livro possibilidades de criar e ampliar seus conhecimentos prévios.

Conclusão

Tentamos neste pequeno texto evidenciar a importância do contato do bebê com o objeto livro infantil, ressaltando a necessidade da mediação e daquele que media ter consciência das partes elencadas neste capítulo, ou seja: o comportamento leitor, o texto pictórico e o texto verbal. Será o conjunto desses elementos que propiciarão a formação “embrionária” do leitor bebê.

As ilustrações de elefantes utilizadas aqui não tiveram como objetivo descrever cada um dos livros, mas evidenciar a quantidade de livros existentes no mercado editorial que aborda uma mesma temática, uma mesma personagem. Conhecer essa diversidade só ajudará o bebê a perceber as relações entre o real e as representações de elefantes desenhadas e narradas em cada livro.

Sintetizando, nosso objetivo ao expor todas essas obras infantis – relacionando-as com as linguagens verbais e visuais,

bem como com o comportamento que o pequeno leitor bebê poderá vir a ter no contato com o livro – reflete a possibilidade de o livro infantil ser capaz de atender vários campos de experiência, como escuta, fala, pensamento e imaginação. Afinal, na primeiríssima infância é importante promover experiências nas quais os bebês possam gesticular, falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é no contato com o livro que o bebê se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *O elefante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- BACHELET, Gilles. *Meu gato mais tonto do mundo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2012.
- BADESCU, Ramona. *Pomelo e as cores*. São Paulo: Caramelo, 2014.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CARRIÓN, Ulises. *A nova arte de fazer livros*. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.
- CAUQUETOUX, Denis. *À la queue leu leu*. Paris: Didier Jeunesse, 2000.
- CHARLAT, Benoit. *Cocô no trono*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- CHILD, Lauren. *Whoops! But it wasn't me*. NY: Grosset & Dunlap, 2006.
- CLAUDE, Jean. *Talvez eu seja um elefante*. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

- CUNHA, Leo. *Tromba d'água*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.
- DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DUBUC, Marianne. *Um elefante se balança...* São Paulo: DCL, 2013.
- GABÁN, Jesús. *Zoo*. Porto Alegre: Projeto, 2012.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GIACOMO, Fred di. *Haicais animais*. São Paulo: Panda Books, 2013.
- GOÊS, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson (Org.). *A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009.
- GOODHART, Pippa. *Little Nelly's big book*. London, Bloomsbury, 2012.
- INKPEN, Mick. *Kipper e o livro das cores*. São Paulo: Salamandra, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MANTCHEV, Lisa. *Strictly no elephants*. New York: Simon & Schuster, 2015.
- MARTINS, Isabel Minhós; MATOSO, Madalena. *Meu vizinho é um cão*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- MCKEE, David. *Elmer, o elefante xadrez*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MEUNIER, Henri. *Toc toc toc*. Madri: El Colobri, 2005.
- NODELMAN, Perry. *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Georgia: University of Georgia Press, 1990.
- O'BRIEN, William. *Passeio dos bichos: Elefantes no avião jumbo*. Blumenau: Editora Ekos, 1998.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. *O caso do grande roubo do museu*. São Paulo: Brinque-Book, 2021.

PACOVSKA. ILUSTRADORA premiada reconta clássico dos Irmãos Grimm em lançamento. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 fev. 2010. Livraria da Folha, s/n. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u692098.shtml>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PATEL, Sanjay. *O dente de leite de Ganesha*. São Paulo: Caramelo, 2013.

PIMENTA, Eliane. *Quem é ela?* São Paulo: Brinque-Book, 2012.

RANDO, Silvana. *Gildo e os amigos no jardim*. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

RANDO, Silvana. *Gildo*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

RIPOL, Claudio; YANG, Yeonju. *Elephant*. In: *Guess who?* London: Owl and Dog Playbooks, 2018.

WILLEMS, Mo. *Estamos em um livro!* São Paulo: Alfaguara, 2015.

FÁBULAS: LITERATURA DO NINHO PARA A VIDA

Agostinho Lage Ornellas de Souza Neto

1. Introdução

Desde o ninho, gerações aprendem que o leão é rei, o lobo tirano, a raposa esperta e o burro ignorante. E qual mãe, pai, avó e avô não disse que não devemos cantar a vitória antes da hora tal como o coelho, que toda mãe é coruja e que a formiga só trabalha e a cigarra só sabe cantar? Um universo simbólico nos é ensinado desde Esopo, figura lendária que é tido como o criador da fábula.

A fábula é um gênero literário em que os animais têm características humanas e transmitem lições morais de grande simplicidade, ou seja, é um meio de transmissão de regras para toda a sociedade. O modo de funcionamento das fábulas permite que sejam vistas como representantes de uma mesma prática discursiva. Na fábula, a narrativa está a serviço dos mais variados atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, estimular, persuadir, etc. Essa característica formal, aparentemente muito simples, aliás, pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos.

Rever a fábula de acordo com o tempo em que se dá a sua comunicação é fundamentalmente um grande desafio. Em

outros séculos, Liev Tolstói e Monteiro Lobato apresentaram, em seus recontos de Esopo, questões de seus tempos de forma mais voltada para o público infantil. Assim, observamos que um fabulista resgatou o outro por meio da intertextualidade, termo cunhado por Julia Kristeva. Em outras palavras, como diria Tania Carvalhal (2001), Tolstói e Lobato sacudiram a poeira de Esopo, atualizaram-no e o reinventaram de forma palatável para todas as idades. Como *corpus* ficcional, analisaremos as versões de Esopo e Tolstói da fábula “O leão, o burro e a raposa” e o conto “Liga das Nações”, de Lobato.

2. A fábula: suas origens

Quando foi que os animais começaram a falar a nossa língua? Embora as fábulas também sejam encontradas nas antigas civilizações, como a sumeriana, a egípcia e a indiana, elas ficaram conhecidas pelas fontes gregas, e foi na Grécia, no final do século V a.C., que Esopo começou a ser considerado o maior criador de fábulas. Segundo a Adriane Duarte (2013), professora de Língua e Literatura Grega da USP, na apresentação do livro *Esopo fábulas completas*, o fabulista teria sido, segundo o historiador Heródoto, um escravo que viveu na ilha de Samos, entre os séculos VII e VI a.C., e que morreu em Delfos, em circunstâncias não explicadas. Figura meio lendária, ele era representado como um indivíduo feio,

gago e corcunda (2013, p. 7-8).

Pode-se dizer que, nas fábulas de Esopo, o narrador se assemelha ao tipo que Walter Benjamin (1987, p. 198-199), identifica como clássico, isto é, o narrador anônimo das histórias orais. Para melhor configurá-lo, Benjamin distingue dois grupos que efetivariam a figura do narrador clássico: o viajante (“marujo”), que traz notícias de outras terras; o sedentário (“camponês”), “homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1987, p. 199). Ainda de acordo com o teórico alemão, esses dois grupos podem ser tipificados, “através de seus representantes arcaicos, [...] pelo camponês sedentário e pelo marinheiro comerciante”, cujos respectivos estilos de vida originaram as duas famílias de narradores; por sua vez, cada família “conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias” através dos tempos (BENJAMIN, 1987). A interpenetração dessas duas famílias de narradores foi favorecida pelo sistema corporativo medieval: “o mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro” (BENJAMIN, 1987, p. 199). O narrador, portanto, traz consigo uma bagagem de experiências de vida que não inclui apenas a

sua, mas experiências também de determinada coletividade dos grupos com os quais interage. Nesse sentido, ele é aquele que absorveu a tradição dessa determinada coletividade, por isso é visto como um “homem que sabe dar conselhos” (1987, p. 199). Entretanto, dar conselhos para Benjamin não significa indicar o caminho certo; antes, é mostrar como podemos continuar. Conforme as palavras do autor:

Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (BENJAMIN, 1985, p. 200-201)

Apesar de as fábulas terem atravessado diversas épocas, algumas características prevaleceram até os dias de hoje. Uma delas é a antropomorfização dos animais, que reproduzem os comportamentos humanos, principalmente a fala. O gestual que

os animais fazem em relação aos humanos é proposital e têm, em sua maioria, a finalidade de ressaltar os bons e maus comportamentos humanos.

Nas civilizações mais remotas, o homem já apresentava estreita relação com os animais, seja pela necessidade de caça, prestação de serviços, domesticação, proteção e guarda, fins ornamentais, religiosidade, rituais e diversas simbologias. Por meio dessa forte relação com os animais, o homem sempre os observou e estudou seus hábitos, temperamentos, habilidades e interações com os outros animais. Assim, à medida que o homem passou a refletir a respeito do comportamento dos animais e o que eles poderiam representar, uma vasta gama de informações sobre eles tem sido propagada, propiciando a transmissão de conhecimentos sobre o tema de uma geração para outra, inicialmente, ocorreu pela oralidade e, mais tarde, por meio de registros escritos (ROCHA; RIBEIRO, 2015, p. 82).

Outra característica desse gênero textual é encerrar uma moral. Adriane Duarte (2013, p. 15) ressalta também que, além de as fábulas serem usadas para propósitos educativos na Grécia, elas surgiram em uma época quando a liberdade de expressão era limitada. As histórias de Esopo eram usadas para criticar as formas de governo, ou seja, serviam como um

código para que os mais fracos pudessem se contrapor aos mais fortes. Fortemente enraizada na cultura popular, a fábula faz companhia a provérbios e máximas, formas por excelências didáticas e que se prestam como exemplo quando inseridas em obras de escopo mais amplo. Em contrapartida, a fábula é uma história ficcional que encena certo contexto. Nesse sentido, é interessante refletir sobre o espaço social em que se deu sua comunicação, já que, da mesma forma que Esopo apresentou suas questões referentes à Grécia antiga, veremos que os escritores Liev Tolstói e Monteiro Lobato e seus respectivos ilustradores, ao revisitarem as fábulas, trouxeram conceitos relativos às épocas em que viveram, conferindo a esse tipo de narrativa um caráter aberto a novas releituras de autores de diferentes tempos.

3. A fábula: sua estrutura textual

Como gênero literário específico, a fábula é uma narração breve em prosa ou em verso, cujos personagens geralmente são animais e, a princípio sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral, ético, político e literário, que se depreende naturalmente do caso narrado. A fábula é então constituída por duas partes: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. A estas duas partes, como dizia La Fontaine, podemos chamar de corpo e alma (LA

FONTAINE, apud PORTELLA, 1983, p. 121). Segundo Oswaldo Portella, professor da UFPR, o corpo é então representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma é exatamente o contexto geral corporificado na narrativa e a lição sentenciosa que encerra. As lições são inerentes à humanidade, ou seja, é a experiência de vida dos povos, e a noção filosófica do bem e do mal presente em cada indivíduo, no uso normal de suas faculdades mentais e morais em determinada conjuntura (PORTELLA, 1983, p. 121).

Por submeter-se a um modelo estrutural prévio, a fábula talvez seja considerada, contemporaneamente, um gênero menor. Não devemos nos esquecer, porém, de que sua forma simples e maleável pode ser percebida sob outros prismas, com novo valor. Para muitos, no nível pessoal, a fábula pode ser uma sugestão de continuação de um caminho, no sentido de encerrar uma sabedoria, conforme Walter Benjamin: a sabedoria das histórias do narrador clássico. No plano mais amplo, pode possibilitar a expansão da sensibilidade para a literatura, se pensarmos no público infantojuvenil, uma vez que, desdobrando a lição oferecida por Antônio Candido (2003), assim como as crônicas, as fábulas também se ajustam à sensibilidade do cotidiano. Do berço para a vida!

Um outro aspecto do gênero a ser abordado é a preferência dos fabulistas por personagens animais. Qual seria a razão por essa preferência? Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a partir do século XIX, o racionalismo crescente estabeleceu fronteiras entre as formas literárias. Isso fez com que a fábula passasse a ser definida como uma história de animais que “prefiguram” os homens, com a finalidade divertir o leitor e ensinar-lhe uma moralidade (COELHO, 2000, p. 166). Enfim, a peculiaridade que distingue a fábula dos demais textos ficcionais (apólogos, parábolas, alegorias, contos exemplares ou jocosos) é a presença do animal, colocado em uma situação humana e exemplar.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), as personagens da fábula representam algo num contexto supostamente universal. Por exemplo, o lobo a princípio representaria a tirania, e o cordeiro, a inocência. Tal peculiaridade liga a fábula ao simbolismo mais antigo que o homem lançou mão para expressar suas relações com o espaço em que vivia ou com os fenômenos que ultrapassavam sua capacidade de compreensão. Desde os tempos mais remotos, tal simbolismo tem sido uma das invenções mais curiosas do homem como expressão de seu conhecimento de mundo, de acordo com a autora citada (2000, p. 167).

Desde pequenos aprendemos que o leão é sempre o rei das selvas; o lobo, malvado; o cordeiro, inocente; a raposa, esperta e o burro é estúpido. Mas será que devemos ficar presos a rótulos passados na infância por meio das fábulas? De acordo com Oswaldo Portella, devemos tomar cuidado com certas associações radicais, pois os animais das fábulas não foram criados para determinar, mas representar qualidades humanas, no sentido de vícios e virtudes humanas, favorecendo a reflexão crítica sobre esses comportamentos humanos, não necessariamente comportamentos animais. Por exemplo, na fábula “O leão e o ratinho agradecido”, o leão perde a sua majestade e aprende a ser humilde ao ser salvo pelo ratinho; em “A raposa cotó”, a “espertalhona” não somente cai em uma armadilha e perde o rabo, como também é desmascarada por um semelhante seu ao tentar dar um conselho, pensando não no bem do outro, mas em seu próprio interesse; nada impede que um burro pense, como foi no caso da fábula “O lobo e o burro”, ser capaz de lograr o lobo; e o inocente e frágil cabritinho pode ser uma criança muito mimada e mal educada que insulta um lobo do topo de uma casa como foi em *O cabrito em cima da casa e o lobo*.

É certo que tais associações entre o comportamento do homem e dos animais não têm validade absoluta. Só em casos

particulares, pode-se admitir que o lobo seja tirano e que o cordeiro seja inocente (PORTELLA, 1979, p. 136). Ter um bom conhecimento geral de diversas fábulas é fundamental para se desprender de rótulos. Esta é uma questão que deve nos ser exposta desde o ninho pois a vida está cada vez mais múltipla.

De um modo geral, as fábulas de Esopo são apresentadas aos leitores ainda na infância. Isso se deve à crença de que as narrativas breves, de estilo simples e fundo moral são leituras apropriadas para crianças. Não seria demais afirmar que Esopo é uma das maiores referências para literatura infantil em todos os tempos, embora não se limite a esse público, pois, enquanto ato de fala, as fábulas são um modo poético de construção discursiva em que o narrar se torna o meio de expressão do dizer, na visão de Maria Celeste Consolin Dezotti (2003), professora de Letras Clássicas da UNESP.

Segundo Alceu Dias Lima, o ato de fala se realiza pela articulação de três discursos: um discurso narrativo, um interpretativo ou moral, e um metalinguístico. A estrutura típica discursiva das fábulas esópicas, geralmente, se organiza em dois parágrafos, trazendo no primeiro a narrativa e, no

segundo, o *epimítio*, assim chamado pelos antigos, porque vem depois da narrativa (LIMA apud DEZOTTI, 2003, p. 24).

O texto do epimítio, por sua vez, se constitui de duas porções delimitáveis: uma porção que apresenta uma interpretação da narrativa e outra que informa a ação que o enunciador da fábula está realizando (a fábula mostra). Ao texto interpretativo chamamos moral; ao texto que informou o ato de fala que está sendo realizado chamamos de metalinguístico (LIMA apud DEZOTTI, 2003, p. 24).

Ainda de acordo com Maria Celeste Consolin Dezotti, há fatores culturais que determinam diferenças quanto ao modo de estruturar o texto, os temas, os personagens e as ilustrações. Ao analisarmos o modo de funcionamento da fábula, observamos que haverá uma mesma prática discursiva, em que “[...] a maleabilidade de sua forma lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas” (2003, p. 22). A autora parece dizer que, para não caírem no clichê e na ingenuidade, tanto autores como ilustradores devem ter um senso crítico aguçado para ler e elaborar novas ideias de forma escrita ou ilustrada.

Rever a fábula de acordo com o tempo em que se dá a sua comunicação é um grande desafio. Após ouvirmos uma

história, o conhecimento fica de certa forma introjetado e o aplicamos em outro momento da vida. Por isso, devemos tomar cuidado com certas interpretações das morais das fábulas que podem se tornar, com o tempo, muito maniqueístas ou ultrapassadas. É necessário sempre relativizá-las de acordo com o tempo. Por essa razão, segundo Adriane Duarte (2013, p. 15-16), “A moral da história é a parte que mais varia nas versões de uma mesma fábula, pois a tentação de reescrevê-la para ilustrar novas ideias é sempre grande”.

Vale ressaltar também que se lermos qualquer fábula com bastante atenção, verificaremos que seu ensinamento não está na moral, mas no fato de pôr a nu as estratégias de comunicação de que se valem os homens, ou então as contradições que permeiam a vida humana. Segundo os autores Francisco Platão e Luís Fiorin:

A fábula mostra de maneira explícita o que outras narrações revelam implicitamente: os expedientes discursivos utilizados para ludibriar os outros, para fazer nossos atos parecerem o que não são, para camuflar nossas reais intenções. A fábula então não é uma historieta sem importância, mas um sério estudo. (2007, p. 399)

Observaremos a seguir que as questões apresentadas por Esopo nas fábulas por Esopo tem a ver com certo *ethos* da Grécia antiga. A revisão conferida por outros autores, ao

reescrevê-las, criando novas histórias, e as ilustrações dos animais que pensam e falam como os humanos, garantem às fábulas originais certa atemporalidade. É certo que os fabulistas Liev Tolstói e Monteiro Lobato, e seus respectivos ilustradores, tenham pesquisado e refletido muito para elaborar suas releituras. Como podemos ver então a qualidade de suas novas narrativas? Esta questão será esclarecida em seguida.

4. Fabulistas e ilustradores de seus tempos

Como já vimos, Esopo se assemelha ao tipo de narrador que Walter Benjamin classifica como clássico, isto é, o narrador anônimo das histórias orais que traz consigo uma bagagem de experiências de vida que não inclui apenas a sua, mas também as de uma determinada coletividade e suas tradições. É visto como um “homem que sabe dar conselhos” no sentido de despertar a consciência do outro sobre os caminhos a seguir. Tomemos como exemplo a fábula “O leão, o burro e a raposa”:

Um leão, um burro e uma raposa fizeram entre si uma sociedade e foram caçar. Assim que apanharam uma boa quantidade de presas, o leão determinou que o burro lhes fizesse a partilha. Então ele fez três partes iguais e convidou-o para escolher uma. Enfurecido, o leão saltou sobre ele, devorou-o e, depois determinou que a raposa fizesse a divisão. Ela juntou tudo num único monte, reservando para si uma pequena porção, e convidou o leão a fazer a escolha. E, quando o leão lhe perguntou quem é que a

ensinara a repartir daquele modo, a raposa respondeu: ‘A desgraça do burro!’. (ESOPO, 2013, p. 308)

Notamos neste texto que o objetivo de Esopo é dar diretamente um conselho a toda uma sociedade, que inclui aqueles que se encontram no ninho e os que já criaram asas. Podemos dizer que, sem grandes ornatos linguísticos, primando pela concisão dos fatos narrados, foram simplificados a ação, o drama, a vivacidade das imagens para chegar mais diretamente ao alvo pretendido que foi o ensinamento moral ou a crítica. A narrativa apresenta uma situação de aparente igualdade e harmonia, pelo estabelecimento de uma sociedade entre animais hierarquicamente diferentes em compleição física: leão, raposa e burro. A história caracteriza o primeiro como o detentor do poder e da força física, o que o leva a tirar vantagem pessoal na divisão do alimento. O burro representa a ingenuidade dos humildes, acreditando na divisão equânime das presas obtidas com o esforço dos três. A raposa, animal geralmente associado à esperteza nas fábulas, assinala a sabedoria adquirida à custa da experiência. A moral, portanto, aponta para uma possível reflexão crítica sobre diversos aspectos, como a formação de parcerias em termos desiguais, o egoísmo, a sabedoria advinda da experiência e a injustiça.

O livro pesquisado para este texto, *Fábulas completas*

de Esopo, foi publicado pela Cosacnaify destinado ao público adulto com fins acadêmicos, o que justifica seu projeto gráfico mais sóbrio. As ilustrações foram elaboradas pelo artista plástico Eduardo Berliner. Berliner interpreta a alma de cada fábula com elementos e características do comportamento da sociedade contemporânea. Por exemplo, a ilustração da fábula “A tartaruga e a lebre” (FIGURA 1) mostra a lebre dormindo numa mesa de bar, enquanto a tartaruga persistentemente caminha com uma xícara de café nas costas cuja fumaça forma o rosto da lebre.

Figura 1 – A tartaruga e a lebre



Fonte: BERLINER, Eduardo. Esopo, Fábulas Completas. Rio de Janeiro: Cosacnaify, 2013, p. 497.

Posteriormente, no século XIX, surge o escritor russo Liev Tolstói (1828-1910). Entre os seus livros mais famosos estão os romances *Guerra e paz* e *Anna Karenina*. Segundo a Professora de língua e literatura russa da UFRJ, Tatiana Gueorguievna Mariz, Tolstói tinha muita admiração pelo homem simples do campo, preocupando-se com a desigualdade social e com a falta de escolas (MARIZ 2009, p. 44). Assim, em 1859, Liev Tolstói fundou na sua propriedade, *Iasnaia Poliana* (Campina Branca), uma escola gratuita para crianças de classes menos favorecidas e promoveu a abertura de mais vinte escolas na região. A partir de 1862, ele passou a editar a *Revista da Escola Iasnaia Poliana*, na qual divulgava artigos dedicados à educação infantil. Publicou também livros como o *Abecedário*, duas séries de obras chamadas de *Livros de estudos* e *Livros de leitura para crianças*, com contos de sua autoria, contos folclóricos, fábulas e observações da vida das plantas e dos animais (MARIZ 2009, p. 44).

Interessado em educação infantil e inspirado em Esopo e Fedro, Tolstói escreve suas fábulas e contos. No texto de sua versão de “O leão, o burro e a raposa”, observamos uma linguagem mais voltada para o público infantil:

O leão, o burro e a raposa saíram juntos para caçar. Pegaram muitas presas, e o leão pediu ao burro que dividisse a caça entre os três. O burro

partiu o bolo em três partes iguais. Essa divisão não agradou nem um pouco o leão! Irado, ele devorou o burro.

Então, o leão mandou que a raposa dividisse de novo a caça. A raposa, prudente, juntou quase toda a caça num mesmo bolo e lhe entregou, ficando somente com um pouquinho.

– Como você é inteligente, raposa! – admirou-se o leão, satisfeito. – Quem lhe ensinou a dividir tão bem assim?

E a raposa respondeu apenas:

– O burro. (TOLSTÓI, 2009, p. 34-37)

Diferentemente da proposta de Esopo, notamos, na narrativa do escritor russo, uma prosa mais lúdica com o objetivo de estimular a criatividade e o senso de beleza. Suas fábulas se destacam pelo senso de humor, simplicidade e clareza de imagens. O livro estudado para a elaboração deste texto, *Fábulas*, de Tolstói, com seleção, adaptação e tradução direta do russo por Tatiana e Ana Sofia Mariz, ilustrado por Gonzalo Cárcamo, é um belo projeto gráfico. Gonzalo Cárcamo certamente comunica e provoca a imaginação dos leitores. Nessa obra, o texto e as ilustrações parecem brincar. Poucos são os cenários e o foco está nas expressões faciais dos animais dialogando. Cada fábula apresenta duas ilustrações: uma para a narrativa (FIGURA 2) e outra para a moral (FIGURA 3).

Figura 2 – O leão, o burro e a raposa



Fonte: CÁRCAMO, Gonzalo. In: TOLSTÓI, Liev. *Fábulas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009, p. 34-35.

Figura 3 – O leão, o burro e a raposa

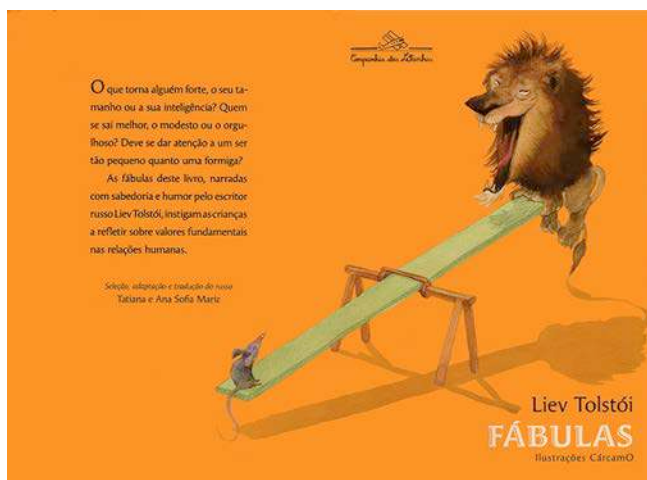


Fonte: CÁRCAMO, Gonzalo. In: TOLSTÓI, Liev. *Fábulas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009, p. 36-37.

As imagens do livro não somente o enriquecem, como também expõem o leitor a novas questões do tempo do

ilustrador numa gostosa brincadeira. Para citarmos um exemplo, logo na capa observamos o leão e o rato, personagens da fábula “O leão e o rato agradecido”, brincando de gangorra (FIGURA 4). Mas nessa brincadeira, o peso do ratinho, o herói da história, é maior que o do leão, que fica suspenso no ar e sorrindo.

Figura 4 – Capa de Liev Tolstói, *Fábulas*

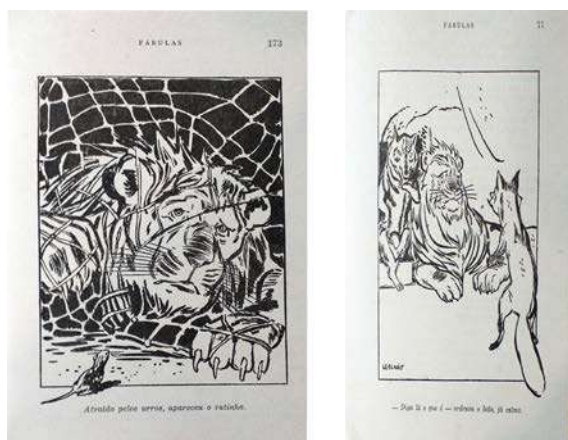


Fonte: CÁRCAMO, Gonzalo. TOLSTÓI, Liev. *Fábulas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009, capa.

Em 1948, Monteiro Lobato publicou *Fábulas* por sua editora, a Brasiliense, obra ilustrada por André LeBlanc. O ilustrador dessa edição era desenhista de histórias em quadrinhos (tanto em tiras, quanto em revistas). LeBlanc residiu por muitos anos no Brasil e nos Estados Unidos. Seu traço à bico de pena representa bem a linguagem rápida dos

quadrinhos comerciais de uma época caracterizada pelo progresso industrial desenfreado. Nessa edição, percebemos em seus desenhos que todos os detalhes foram realizados com a segurança e a eficiência de quem sabe o que faz: a textura das peles dos bichos, a anatomia animal e suas luzes e sombras (FIGURAS 5 e 6).

Figuras 5 e 6 – Ilustrações de LeBlanc para Fábulas de Lobato



Fonte: LEBLANC, André. LOBATO, Monteiro: *Fábulas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1948, p. 176-177.

O escritor brasileiro reescreveu fábulas substituindo personagens da tradição por animais da fauna brasileira, como ocorreu no caso de “A onça doente e o jabuti”, ao invés de “O leão velho e a raposa”, e “Liga das Nações”, em vez de “O leão, o burro e a raposa”. Nesta última fábula, os animais lobatianos são onça pintada, gato do mato, jaguatirica e irara:

Gato do mato, jaguatirica e irara receberam convite da onça para constituírem a Liga das Nações.

– Aliemo-nos e cacemos juntos, repartindo a prêsa irmãmente, de acordo com os nossos direitos.

– Muito bem! – exclamaram os convidados. Isso resolve todos os problemas da nossa vida.

E sem demora puseram-se a fazer a experiência do novo sistema. Corre que corre, cerca daqui, cerca dali, caiu-lhes nas unhas um pobre veado.

Diz a onça:

– Já que somos quatro, toca a reparti-lo em quatro pedaços.

– Ótimo!

Repartiu a prêsa em quatro partes e, tomando uma disse:

– Cabe a mim este pedaço, como rainha que sou das florestas.

Os outros concordaram e a onça retirou a sua parte.

– Este segundo também me cabe porque me chamo onça.

Os sócios entreolharam-se

– E este terceiro ainda me pertence de direito, visto como sou mais forte do que todos vós.

A irara interveio.

– Muito bem. Ficas com três pedaços, concordamos (que remédio); mas o quarto tem que ser dividido entre nós.

– Às ordens! – exclamou a onça. Aqui está o quarto pedaço às ordens de quem tiver a coragem de agarrá-lo.

E arreganhando os dentes assentou as patas em cima.

Os três companheiros só tinham uma coisa a fazer: meter a cauda entre as pernas. Assim fizeram e sumiram-se, jurando nunca mais

entrarem com Liga das Nações com onça dentro (LOBATO, 1948, p. 193-194)

Nesta releitura, observamos a crise diplomática entre os membros da extinta Liga das Nações no período entre guerras que Lobato acompanhou. A onça representa as grandes potências insatisfeitas da época, que não tiveram vontade de manter uma política de não agressão. Realmente ninguém seguiu a onça representada pela Itália, Alemanha e Japão.

Outra característica interessante dessa fábula é a escolha do autor por animais de nossa fauna. Em carta escrita e enviada ao amigo Godofredo Rangel, Lobato explica as razões para tal adequação à realidade nacional:

Ando com várias idéias. Uma vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta... Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas seriam um

começo da literatura que nos falta. (LOBATO, 1972, p. 245-246)

Na carta, fica explícito o projeto nacionalista de Monteiro Lobato. Ele inova ao perceber que havia no Brasil carência de uma literatura que contribuísse para que as crianças sentissem o prazer da leitura, sendo este um dos principais diferenciais do autor. Nesta fábula, vemos como o autor a vestiu bem à nacional ao empregar animais nativos, colocando a onça no lugar do leão; o gato do mato, a jaguatirica e a irara no lugar do burro e da raposa. Além disso, a narrativa insere diálogos entre as personagens, tornando a fábula mais vívida e a linguagem mais interessante para o pequeno leitor. Expressões dos outros animais, como reação à atitude da onça, esclarecem o insólito da situação. O desfecho da fábula igualmente deixa claro o desconcerto daquela parceria “com onça dentro”.

5. Considerações finais

Ao analisar as três versões da mesma história, cada uma encenando o seu contexto, vemos a qualidade de suas releituras com base no pensamento do autor Giorgio Agamben (2013).

Segundo o filósofo italiano Giorgio Agamben (2013), em suas *Considerações intempestivas*, Nietzsche classifica como contemporâneo aquele que é verdadeiramente pertencente ao seu tempo, mas que não coincide perfeitamente

com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que outros, de perceber e apreender o seu tempo. Isto não quer dizer que o contemporâneo seja aquele que vive num outro tempo, um nostálgico que sente falta do seu passado ou do passado dos outros, pois um homem esclarecido pode odiar o seu tempo, mas acima de tudo sabe que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo não pode fugir a ele. A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, pois a ele adere e, ao mesmo tempo, dele toma distância, ou seja, aqueles que coincidem muito com a época em que vivem, num ajuste mais ou menos perfeito com os aspectos que a constituem, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la e só obedecem cegamente às ordens (AGAMBEN, p. 59, 2013).

O presente que a contemporaneidade percebe tem as vértebras quebradas e o artista, enquanto contemporâneo, é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra. O nosso tempo, o presente, não é, de fato, apenas o mais distante: não pode em nenhum caso nos alcançar. O seu dorso está fraturado,

e nós nos mantemos exatamente no ponto da fratura, por isso somos, apesar de tudo, contemporâneos a esse tempo. O compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma. Essa urgência é a intempestividade, o anacronismo que nos permite apreender o nosso tempo na forma de um “muito cedo” que é, também, um “ainda não”. Do mesmo modo, reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós (AGAMBEN, 2013, p. 65).

De acordo com o pensamento de Giorgio Agamben, notamos que os fabulistas Esopo, Liev Tolstói e Monteiro Lobato foram pontos de quebra em seus tempos nos apresentando novas perspectivas ao perceber aquela luz inatingível nas trevas governadas por alguns.

Assim nos parece que as fábulas são um dos assuntos mais populares. A vida não é fácil nem para a caça e nem para o caçador. Essa é uma lição de vida que desde cedo aprendemos. Continuamos driblando os leões que a princípio dominariam os mais diversos cenários políticos. E lamentamos por ovelhas, que só seguem o rebanho, e pelos burros, que não sabem governar. Como a vida está cada vez mais múltipla,

dependendo da situação, podemos ao mesmo tempo ser ratinho, leão, cigarra, formiga, raposa ou burro.

A partir dessas questões, que não separam a natureza animal da humana, fica-se ainda mais certo de que Esopo, Liev Tolstói e Monteiro Lobato foram pontos de quebra de seus tempos, simplesmente pelo fato de eles terem feito da fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações. Inspirados nas criações de Esopo, esses outros autores criaram seus textos, os quais não apresentaram funções diferentes, mas sofreram alterações de acordo com o contexto em que foram produzidos. Eles não apenas perceberam o escuro de seus tempos e apreenderam a resoluta luz, como também dividiram e interpolaram os tempos à altura de transformá-los e de colocá-los em relação com os outros tempos. Visto que, na Antiguidade, o gênero fabular dizia respeito a toda a sociedade, constituindo um meio importante de transmissão dos valores do grupo, este texto apresenta como justificativa conferir à fabula seu caráter aberto a novas releituras, feitas por outros autores e ilustradores em diferentes épocas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo*. Chapecó: Argos-Ed. da Unochapecó, 2013.

- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ASH, Russel; HIGTON, Bernard. *Fábulas de Esopo*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés do chão*. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2003, p. 89-99.
- CARVALHAL, Tania Franco. O diálogo difícil dos textos. In: *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2001, p. 50-53.
- COELHO, Nelly Novaes. A fábula. In: *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000, p. 165-167.
- DEZOTTI, Maria Celeste. A fábula, Esopo, La Fontaine. In: DEZOTTI, Maria Celeste (Org.). *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003, p. 23-37, p. 151-153.
- DUARTE, Adriane. Esopo e a tradição da fábula. In: ESOPPO. *Esopo fábulas completas*. Tradução de Maria Celeste C. Dezotti. São Paulo: Cosacnaify, 2013, p. 07-25.
- MACIEL, Maria Esther. *Literatura e animalidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. 14.ed., v. 8. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- OLIVEIRA, Yeda de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.
- PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luis. Análise de uma narração: O corvo e a raposa (La Fontaine). In: *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 397-400.
- PORTELLA, Oswaldo. A fábula. In: *Revista Letras*. Curitiba,

n. 32, 1979, p.119-138. Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/19338>.
Acesso em: 30 set. 2021.

ROCHA, Michelle Saionara Aparecida; RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda. Vestir à nacional as fábulas: o animal brasileiro na literatura de Monteiro Lobato. In: *Representação animal, diálogos e reflexões*. Rio de Janeiro: Oficina de Leitura, 2015, p. 81-97.

TOLSTÓI, Liev. *Fábulas*. Tradução de Tatiana e Ana Sofia Mariz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

VIVÊNCIA LITERÁRIA COM BEBÊS: ANÁLISE DA OBRA *ACHOU?*

Ana Paula Carneiro
Cleide de Araújo Campos
Renata Junqueira de Souza

1. Introdução: a literatura na infância

As crianças são seres sociais e culturais e todas suas experiências, nos ambientes e em suas relações, desde bebês, constituem sua formação humana e sua bagagem cultural. Sendo assim, ao entrarem em contato com a literatura, desde a mais tenra idade, já começam a se apropriar das palavras, da narrativa, e dos gestos de leitura, contribuindo assim para sua formação humana e leitora.

Dessa forma, a literatura infantil apresentada aos pequenos leva-os também a apropriar-se de outras culturas, estabelecendo um diálogo entre autor, texto e leitor, criando assim suas próprias impressões do que foi lido ou apresentado a elas, como traz Arena (2010, p. 15)

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica.

A criança mesmo pequena, por meio da escuta da história, do toque com o objeto livro, do contato com um adulto leitor, de toda sua experiência leitora, começa a criar sentidos para o texto, pois

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. (GIROTTO, 2016, p. 37)

A criança nesse sentido, entra em contato com a palavra escrita muito antes de saber ler convencionalmente, ela tem a oportunidade de pensar e compreender como a palavra escrita é organizada, pois “[...] o sentido responde a perguntas, ele é, portanto, resposta e compreensão” (ARENA, 2010, p. 23).

Esta compreensão leitora se dá não apenas pelo texto, mas por tudo que envolve o ato de ler, desde o material do livro, até as ilustrações e todos os paratextos, tudo contribui para a compreensão textual, e para a formação do pequeno indivíduo leitor,

A rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas. (ARENA, 2010, p. 34)

Tudo, porém, desde os paratextos até a história, só serão compreendidos e ganharão significados se os leitores puderem realizar conexões entre a leitura e os sentidos que constituem suas experiências de vida, afinal

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida. (ARENA, 2010, p. 41)

Então, ao buscar sentidos e significados para o que lê, o leitor, independentemente de sua idade, constrói e reconstrói a partir de suas próprias vivências e aprendizados. E desde muito pequenos começam a compreender e dar sentido ao que está no seu entorno e essa compreensão do mundo é o primeiro estágio para aprender a ler também o escrito.

Assim, podemos compreender a literatura infantil também como fonte cultural e humanizadora, que permite que por meio do contato com o objeto livro, e da escuta de história a criança adentre, desde pequena, o universo literário.

Portanto, neste texto adentraremos no tema sobre os gestos embrionários de leitura a partir da análise do livro *Achou?*, de Aline Abreu (2021), discutindo suas potencialidades na

formação leitora da criança pequena, perpassando também estudos sobre os paratextos.

2. O livro infantil

Compreendemos o livro como um objeto material que nos últimos anos tem ganhado relevância no mercado editorial infantil, cada vez mais presenciamos uma preocupação e cuidados com cada parte que o constitui, segundo alguns autores

[...] a materialidade tem ganhado relevante função, por fazer parte, em muitas obras, da narrativa contada. Ela é definida pelos elementos que constituem o projeto gráfico de um livro: tamanho, formato, tipo de papel, tipografia e diagramação do texto escrito e das ilustrações nas páginas. (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 71)

Desta forma, além do texto verbal, a capa, as ilustrações e seus projetos gráficos auxiliam o leitor a compreender a obra, pois constituem o todo do livro, não sendo possível a sua leitura apenas de parte delas, ou melhor, em algumas tramas a ilustração e o texto verbal contam duas histórias que poderiam muito bem serem lidas de forma separadas.

Por conseguinte, compreendemos que

[...] materialidade que carrega significado e que, quando intencionalmente planejada, contribui para a construção de sentido da obra. Sendo assim, podemos compreender o projeto gráfico como parte importante da linguagem

das obras infantis contemporâneas. (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 72)

Mas a grandiosa complexidade dos textos literários tem ganhado força nesse aspecto de linguagens que se complementam e enriquecem o livro. Neste sentido, “o projeto gráfico pode ser comparado à arquitetura do livro” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 72), pois ele é “constituente da narrativa de muitos livros infantis contemporâneos, que seria, assim, formada pelo tripé: texto escrito, ilustração e projeto gráfico” (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 73), desse modo, essas obras só alcançariam seu real sentido se lidas e compreendidas desta forma.

Com base no que nos afirma Correia, Pinheiro e Souza (2019, p. 74), a

[...] recepção dos livros literários pelas crianças têm mostrado a importância dos paratextos (dentre eles o projeto gráfico) como critério de seleção dos livros pelas crianças. O primeiro paratexto que chama a atenção do leitor é a capa, geralmente elaborada em função do texto literário, podendo apresentar elementos visuais presentes no interior do livro.

Percebemos que um dos elementos que mais atrai a atenção das crianças é a capa cheia de cor e ilustrações cativantes, assim os “primeiros olhares, primeiros contatos com o livro [...], a capa constitui inicialmente um dos espaços

determinantes em que se estabelece o pacto com a leitura” (LINDEN, 2018, p. 57).

Inclusive, de acordo com as pesquisas, “a primeira frase é a mais importante: você não pode esperar até o último capítulo para atrair o leitor: você deve deixá-lo na primeira página ou na capa [...]” (CERRILLO; YUBERO, 2003, p. 69, tradução nossa). Desta forma, título, capa, contracapa, ilustração, tamanho, formato e outros elementos assumem uma função extremamente relevante para atrair o leitor.

[...] quando bem pensados e construídos, contribuem para a atribuição de sentido do texto que está para ser lido. Leitores fazem inferências a respeito das imagens da capa, tentando descobrir o tema, as personagens e alguns indícios visuais ajudam nas previsões sobre a história em si. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 77)

Por isso, o mediador juntamente com as crianças precisa explorar e valorizar tais recursos, pois são eles que auxiliam os leitores a atribuir sentido ao que será lido, ou pela própria criança, ou por seu mediador.

Além de estimular o leitor a levantar hipóteses de leitura sobre o texto, atitude realizada por todo leitor proficiente, os paratextos de muitos livros infantis inovam em relação à função que tradicionalmente é atribuída a eles [...]. (CORRÊA; PINHEIRO; SOUZA, 2019, p. 82)

Iniciar a leitura utilizando-se dos elementos paratextuais, ou seja, aqueles que compõem o livro, mas não

são o texto verbal da história em si, prepara o leitor/ouvinte para adentrar ao texto, realizando o seu levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema e assuntos que serão abordados, assim, realizando conexões com outras experiências anteriores ao texto. Essa percepção do livro infantil, como um todo, contribui na formação do pequeno leitor, e seus gestos embrionários de leitura.

3. Os gestos embrionários do ato de ler

Podemos percorrer alguns caminhos possíveis relacionados aos gestos embrionários que as crianças podem vir a desenvolver com ações planejadas e intencionais por meio de uma Educação Literária de qualidade, a partir do momento que seus professores possibilitem o livre acesso e exploração desde os primeiros meses em que a criança está na escola, “[...] as vivências literárias, em entornos propícios, são as que melhores efetivam adequadas e produtivas mediações de leitura na direção da humanização da infância por meio de uma Educação Literária de qualidade” (SOUZA; GIROTTO, 2017, p. 156-157).

As histórias aproximam o mediador, a criança e os livros, podemos dizer que “[...] o poder das narratividades, na criação de vínculos entre quem enuncia a voz e o ouvinte, unindo a arte de fazer e dizer, experiências e memórias, ética e

estética, pelo encantamento, pela magia [...]” (SOUZA; GIROTTTO, 2017, p. 141) e que estas são experiências fundamentais na primeira infância para a uma educação literária. Considerando que

O planejamento e organização das vivências literárias, considerando a dimensão física, temporal, funcional e relacional dos atos de leitura no ambiente literário, traz como objetivo torná-lo acolhedor e, ao mesmo tempo, provocador de novas experiências leitoras. (SOUZA; GIROTTTO, 2017, p. 146)

Compreendemos ser relevante que o professor tenha um repertório de boas obras, que as conheça antecipadamente e pense suas práticas considerando também os espaços mediadores da leitura, pois não basta que se ofereçam livros, é necessário mediar essas experiências a partir do espaço adequado considerando as necessidades da criança.

É importante que a criança possa explorar com total liberdade os livros e os espaços de leitura, que ela explore o mundo literário de acordo com a sua fase de desenvolvimento cognitivo, ou seja, bebês mordem, babam, apertam, conhecem o mundo por meio de seus sentidos mais táteis durante a primeiríssima infância garantindo o acesso aos bens culturais. Dessa forma,

[...] mais produtivo é quando a professora, planeja e organiza o espaço, disponibilizando o objeto livro de para que fique acessível aos

olhos e às mãos das crianças em tempo integral, para que possam pegar e manuseá-lo livremente, conforme suas necessidades, curiosidades ou interesses, realizando uma atividade desenvolvvente. (SOUZA; GIROTTTO, 2017, p. 148)

Para Souza (2019) os gestos embrionários de leitura são atitudes de leitor, se trata do aprender a pegar o livro na posição certa, compreender como folhear, entender o mecanismo da direita para a esquerda, distinguir a capa na posição correta, inverter quando o livro está de ponta cabeça, e entre outros, pois o ato de ler consiste nesses movimentos complexos, depois deste começo instaura-se outras atividades, como as de interpretação e de compreensão.

Os gestos embrionários de leitura envolvem 4 dimensões: 1) modal, 2) relacional, 3) objetual e 4) espaço-temporal. Estas são organizadas para formar o pequeno leitor em sua completude, planejando os livros que serão lidos, como, e a preparação do espaço, levando em consideração as singularidades das crianças ainda pequenas, como veremos adiante.

3.1. Dimensão modal

As histórias criam vínculos afetivos em seus leitores e ouvintes, “[...] à narrativa nos envolve de sensações, percepções e evoca a nossa memória afetiva” (GIROTTTO;

SOUZA, 2016, p. 17), portanto ouvir histórias propicia entrar em um universo vivenciado por leitores em outros tempos e espaços.

Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 28, grifos no original)

Mediar o texto literário não é somente ler em voz alta para as crianças, é estabelecer conexões de sentidos com o que foi lido ou contado e isso só é possível quando esse mediador o faça de maneira consciente, ou seja, é necessário um repertório e conhecimentos prévios para o planejamento intencional dessas ações.

Apenas se forma o leitor quando estes têm a possibilidade da leitura por si mesmos, os leitores mirins precisam manipular os livros que lhes foram lidos. Isso cria um sentimento de pertencimento ao leitor, mesmo que no início a criança apresente os gestos embrionários de leitura, pois ainda não faz convencionalmente, mas entendemos a leitura como individual e única para cada um, é a relação estabelecida entre o texto/livro e o leitor.

[...] o papel da leitura em voz alta e da contação de história é fundamental para o

desenvolvimento intelectual da criança. Quando ela se interessa pela leitura, sua imaginação é estimulada, bem como o desenvolvimento comunicativo, na interação com o narrador, com os colegas e na interação sociocultural; ajuda, ainda, no seu desenvolvimento físico-motor, no seu esforço de ouvir e recontar para outras crianças. (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 31)

Contar histórias e ler em voz alta aos pequenos, desperta a curiosidade, organiza o pensamento e desenvolve a imaginação, tão importante e fundamental nessa etapa da vida. Por meio da leitura e das contações de histórias os pequenos leitores/ouvintes experimentam as emoções dos personagens, se identificam com o texto e criam um vínculo íntimo com a leitura, desta forma “[...] é pelos sentidos que o texto é recebido e é por meio deles que os pequenos constroem a lógica do enredo ficcional em pauta” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 32).

O mediador por sua vez, precisa ter um amplo repertório de histórias conhecidas por ele para que possa selecionar aqueles com qualidade estética e literária capazes de levar as crianças pequeninas a mundos diferentes.

O processo de recepção do texto literário é afetado pelos meios que o mediador utiliza para apresentar o livro, e esses meios são selecionados tendo em vista a concepção de leitura e literatura deste mediador. A contação de história torna-se uma poderosa ferramenta na formação de leitores quando ela permite ao

leitor tocar o texto, tecer intimidade com ele, deslizar por suas linhas e tão somente ler. (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 34)

Apresentar uma gama de livros em suas mais variadas formas, texturas e tamanhos contribui para que as crianças se interessem e escolham por si aqueles que mais lhe agradam e despertam seu interesse em ler.

Tanto mais o educador, como mediador da infância, puder ter um conhecimento científico, que sirva como ancoragem para suas escolhas teórico-metodológicas em torno da leitura, tanto mais poderá criar situações promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na infância pré-escolar. (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 35)

A dimensão modal, portanto, se trata da busca em apresentar as histórias de diversas formas aos ouvintes, seja por meio da leitura em voz alta, ou uma contação de histórias, dramatização, uso de músicas e objetos. Afinal, esta variedade influencia na relação que a criança está criando com o vasto mundo da literatura.

O quadro a seguir indica algumas destas opções trazidas por Modesto-Silva (2019)

Quadro 1 – Dimensão modal

Modal	<ul style="list-style-type: none"> * Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro * Modos de ler * Recursos e técnicas utilizadas * Posturas e conduta durante a mediação da leitura * Interação entre a criança e o livro, a criança e o mediador, a criança e os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> * Escolha por dizer, contar ou dramatizar * Emprego de música ou instrumentos musicais * Narrativa com o livro, simples narrativa, fantoches, dedoches, luva, caixa de contação, gravuras (principais ilustrações ampliadas), tapete, avental, bonecos de vara, cineminha, flanelógrafo, ilustrações, interferência dos ouvintes, teatro de sombras, desenhos, objetos e instrumentos * Criança no colo, ao lado, face a face * Utilização das estratégias de leitura que estimulam o diálogo (completar a frase, recordar o lido, perguntas abertas, questões gerais, distanciamento do livro), além de outras que possibilitam a avaliação, a expansão e a repetição do texto (conhecimento prévio, conexão, visualização, síntese, inferência, sumarização e questionamento)
-------	---	---

Fonte: MODESTO-SILVA, 2019, p. 124.

3.2. Dimensão relacional

As relações e vínculos afetivos estabelecidos entre o mediador e as crianças também interferem nas relações desenvolvidas socialmente durante as sessões de leitura ou contações de história, pois esta precisa ser uma relação de confiança e compartilhamentos de afetividades por meio do texto literário.

Desse modo, pensar em quê e com quem se lê, cria relações capazes de despertar ou refutar o interesse pelas práticas de leitura e gosto pelo texto literário. Mais possibilidades são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Dimensão relacional

Relacional	<ul style="list-style-type: none"> * Com quem se partilha o texto do livro * Com quem se conversa a respeito do dito ou contado * Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço * Vínculo construído entre criança e a voz que narra 	<ul style="list-style-type: none"> * Com a mediadora * Com a voz narradora * Com as demais crianças * Consigo mesmo * Com o espaço * Com o livro * Com a narrativa
------------	---	---

Fonte: MODESTO-SILVA, 2019, p. 124.

3.3. Dimensão objetal

A partir do conceito de jogo na perspectiva de Mukhina (1996) entendemos que a relação que a criança estabelece com o objeto livro é de desenvolvimento de uma nova ação em que, ela volta todo seu interesse para a assimilação de novas ações com base em comportamentos observados a partir do outro.

Desta forma, começa a surgir o início da autonomia infantil, pois na tentativa de dominar procedimentos sociais construídos a partir das ações observadas socialmente ela imita e desenvolve seus próprios gestos e movimentos leitor.

Para que as crianças pequenas desenvolvam esses conceitos e atitudes, precisam de um modelo mediado por um leitor mais experiente, que lhe mostre o como fazer,

nessa busca de que as crianças pequenas possam ter um comportamento leitor compatível aos seus modos de ser no mundo, ainda que em sua forma rudimentar e, notadamente, incipiente, devemos ofertar o livro e lê-lo – em voz alta, contando sua história – lendo o mesmo livro várias vezes [...]. (SOUZA; GIROTTO, 2017, p. 156)

No entanto, na dimensão objetal o mediador é aquele que oferece os livros, a diversas materialidades, e opções, que estimulam o contato com o livro e que assim, favorece a relação criança-livro.

Quadro 3 – dimensão objetiva

Objetiva	<ul style="list-style-type: none">• Livros oferecidos e disponibilizados• Acesso a livros de diferentes materialidades e gêneros• Outros objetos que complementam a interação com o livro	<ul style="list-style-type: none">• Critérios de seleção dos livros a serem apresentados e oferecidos• Apresentação de novos livros aos já conhecidos e preferidos• Utilização de objetos diversos para promover a compreensão da narrativa e a interação
----------	---	---

Fonte: MODESTO-SILVA, 2019, p. 124.

3.4. Dimensão espaço-temporal

Os espaços para a mediação da leitura devem ser considerados no momento do planejamento do professor ou do mediador, esse é um elemento essencial que irá interferir no processo da educação literária de seus leitores e ouvintes, assim como levar em consideração quando se lê com os pequenos (MODESTO-SILVA, 2019).

Desta forma, para mediar a leitura considerando onde e quando se lê, podemos utilizar os mais variados ambientes, de forma que estes sejam capazes de estimular os cinco sentidos dos pequenos e atenderem suas necessidades físicas e emocionais (MODESTO-SILVA, 2019). Os espaços podem ser, desde o pátio da escola, sala de aula, embaixo de uma árvore, um quintal, uma praça, uma sala com tapetes e almofadas ou até mesmo uma biblioteca ou bebeteca.

Pensar e planejar as mediações ou contações nesses espaços, possibilita que as crianças se conectem com as histórias, pois esses ambientes medeiam as leituras também. Em alguns casos, ambientalizar o espaço com elementos que

farão parte da história, auxiliam as crianças a reorganizarem seus conhecimentos prévios, inferir sobre qual história lhes será apresentada e criar conexões com outros textos lidos/ouvidos anteriormente.

Assim, preparar o espaço para a história é uma das dimensões que contribuem para a formação do pequeno leitor em toda sua potencialidade.

Quadro 4 – dimensão espaço-temporal

	Dimensão dos gestos embrionários	Considerar nas intervenções
Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Onde se lê • Prevê o arranjo do lugar onde seria dita ou contada a história • Prepara a atividade em um tempo específico 	<ul style="list-style-type: none"> * Onde será dita/contada a narrativa * Disposição do espaço * Uso de cenário, decoração específica * Que nível de autonomia e liberdade haverá para os pequenos * Como as crianças serão agrupadas (grande grupo, pequenos grupos, individualmente)
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se lê • Frequência e duração de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> * Quando ocorrerá a intervenção * Quanto tempo durará * Que momentos serão utilizados (livres, direcionados, duração) * Quantas vezes por dia/semana

Fonte: MODESTO-SILVA, 2019, p. 124.

Assim, levando em consideração a importância de se apresentar livros para as crianças pequenas, os paratextos e as quatro dimensões apresentadas, realizaremos a seguir uma análise de uma obra literária destinada às crianças pequenas.

4. Análise da obra *Achou?*

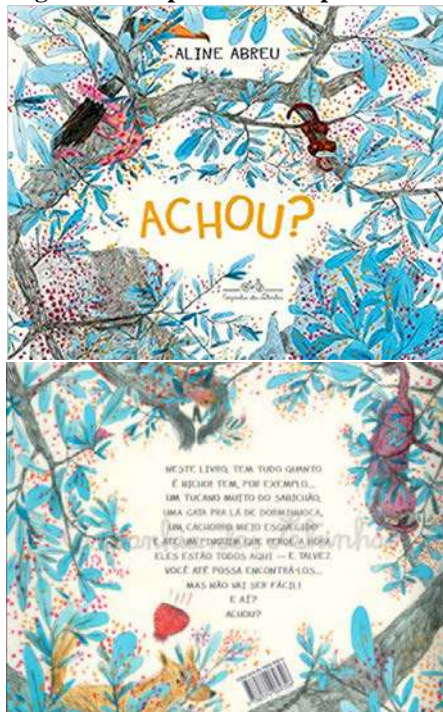
A obra é um livro ilustrado com alguns bichos escondidos pensado para os leitores da primeira infância que tem como objetivo que seus leitores se divirtam em uma verdadeira brincadeira de esconde-esconde, remetendo a brincadeira infantil.

Ao longo da narrativa os leitores vão encontrando diferentes tipos de bichos, como tucano, gata, cachorro e até um pinguim, cada um com uma característica que servirá de pista para o leitor o encontrar escondido nas páginas, pois na mesma página há vários bichos da mesma espécie, mas só um com a característica apresentada no texto verbal.

Para encontrar cada bicho, a autora utiliza-se da palavra “achou?” Essa é a chave para o leitor prestar atenção e buscar o animal escondido no meio das ilustrações. Este livro é indicado para crianças a partir de 0 ano de acordo com a editora, foi impresso em papel offset sobre papel Alta Alvura, possui 32 páginas, tamanho 25.00 X 20.50 cm, acabamento livro brochura, lançado em: 05/03/2021 pelo Selo: Companhia das Letrinhas, com autoria de Aline Abreu que assina como autora e ilustradora do projeto.

O livro inicia com um convite para uma brincadeira, o leitor precisa abrir a capa e a quarta capa que se complementam formando uma imagem única de uma floresta com animais escondidos em meio aos galhos das árvores, inferindo com o nome propositalmente disposto ao centro da capa: Achou?

Figura 1 – Capa e contracapa do livro



Fonte: ABREU, Aline. *Achou?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021, capa e contracapa.

Nas folhas da guarda alguns elementos estão presentes dando pistas aos leitores para o que poderá ser encontrado ao longo da narrativa, uma árvore ao centro e próxima a ela um monte de formigas que estão emboladas em um formigueiro e que seguem em caminhada formando uma trilha de formigas que parece vazar a folha. As folhas de guarda final apresentam as notas sobre a autora e novamente aparecem nas duas folhas de guardas finais o caminho de formigas, porém na última, ela

faz uma brincadeira com a linguagem que dá a entender que a história irá continuar ou começar tudo novamente.

A capa, predominantemente em tons de azul, com a imagem de uma árvore repleta de galhos que escondem alguns animais que irão aparecer na história: um sagui pendurado de ponta cabeça no galho, um jacaré com a boca na calda do tucano e enrolado no tronco, um tamanduá com rosto escondido e bico de fora das folhas e com o rabo aparentemente camuflado no tronco da árvore, um elefante atrás do tronco representado em tons próximos aos do tronco da árvore, um urso azul acobertado pelas folhagens de mesma cor. Na contracapa, um gato pendurado pelo rabo agarrado na tromba do elefante, um pinguim de cabeça para abaixo deixando sua toca cair e um cachorro levemente descoberto e que aparentemente observa o caminho percorrido pelas formigas no tronco da árvore.

Figura 2 – Caminho das formigas

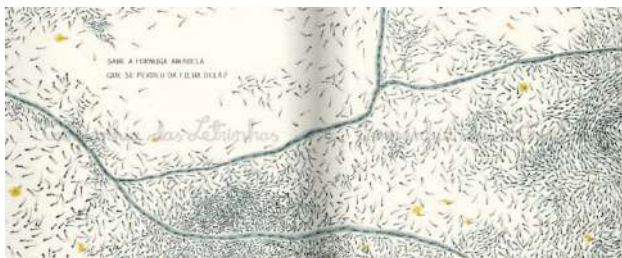


Fonte: ABREU, Aline. *Achou?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021, p. 6 e 7.

As formigas têm um papel fundamental na obra, como um narrador personagem, que vai narrando a história, enquanto seus leitores observam essa narrativa durante toda a trama em segundo plano, em uma espécie de duas histórias dentro da obra.

Leitores mais atentos, descobrem essa brincadeira imagética da autora logo no início das primeiras páginas, chega ao ponto de em alguns momentos as formigas ganharem mais destaque do que o texto verbal e assim elas percorrem todas as páginas da obra, ligando uma cena a outra.

Figura 3 – Caminho das formigas



Fonte: ABREU, Aline. *Acho?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021, p. 10 e 11.

Os leitores são convidados em todas as páginas a encontrar o animal escondido, como por exemplo na página abaixo em que aparece o texto verbal: *Ué, aonde vai o bebê jacaré?* Desta forma, o leitor só passa para a página seguinte depois de encontrar o animal escondido.

Figura 4 – Bebê jacaré



Fonte: ABREU, Aline. *Achou?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021, p. 8 e 9.

Esta é uma obra interativa em que os seus leitores participam da história, não são meros espectadores, agem como verdadeiros detetives tentando encontrar as pistas nas imagens a partir das dicas do texto verbal.

Além disso, cada detalhe do objeto livro é pensado para fazer parte da história, os elementos da capa que se completa, a contracapa e os detalhes das páginas. Os elementos dispostos em toda materialidade do livro contribuem para a história, ajudam a narrativa, e a brincadeira, despertam as inferências, conexões e questionamentos na obra, potencializam a simples brincadeira de encontrar em uma literatura, que brinca e ganha significado, conforme a criança se diverte e entende a obra, parte textual, ou não, desde a capa até a contracapa.

Achou? é uma obra que não se esgota na primeira, na segunda ou terceira leitura, é uma obra que a cada olhar traz um novo significado e compreensão para seus leitores, instiga a

descoberta pelos detalhes, e palavras, e apresenta o mundo da literatura desta forma brincante, que exige atenção, e convida a participar ativamente da leitura. O que aparentemente foi um livro pensado e voltado para os pequeninos, agrada crianças e adultos de todas as idades.

5. Considerações finais

Diante do exposto, evidenciamos que o contato com boas obras apresentadas na primeira infância contribui para a formação leitora de crianças no processo de educação literária. Porém, concordamos com Petit (2008) quando nos traz que não é apenas o acesso as obras que levam ao gosto pela leitura, mas também as trocas de palavras mediadas pelo outro.

Dessa forma, acreditamos na importância de se pensar estas práticas de leitura, pensando nas dimensões dos gestos embrionários do ler, planejando um espaço mediador, uma boa relação no momento das histórias, diversas formas de se apresentar o texto, e uma grande oferta de bons livros com diversas materialidades, para que assim, neste contato com o livro, com a história, com o outro e com o espaço, a criança dê significado ao momento de leitura, as histórias e assim, à literatura.

Formar indivíduos leitores começa nas práticas com os pequenos, e a leitura contribui na formação não apenas do

leitor, mas em diversos aspectos do ser humano. Por fim, consideramos a obra *Achou?* um livro cheio de possibilidades, que oportuniza uma experiência rica em cores e significados, que diverte e encanta, e apresenta o livro como um bom amigo, para se ter em todas as horas.

Referências

- ABREU, Aline. *Achou?* Ilustrações da autora. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- ARENA, Dagoberto Buin. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: ARENA, Dagoberto Buin; GIROTTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-44, 2010.
- CERRILLO, Pedro; YUBERO, Santiago (Coord.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
- CORRÊA, Hercules Toledo; PINHEIRO, Maria Passos; SOUZA, Renata Junqueira de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. In: PINHEIRO, Maria Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, p. 71-86, 2019.
- GIROTTTO, Cyntia. Graziella. G. Simões. *Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, n. 3, v. 26, p. 34-52, set., 2015.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Orgs.). *Literatura e Educação Infantil*: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, p. 1-226, 2016.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. *O nascimento do pequeno leitor*: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2019.

MUKHINA, Valeria. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da idade escolar*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. *Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações*: a mediação e a formação do leitor literário. In: *Revista Cerrados* (Brasília, On-line), v. 25, p. 76-93, 2016.

Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/login?source=%2Findex.php%2Fcerrados%2Fissue%2Fview%2F1523%2FshowToc> . Acesso em: 19 mar. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e Ensinar*: Gestos de leitura na educação infantil. Presidente Prudente, SP: Educação Literária, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Do berço à bebeteca: ações para educação literária na creche. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). In: *Leitores e leituras*: explorando as dobras do (im)possível. Campinas: Leitura Crítica: ALB, v. 1, p. 141-167, 2017.

MAIA E MIA: UM CONVITE À LEITURA DO LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zélia Inez Lazaro Rodrigues
Andreia dos Santos Oliveira
Cynthia Graziela Guizelim Simões Giroto

1. Introdução

A educação das crianças pequenas cada vez mais assume um caráter intencional a partir de diversas legislações brasileiras, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), como também devido à crescente militância dos professores em garantir os direitos das crianças, imprimindo um caráter pedagógico que considere as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Nessa ótica, circunscreve-se a Literatura Infantil como possibilidade de promover e ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, que deve acontecer no âmbito educacional, ou seja, nas escolas da infância. Por isso, é importante pensar a leitura literária no espaço educativo a partir de produções de qualidade e desde o momento em que a criança, com poucos meses de idade se insere nas creches, de modo que esse trabalho a acompanhe por toda a Educação Infantil.

Esses encontros iniciáticos e qualificados podem fazer toda a diferença na constituição desse pequeno leitor, sendo guiado pela voz e pelas experimentações propostas por seus professores, vivenciando narrativas repletas de enunciados textuais e imagéticos por meio de diferentes obras, dentre elas o livro ilustrado.

Dessa forma, com base no que foi exposto, organizamos esse texto em três seções, com considerações acerca do embasamento teórico metodológico para se trabalhar com o livro ilustrado na Educação Infantil. Assim, na primeira seção, refletiremos acerca da formação do pequeno leitor em suas experiências iniciáticas com o livro ilustrado, seja em momentos de exploração autônoma das obras, seja a partir da leitura realizada por um adulto que já saiba ler convencionalmente. Na segunda seção, faremos uma abordagem acerca dos aspectos estruturantes do livro ilustrado e as formas de leitura que este proporciona, por meio de reflexões em consonância com diversos autores. Em sequência, na terceira seção, analisaremos a obra *Maia e Mia* em busca de articulações entre essa publicação e elementos fundamentais presentes na obra *Para Ler o Livro Ilustrado* (2018) de Sophie Van der Linden. Por fim, faremos as considerações finais, reverberando as conclusões as quais chegamos ao realizar esse

estudo bibliográfico acerca da Literatura Infantil e a formação leitora desde a Educação Infantil.

2. A formação do pequeno leitor

As transformações culturais, educativas e literárias das últimas décadas trouxeram uma nova caracterização dos destinatários das narrativas infantis e juvenis. Desse modo, Colomer (2003, p. 173), aponta que “[...] se a literatura infantil e juvenil se define em função de seus destinatários, e os livros infantis refletem os supostos sociais sobre esses destinatários [...]”, podemos defini-los como,

[...] um leitor criança ou adolescente que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, [...] que aprende uma forma cultural codificada – a literatura –, e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas do imaginário, algumas formas narrativas com tradição de uso literário, uma avaliação estética do mundo e um uso especial da linguagem. (COLOMER, 2003, p. 173)

Nesse sentido, ao falarmos de leitura, principalmente relacionada às crianças pequenas da Educação Infantil, nos remetemos no presente texto, à leitura que se desenvolve como uma experiência iniciática, a partir de aproximações às obras literárias em atos iniciais de leitura. Contudo, considerando as crianças *sujeitos* que ao interagir de forma autônoma com as obras literárias ou acompanhadas por um adulto que já sabe ler

convencionalmente realizam objetivações e constroem sentidos.

Em relação aos momentos de apropriação autônoma coadunamos com a crença de que o lugar dos livros é nas mãos das crianças e que esse objeto cultural deve ser apresentado a elas desde muito cedo, pois o ser humano se desenvolve intelectual e socialmente a partir das relações que estabelece com os outros e com os objetos do meio histórico e cultural em que se insere, principalmente por meio das diferentes linguagens que o compõem. Sendo assim, os livros servem para ser experienciados pelas crianças, tocados, olhados, *lidos* em atos iniciais de leitura, folheados, mordidos, abraçados, levados para casa, trazidos para escola, vivenciados e compartilhados.

Com base nas concepções da Teoria Histórico-Cultural, no que diz respeito às regularidades do desenvolvimento infantil, “[...] no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança – isto é, aquela por meio da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve – é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela” (MELLO, 2007, p. 96). Portanto os primeiros contatos autônomos e livres dos bebês com os livros se dão através do manuseio de obras apresentadas pelos adultos, constituindo-se

em um contato físico com o objeto-livro que acontece essencialmente pelas vias sensoriais (visão, tato, olfato, paladar, audição). Considerando as inovações do mercado editorial, mas salientando nosso posicionamento contrário em relação a diversos aspectos mercadológicos presentes, encontramos uma variedade de livros que possuem materialidades, organização e endereçamento aos bebês, repletos de cores, formas, sons, apelos sensitivos, que corroboram para essas manipulações e aproximações.

Na primeira infância – referente ao período até três anos de idade – a atividade principal da criança é a atividade objetual manipulatória, quando “[...] o mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social deles” (MELLO, 2007, p. 96). Sendo assim, o contato físico com o objeto-livro se amplia e se sofisticada, pois a criança realiza um tateio experimental, descobrindo as características e propriedades presentes nestes. Nesse momento o desenvolvimento da linguagem impulsiona a percepção e a compreensão verbal das ações das crianças. Comumente em sua relação com o objeto-livro, percebemos estas apontando imagens e nomeando seus elementos, repetindo o nome de personagens, explorando a materialidade

dos livros, abrindo e fechando suas páginas, imitando as formas como os adultos manuseiam esse objeto cultural.

Na Educação Pré-escolar, dos três a seis anos de idade, a linha central de desenvolvimento é o jogo de papéis sociais, quando a criança quer compreender o uso social dos objetos humanos, como as pessoas se relacionam usando tais objetos. Essa relação com o objeto cultural livro é marcada pela curiosidade com as histórias que repetidas vezes pedem que a professora reconte, pela comunicação expressando os motivos das escolhas dos livros a partir de seus gostos pessoais, por atos iniciais de leitura imitando os adultos, dentre eles o reconto oral de narrativas, para si próprio ou outras crianças, a partir de livros de sua escolha. “[...] O livro é proposto, então, como chave de acesso ao mundo da imaginação e pode tornar-se um objeto a ser explorado, para inventar-se e para construir” (RIZZOLI, 2009, p. 17).

Esclarecemos que além das concepções teóricas em relação à periodização do conhecimento, as exemplificações e cotejos com a realidade concreta das crianças na educação infantil supracitadas, são objetivações dessa professora de educação infantil trilhadas nos momentos especiais de observação de interação entre as crianças e os livros.

A partir dessa breve reflexão, reiteramos aos docentes da Educação Infantil o desafio de escolher obras literárias para as crianças considerando as regularidades apresentadas, bem como, proporcionar o contato com objetos de leitura que considerem seus interesses e curiosidades, sem perder de vista a qualidade desses livros.

No tocante às leituras realizadas junto com um adulto mais experiente, na grande maioria das escolas da infância, esse encontro realiza-se diariamente a partir da proferição do texto, realizada pelos educadores, complementada pela exploração de imagens e a materialidade das obras, sendo comumente chamada de *hora da leitura, leitura compartilhada*, entre outras possibilidades. Nesse momento, a criança vivencia a interação entre leitor e texto e tem a oportunidade de apreciar a palavra do outro em toda sua complexidade, “[...] uma voz que conta, uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores” (REYES, 2012, p. 28).

Portanto, é papel da escola oferecer momentos qualificados em que a criança vivencie as experiências literárias de modo a refletir sobre o outro, o mundo e a si próprio. Dessa forma, cabe aos docentes, uma postura de escuta dialógica, que possibilite à criança adentrar nesse universo que

não só coincide com suas crenças, valores e aceções, mas também que destas diverge. “Essa concepção dialógica de escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (BAJOUR, 2012, p. 25), trata-se de “[...] um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança” (REYES, 2012, p. 28).

Não podemos esquecer que, por fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural, “[...] o Brasil não é ainda um país de leitores” (CADERMATORI, 2012, p. 24), além do fato de que grande parte dos professores não conseguiram se desenvolver devidamente como leitores por não terem acesso às condições materiais e pessoais, tanto em sua formação inicial quanto no decorrer de sua vida acadêmica. Contudo, outros em diferentes circunstâncias tiveram essa formação leitora, pois, segundo Cadermatori (2012, p. 24) “[...] tornar-se leitor é um processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas”.

Convém esclarecer que para além da formação inicial e continuada, elementares aos professores que desejam desenvolver um trabalho comprometido e de qualidade com a literatura na Educação Infantil, o fato de se constituir como um

leitor assíduo, repertoriar-se frente às inúmeras produções que ora se apresentam, mergulhando no universo da literatura infantil de forma dialógica e reflexiva, são imprescindíveis para que possam afetar a formação leitora das crianças, pois, “[...] a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram” (REYES, 2012, p. 27).

Ao encerrar essas breves reflexões passaremos a discutir aspectos essenciais acerca do livro ilustrado para as crianças, como também as formas de viabilizar sua leitura junto às crianças.

3. Mas o que é um livro ilustrado e como realizar a sua leitura?

Vale ressaltar que definir o que é um livro ilustrado não é tarefa simples. Segundo Linden (2018, p. 8), de forma imediata ele “[...] evoca duas linguagens: o texto e a imagem”, sendo que ambos se articulam em uma significação “[...] conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado”. Complementa que são “[...] obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode ser ausente [...]” (LINDEN, 2018, p. 9).

A autora sustenta que para se ler um livro ilustrado há que se considerar múltiplos elementos, que o constituem,

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação á outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2018, p. 9)

Portanto, sua leitura e exploração não se reduz a uma mera proferição oral do texto ou conteúdo, sendo necessário que nós professores, consideremos os elementos paratextuais, os suportes, as materialidades, enfim, todos os componentes que o integram.

Segundo Ramos (2020), deve acontecer uma pré-leitura, um diálogo inicial com o livro, tanto quando realizado de forma autônoma quanto com o auxílio de um adulto mais experiente, que

[...] comece pelo objeto, observando e interrogando a composição geral da publicação, o formato, o tipo de papel, a capa e a contracapa, as cores dominantes com vista à realização de antecipações e de inferências sobre o conteúdo. Outros aspectos a ter em conta no processo de leitura de um livro ilustrado têm a ver com a necessidade de proceder à leitura da dupla página como unidade de sentido e analisar a sua composição e organização, de modo a perceber as ligações e

relações entre texto e imagem, que podem ser de vários tipos. (RAMOS, 2020, p. 6)

A ilustração, como um dos elementos centrais do livro ilustrado, merece aqui nossa atenção. Consideramos que esta, trata-se de uma linguagem visual, uma narrativa imagética, plena de sentidos, emoções, potência poética e estética. Conforme Fittipaldi (2008, p. 107), “[...] de modo diferente do verbal, a imagem possui sua própria sintaxe, semântica, desdobra-se em planos de forma, conteúdo e expressão”.

Outro aspecto desta é que traz uma magia própria, segundo Rui de Oliveira (2008), “[...] as imagens funcionam como movediças partituras de música, algo para ser tocado e interpretado por nossa sensibilidade – muito longe das intenções do autor” (OLIVEIRA, 2008, p. 27). Defende ainda a importância de uma alfabetização visual para as crianças, pois, “[...] uma das finalidades da ilustração nos livros [...] é favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo” (OLIVEIRA, 2008, p. 33) e isso deve ser ensinado às crianças.

Partindo dos aspectos anteriormente expostos passaremos a analisar a obra: *Maia e Mia* de Debora Barbieri e Vanessa Prezotto, e a forma como esse livro pode contribuir com a formação leitora de crianças pequenas.

4. *Maia e Mia*: um convite à leitura do livro ilustrado

Entrelaçamos a partir de agora os pressupostos anteriores e elegemos como categoria de análise desse livro brincante elementos fundamentais presentes na obra *Para Ler o Livro Ilustrado* (2018) de Sophie Van der Linden: capas e guardas, formatos, folha de rosto e dedicatória, diagramação, enquadramento, páginas e espaços, imagens, materialidade do livro. Todavia ao aceitar esse convite, prezados leitores, vocês não poderão deixar de carregar consigo o olhar de encantamento e as memórias das experiências das suas infâncias ou das infâncias de pessoas próximas, filhos, sobrinhos, amigos, irmãos, vizinhos, bagagem indispensável a partir desse ponto do nosso estudo.

Desse modo, surge a primeira indagação, o que é um coletivo leitor? A obra *Maia e Mia* foi publicada pela editora Baba Yaga que se trata de um coletivo de criação literária, composto por um grupo sendo uma editora de obras literária, uma escritora de livros, uma designer, uma professora de arte e colaboradores ligados ao campo da produção literária, que pensa conjuntamente todo o processo de criação, produção gráfica, possibilidades de comercialização e propostas de mediação de seus livros.

Portanto, *Maia e Mia*, com autoria de Texto de Debora Barbieri e ilustrações de Vanessa Prezoto, foi gestado a partir de 2015, “[...] em uma oficina de narrativas da Lúcia Hiratsuka” da qual Vanessa Prezoto participava e ganhou “[...] força em 2016 na mesa da oficina *Escrever para crianças*, do Peter O. Sagae, sob os olhares atentos do grupo que em pouco tempo viria a se tornar o coletivo BabaYaga”. Por conseguinte, no ano de 2018, “[...] a decisão foi iniciar o processo de finalização do trabalho” (BABA YAGA, 2016, *online*). Além disso, o livro foi premiado pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio 2019 com o selo Seleção.

Nossa aventura começa pela capa do livro (FIGURA 1), que constitui “[...] antes de mais nada, um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto de leitura” (LINDEN, 2018, p. 57). A capa de um livro possui duas partes, denominadas primeira e quarta capas que, “[...] podem ser independentes, mas também podem se relacionar formando uma única imagem, separada pela lombada em dois espaços distintos” (LINDEN, 2018, p. 57).

Figura 1 – Capa



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, capa.

Em *Maia e Mia*, a capa já é um convite para a brincadeira, pois nos deparamos com um formato inusitado, que à primeira vista causa na criança pequena estranheza, será mesmo um livro? A ela se apresentam cinco capas que envolvem um miolo de livro, todas em papel *kraft*, no formato quadrado (18cm por 18cm), sendo três inteiras e uma subdividida ao meio, unidas por quatro lombadas (duas de 8 mm e duas de meio centímetro). Esse arranjo realmente materializa o formato de uma caixa, que vamos abrindo até encontrar o miolo, afixado através do contato da última página na última capa. Quando totalmente aberto o livro se apresenta

planificado em um formato semelhante dado aberto ou hexágono (FIGURA 2). Os primeiros movimentos exploratórios são o de abrir e fechar as capas que a partir de diferentes pontos de vista da criança podem se transformar em caixa, casa, robô e muito mais!

Figura 2 – Capa ou caixa?



Fonte: Arquivo pessoal

O livro, com o miolo virado para baixo, desvela a quarta capa (verso do livro) que além de servir de suporte ao miolo da obra traz o texto de apresentação da obra (FIGURA 3). Por que não brincar com as crianças questionando: o que há embaixo da caixa?

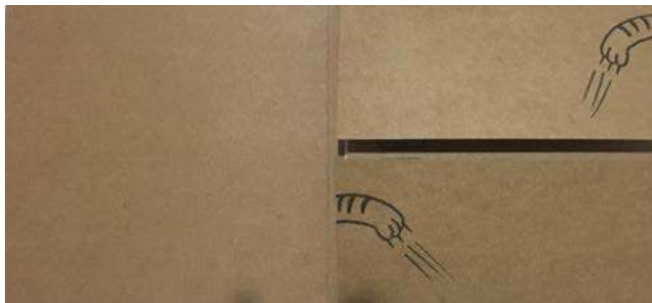
Figura 3 – Quarta capa



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, quarta capa.

Com o livro semiaberto as demais capas trazem antecipações da temática da história sendo que no primeiro destacam-se as patinhas de um gato brincando de arranhar a caixa pelo lado de dentro (FIGURA 4), e no segundo caso as instruções de uso do conteúdo da caixa (FIGURA 5) referenciadas em relação à personagem Mia (a gatinha).

Figura 4 – Patinhas de Mia



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

Figura 5 – Instruções de uso



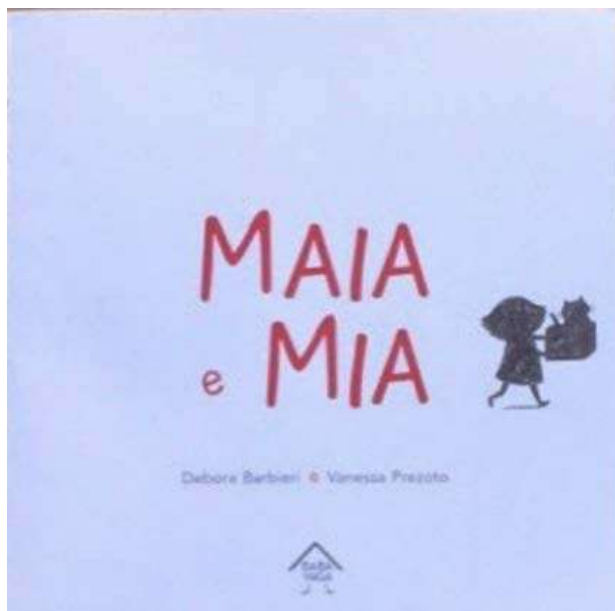
Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

Nossa próxima parada, a folha de rosto (FIGURA 6), traz “[...] indicações do título, nome do autor e ilustrador e da

editora” (LINDEN, 2018, p. 61). Em nosso caso específico, com destaque para o conectivo “e” (em cor vermelha), pois trata-se de uma elaboração conjunta de Débora Barbieri e Vanessa Prezoto.

A imagem das personagens aparece como uma silhueta, uma garotinha carregando uma gatinha dentro de uma caixa. O título brincante da obra, composto por nomes com a mesma letra inicial e apenas três letras já suscitam suposições por parte do pequeno leitor. Serão Maia e Mia? Quem será Maia? Quem será Mia?

Figura 6 – Folha de rosto



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, Folha de rosto.

Em seguida nos deparamos com uma página dupla em fundo branco onde uma pequena gatinha brinca com um novelo de lã vermelho em meio às dedicatórias da obra (FIGURA 7). A cor vermelha é constantemente utilizada como destaque para objetos e letras, que como se desenhados à mão livre, compõem sentidos diferenciados aos enunciados visuais apresentados. Pois, segundo Biazetto (2008, p. 77), a cor “[...] é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção do processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor”. Sendo infundáveis, instigantes e inusitadas suas associações.

Figura 7 – Dedicatórias



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, (página de dedicatória).

Finalmente adentramos à história, que apresenta as personagens, a menina Mia e a gatinha Maia, que amam brincar com caixas, mas de maneiras diferentes. Caminharemos a partir daqui pela narrativa em folha dupla (FIGURA 8),

sendo que do lado esquerdo se apresentam as brincadeiras de Maia que “ama caixas”, enquanto do lado direito se apresentam as estrepolias de Mia (que interferem desastrosamente nas brincadeiras de Maia causando destruição e confusão). Sempre com as duas brincando em separado, divisão que fica claramente estabelecida pela dobra do livro, “[...] um eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes iguais” (LINDEN, 2018, p. 66).

Figura 8 – Página dupla



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 4-5.

Dessa forma, evidencia-se a simbiose entre as trocas incessantes dos enunciados verbais e visuais, pois,

Palavra e imagem ressoam entre si em uma trepidação: para cada leitor essa fusão é particular, instante único, mas provocada [...] tanto pela realização do escritor como do ilustrador, aqui devemos destacar que a ilustração também fala, também agita. (RIBEIRO, 2008, p. 126)

Destacam-se as ilustrações constituídas por páginas em fundo branco, técnica que mistura colagem de papel kraft (para compor a ideia das caixas em sua materialidade e cor) e lápis sobre papel (delicadamente e artesanalmente produzidas uma a uma) para posterior digitalização e tratamento para impressão. Como todos os demais elementos da obra, a tipografia da obra (FIGURA 9) foi escolhida cuidadosamente, conforme Debora Barbieri,

A tipografia foi escolhida pela clareza dos caracteres, para que ficasse mais confortável para o pequeno leitor. O desenho dos tipos também apresenta similaridade visual com o traço da ilustração, quase que se fundindo a ela em alguns momentos. Enfim, texto é imagem também! (BABA YAGA, 2016, online).

Figura 9 – Tipografia



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 6-7.

Desse modo, a transmissão vocal do texto em cada página abre-se como uma possibilidade outra de produções de

sentido, seja por sua estrutura qualificada seja pela performance única realizada pelo adulto leitor. Pois segundo Bajard (2007), a transmissão vocal de um texto remete a uma performance, isso é, a um acontecimento único.

Ora, esse ‘advento’ singular é construído a partir de um texto escrito, portanto permanente, fixo. A performance da transmissão vocal metamorfoseia um texto ‘adormecido’ na página, criado por um autor ausente, em uma comunicação viva entre protagonistas presentes: mediador e ouvintes. [...] A performance transforma o texto gráfico, sempre idêntico, em uma transmissão singular, sempre nova. (BAJARD, 2007, p. 61, grifos do autor).

Assim vamos caminhando pela história, vivenciando junto com Maia momentos de brincadeira de papéis, em que o faz de conta e os primórdios da imaginação já se fazem presentes. Coetaneamente vamos visualizando as estrepolias de Mia que só quer brincar e se relacionar com Maia, mas que acaba por desarranjar as brincadeiras da dona. Sendo assim na página 15, após ter seu castelo destruído, Maia observa Mia e pensa em estratégias para deter suas estrepolias. Na página seguinte (FIGURA 10) temos uma sequência que retrata os pensamentos de Maia, apresentados a partir da associação entre imagem e texto que agora ocupam as páginas duplas da obra, uma solução perfeita para acalmar Mia, uma caixa só para ela! No canto direito superior destaca-se a ilustração da silhueta

recortada do corpo de Maia saindo do limite da página, representada extra moldura, para além da página dupla, efeito que Linden (2018, p. 74) denomina sangria da página, o que proporciona além da ideia de movimento, a continuidade da ação da personagem no extracampo e a finalização da situação vivida na página atual.

Figura 10 – Extracampo



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 16-17.

A página dupla se divide a seguir (FIGURA 11), entre o texto ocupando a página esquerda e a ilustração ocupando a página direita, em uma demonstração de que Maia acredita estar sozinha e tranquila para brincar. Mas tal equilíbrio é rompido pelo aparecimento surpreendente de Mia que como de costume desarranja a brincadeira. A divisão anterior da página dupla é mantida, com poucos elementos invadindo a página destinada ao texto, no intuito de mostrar como os objetos se espalharam. Em continuidade a diminuição da quantidade de

ilustração e ampliação dos espaços em branco destaca a imagem de Maia carregando Mia em direção à borda central da página dupla, rumo ao extracampo.

Figura 11 – Ocupação da página: texto e imagem



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 18-19.

Nossa próxima parada, páginas 24 e 25 (FIGURA 12), nas quais se descortina o fundo predominantemente preto, com texto e ilustração em branco e tons de cinza, destacando a silhueta de Maia e os olhinhos arregalados, assustados de Mia. Composta por meio do jogo de contrastes entre o preto e o branco, perspectiva das imagens dando a impressão de profundidade estas traduzem um sentimento de abandono, solidão e medo, aliados a muitos outros proveniente das trocas advindas com o leitor do livro.

Trata-se do uso da luz, elemento visual que segundo Biazetto (2008, p. 77), “[...] é constituído pelo contraste do claro e escuro”. Sendo que “[...] as diferenças entre áreas claras

e escuras proporcionam ritmo à imagem, pois zonas claras parecem avançar e escuras recuar” (BIAZETTO, 2008, p. 77).

Figura 12 – Contraste de cores



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 24-25.

Nesse sentido, a diagramação não evolui de forma linear dentro de um livro ilustrado, portanto Linden (2018, p. 83) afirma que,

A diagramação do livro ilustrado contemporâneo, repito, se caracteriza por grande liberdade formal. O criador possui uma paleta muito grande para se expressar por meio de imagens. A diversidade e a flexibilidade do livro ilustrado não raro se manifestam dentro de uma mesma obra. Assim, a maioria dos ilustradores apresentará, ao longo do livro, variações à organização da página. (LINDEN, 2018, p. 83)

A diagramação se altera novamente nas páginas 28 e 29 (FIGURA 13), em uma página dupla de fundo branco, sendo que a primeira está totalmente vazia e a segunda traz a ilustração de Maia, decidindo se a abrirá ou não a porta.

A cor branca traz o sentimento de ausência. Ausência de Mia, saudades sentidas por Maia e quem sabe arrependimento, pois conforme o clima das narrativas se constituem, diferentes opções de cores são realizadas por parte do ilustrador.

Figura 13 – O vazio



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

Ao final da obra a diagramação se modifica novamente (FIGURA 14) expressando um sentido especial para o desfecho da narrativa e ao contrário do que acontecia no início da obra, as páginas duplas são ocupadas em comunhão pelas duas personagens que passam a experienciar juntas os momentos de explorações brincantes com as caixas.

Figura 14 – Brincando juntas



Fonte: BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018, p. 30-35.

Finalizamos a nossa análise com a sensação pulsante que já advinha da materialidade da capa, nessa história há mais personagens do que as mencionadas no título: Maia, Mia e as caixas.

5. Considerações finais

Este estudo apresentou uma investigação acerca da formação leitora na Educação Infantil por meio do livro ilustrado. O método utilizado consistiu em levantamento teórico e análise da obra *Maia e Mia*.

Foi possível constatar o potencial e as contribuições que os conhecimentos teóricos agregam às análises de obras que podem favorecer o trabalho literário junto às crianças pequenas.

Compreender de forma diferenciada as propostas do projeto gráfico, os elementos constituintes da obra tanto de natureza narrativa voltadas para os aspectos do texto propostos pelos autores, quanto pelas imagens em suas diferentes acepções propostas pelos ilustradores, considerar os elementos paratextuais, enveredar por caminhos repletos de simbiose, diversidade e flexibilidade que o livro ilustrado proporciona, implicam em trocas especiais de todos nós leitores com esse objeto cultural, para que tais obras façam sentido.

Simultaneamente, bebês e crianças pequenas devem ser apresentados a essa arte do livro ilustrado, em uma aposta assertiva na busca da formação leitora, pois ao enriquecermos as ofertas de obras literárias nas quais a qualidade é primordial possibilitaremos seu desenvolvimento pessoal e estético.

Referências

BABA YAGA. *Abrindo a caixa de Maia e Mia*. Disponível em: <https://casababayaga.com.br/2018/09/27/abrindo-a-caixa-de-maia-e-mia/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

BLAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, p.75-91, 2008.

CADERMATORI, Lígia. *O professor e a literatura*: para pequenos, médios e grandes. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, p. 93-121, 2008.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MELLO, S.A. Infância e humanização algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *Perspectiva*. Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas, Florianópolis, n. 1, v. 25, p. 83-104, jan./jun., 2007.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. In: *Sede de Ler*. Universidade Federal Fluminense, 2020.

Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126>. Acesso em: 8 nov. 2021.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar* – Literatura, escrita e educação. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo, DCL, p. 123-140, 2008.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, p. 5-19, 2009.

POESIA E MÚSICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Laís de Almeida Cardoso

1. Introdução

As primeiras formas de interação do bebê com o mundo são feitas por meio do seu próprio corpo: gestos, olhares, sorrisos, movimentos de braços e pernas, e algumas poucas vocalizações, incluindo o choro. Progressivamente, com o passar do tempo, as crianças vão ampliando suas habilidades comunicativas e enriquecendo seu vocabulário, desenvolvendo outros recursos de expressão e de compreensão. Quando a criança se apropria dos diferentes sons que pode produzir na articulação da linguagem, consegue expressar com mais clareza sentimentos e necessidades, e passa a ser mais bem compreendida em suas vontades, fortalecendo elos sociais com outras crianças e com os adultos ao seu redor.

Um dos principais objetivos da Educação Infantil – etapa da Educação Básica que inclui a creche e a pré-escola, ou seja, destinada a crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade – é promover o desenvolvimento da linguagem oral da criança, favorecendo sua comunicação e otimizando seu conhecimento de mundo. Ao mesmo tempo, ao oferecer diferentes práticas de linguagem à criança, a escola vai além

desse papel, promovendo a imersão na cultura letrada e dando os primeiros passos para a formação do leitor literário.

Este texto tem por objetivo evidenciar como a música e a poesia podem ser importantes recursos para o professor da Educação Infantil, visando não somente ao desenvolvimento da linguagem oral, da fluência verbal e da consciência fonológica, que são alguns dos principais pré-requisitos para a alfabetização, mas proporcionar à criança momentos de lazer e fruição, aguçando, por meio da afetividade e da ludicidade, o interesse da criança pela leitura.

Como embasamento teórico temos dois recentes documentos que direcionam a prática pedagógica na Educação Infantil: a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e a PNA – *Política Nacional de Alfabetização* (BRASIL, 2019). Para conversar com esses textos trazemos à luz alguns excertos de ensaios realizados por pesquisadores da área de Educação e Literatura Infantil ao longo das últimas décadas.

2. Alfabetização, letramento e literacia

No final do século XX, mais especificamente nas décadas de 80 e 90, os termos “alfabetização” e “letramento” foram amplamente debatidos e confrontados. Havia um consenso entre os educadores de que o adjetivo “alfabetizado” estava sendo usado para caracterizar níveis muito diferentes de

conhecimentos linguísticos, incluindo desde a pessoa que sabia apenas escrever seu próprio nome e aquela que já conseguia ler ou produzir um bilhete, ainda que escrito sem preocupações ortográficas, até aquelas que realmente dominavam irrestritamente o uso da leitura e da escrita. Ou seja, para fins de censo educacional, não se fazia distinção entre uma pessoa plenamente alfabetizada, capaz de ler, compreender e interpretar um texto complexo daquela que sabia apenas assinar seu nome.

Uma das principais estudiosas brasileiras na área de educação e alfabetização a se destacar na tentativa de elucidar os termos, suas origens e falhas de interpretação foi Magda Soares, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG, doutora e livre-docente em Educação. De acordo com seus estudos, o surgimento do termo “letramento” deu-se como “decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita” que ultrapassassem “o domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Em outras palavras, alfabetização passava a ser entendida como a “aquisição do sistema convencional de escrita”, ou seja, uma tarefa mais mecânica de decodificação, distinguindo-se de letramento, que seria o “desenvolvimento de

comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 63-64).

Durante as primeiras décadas do século XX os termos alfabetização e letramento conviveram pacificamente, ora usados como sinônimos, ora com a distinção proposta nos inúmeros artigos científicos e livros que tratam do assunto. Mais recentemente, porém, o termo “literacia” passou a ocupar em alguns documentos o espaço antes destinado ao “letramento”, como uma tradução mais aproximada do termo em inglês para alfabetização (*literacy*) ou mesmo por analogia ao termo usado em Portugal, que já havia optado por “literacia” em vez de “letramento”.

Na recente “cartilha” oferecida aos educadores alfabetizadores brasileiros pelo Ministério da Educação, a *PNA – Política Nacional de Alfabetização* (BRASIL, 2019), o termo “letramento” não existe, e “literacia” é a palavra escolhida para nomear o

conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento. (BRASIL, 2019, p. 21)

Para ilustrar esses diferentes níveis de literacia, a *PNA* apresenta um infográfico com a descrição das habilidades esperadas de um estudante durante as três etapas da Educação Básica, considerando-se na primeira etapa as crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental; na segunda etapa os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e na terceira etapa os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio (Figura 1).

No caso da Educação Infantil, escopo do nosso olhar, percebe-se que se encontram na base da pirâmide as habilidades fundamentais para a alfabetização, exemplificadas como a “decodificação e o conhecimento de palavras de alta frequência, que fundamentam virtualmente todas as tarefas de leitura”. Inclui-se ainda na descrição a “literacia familiar”, a “literacia emergente” e a “alfabetização”.

A apresentação do infográfico em forma de pirâmide é proposital, uma vez que, sem o desenvolvimento de uma base – a “literacia básica” –, o aprendizado se constrói no vazio, ou seja, não se sustenta. Essa base inclui o que a *PNA* chama de “literacia emergente”, isto é, as práticas que devem ser desenvolvidas com os alunos da Educação Infantil antes mesmo do aprendizado formal da leitura e da escrita e do próprio processo de alfabetização. São habilidades

fundamentais que servem como elementos preditores ao aprendizado da leitura e da escrita. Ainda de acordo com a PNA, é na “literacia emergente” que se incluem “experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p. 22).

Figura 1 – Infográfico – Níveis de literacia propostos pela PNA



Fonte: BRASIL, PNA, 2019, p. 21.

Independentemente da nomenclatura e das motivações para uso deste ou daquele termo, é fato reconhecido que, para que a criança se aproprie do aprendizado da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental com mais facilidade e desenvoltura, é necessário que ela tenha passado por experiências prévias na Educação Infantil, por meio de brincadeiras e atividades que a exponham ao contexto

gráfico/fônico da língua escrita de forma intencional, apesar de lúdica.

De acordo com a BNCC,

desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2018)

Desse modo, são algumas das atividades que despertam na criança de zero a seis anos o interesse pela leitura e a capacitam para compreender melhor o código escrito:

- ouvir histórias lidas e contadas;
- cantar quadrinhas, recitar poemas, trava-línguas e parlendas;
- brincar com as palavras, identificando rimas e aliterações;
- familiarizar-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais);
- manusear diferentes portadores de textos; fazer leitura de imagem e praticar a “pseudoleitura”

(quando a criança faz de conta que lê, manipulando um livro ou outro portador de texto);

- reconhecer o alfabeto, os nomes das letras e os sons que representam;
- reconhecer e escrever o próprio nome;
- representar as letras por meio de diferentes suportes e materiais;
- diferenciar letras de números; identificar símbolos e sinais gráficos ao seu redor.

Entre as atividades que relacionamos acima, destacamos o segundo e o terceiro itens: “cantar quadrinhas, recitar poemas, trava-línguas e parlendas” e “brincar com as palavras, identificando rimas e aliterações”, por serem atividades essencialmente orais e intrinsecamente relacionadas à música e à poesia, objeto do nosso estudo. Essas atividades ajudam permanentemente a criança pequena a perceber os sons presentes na fala, por meio da repetição, do ritmo e das brincadeiras sonoras.

3. Poesia e música na educação infantil

“Poesia é brincar com palavras”, já dizia o poeta José Paulo Paes, no poema “Convite” (PAES, 1998). De fato, por meio da poesia, a criança pequena brinca com palavras sem se dar conta disso, e até mesmo sem se preocupar com o seu significado. Ela fala e repete rimas, se diverte com a

combinação dos sons, imita-os e se entretém com essa linguagem oral e lúdica, cheia de ritmo, quase cantada.

Para Maria Zilda da Cunha, a linguagem poética “constitui-se num dos mais adequados instrumentos pedagógicos”. Ela afirma que, “se o poema nasce de um olhar inaugural, de redescobrir coisas já sabidas, a poesia é a arte da descoberta. Desse modo, ela é essencial para a percepção sensorial da criança” (2009, p. 118).

Já a música adensa outros elementos à poesia, com suas propriedades, como andamento e dinâmica (rápido e lento), altura (graves e agudos), intensidade (forte e fraco), e seus diferentes timbres. Por meio da música, a criança memoriza a sequência de sons e é capaz de repeti-los; consegue reproduzir frases rítmicas além de se envolver corporalmente com as brincadeiras, por meio da manipulação de instrumentos, da percussão corporal e da execução de movimentos de diferentes naturezas.

De acordo com Teca Alencar de Brito (2003, p. 35), “o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe”, como os fluidos e a voz materna. Para a pesquisadora, a criança “é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois

assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”. A autora afirma ainda que, fazendo música, a criança “transforma-se em sons” e “descobre instrumentos”, exercitando a receptividade e a curiosidade, inventando e imitando “motivos melódicos e rítmicos”, ouvindo com prazer “a música de todos os povos” (BRITO, 2003, p. 35).

Já para Cunha (2009), essa familiaridade da criança com sons pode ser transportada para a vivência escolar, por meio de propostas didáticas elaboradas com base em “objetos artísticos”, incluindo “atividades como simplesmente cantar, brincar de roda, ter a oportunidade de ouvir alguém ler um texto poético” (2009, p. 118).

O fato é que tanto a música como a poesia, além de importantes ferramentas para o professor trabalhar em sala de aula, trazem um contexto artístico e cultural fundamental para o desenvolvimento integral da criança, para além da oralidade. Assim, a escolha do repertório a ser trabalhado com os alunos da creche à educação infantil passa a ser tão importante como a seleção de outros materiais didáticos.

Ratificando a importância da música e da poesia na formação das crianças pequenas, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) propõe algumas habilidades específicas relacionadas à identificação e criação de sons como

objetivos a serem alcançados com alunos de zero a seis anos de idade. O quadro abaixo mostra alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ligados a propostas de atividades que incluem música e poesia.

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC para o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

Fonte: BRASIL, BNCC, 2018.

É importante notar que, de acordo com a *Base*, a partir de um ano e sete meses, já se espera que a criança seja capaz não apenas de identificar, mas de “criar diferentes sons”, reconhecendo rimas e aliterações em cantigas e textos poéticos. E a partir dos quatro anos, espera-se que ela invente suas próprias brincadeiras cantadas, além de poemas, canções, aliterações e rimas. Para que isso ocorra, porém, é preciso que ela tenha sido exposta a esse tipo de texto previamente, ou seja, dos zero aos três anos, desenvolvendo repertório e competências para municiar sua criatividade.

Para as pesquisadoras Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2017, p. 31-32), o contato com textos literários, incluindo tanto aqueles de tradição oral – como canções, parlendas, acalantos, brincos –, quanto os autorais “constitui a primeira aproximação de bebês e crianças muito pequenas com textos narrativos mais complexos”. De acordo com as autoras, não importa o quanto ou o que os bebês entendem, mas sim “o contato com a língua, com a sonoridade, sua musicalidade, e a riqueza da construção de nossa linguagem verbal”. E acrescentam que, “no caso de crianças bem pequenas, o contato com a estabilidade da linguagem escrita redonda em outras aprendizagens”, e favorecem seu desenvolvimento emocional.

Assim, outro importante aspecto a se considerar é a questão da afetividade inerente ao contexto envolvendo música e poesia. Pois tanto a música como a poesia – sejam elas populares ou autorais – são capazes de construir relações de afeto com a criança, por estarem intimamente ligadas ao nível do lúdico, da brincadeira. Isso também ocorre com as narrativas. A conhecida frase – “Conta de novo?” – não ocorre por acaso. Crianças que se envolvem emocionalmente com uma história, um poema, uma música certamente desenvolverão uma relação afetiva com o portador do texto, e

essa é uma grande oportunidade de desenvolver no pequeno leitor, desde o berço, o apreço pelo “objeto livro”.

De acordo com José Nicolau Gregorin Filho,

reconhecer a relevância do afeto na leitura literária pode ser importante para que o educador possa dar voz à criança e, dessa maneira, conhecer e contribuir para a resolução de questões dessa ordem que o seu aluno não encontra oportunidade para expressar em outras atividades escolares. (2009, p. 52)

Acrescenta o autor:

no mundo contemporâneo, permeado de tecnologias e relações virtuais com a sociedade, é importante que a criança possa conhecer as relações de afeto com o objeto livro e, além dessas, com os textos que ele veicula. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 52)

Nesse caso, a poesia – assim como a música – pode ser vista como uma importante porta de entrada para um mundo de afeto e brincadeira, tornando-se excelente recurso para que o professor promova a iniciação de seus alunos nos percursos literários que virão depois. Assim, coletâneas de poemas ou livros que propõem brincadeiras com a sonoridade da língua podem e devem fazer parte dos acervos literários dos pequenos, para além das narrativas.

Para Fátima Miguez (2012, p. 25), “o poeta é um ser singular, de natureza transgressora, que contraria o estabelecido” e, “a partir de seu instrumento de trabalho – a

palavra –, ele fundamenta os caminhos da criação ficando à margem do convencional”. A autora ratifica essa premissa, afirmando que o poeta, “enquanto ser frágil, voa nas asas da imaginação e tem a liberdade como itinerário da criação”. Para ela, o artista, ao afastar as “interferências do mundo conceitual”, “investe na busca do olhar inaugural de uma primitiva paisagem” (MIGUEZ, 2012, p. 25).

Além disso, para Miguez, “nós, adultos, professores, bibliotecários, pais, editores, educadores, de forma geral, somos responsáveis pela iniciação literária de nossas crianças” e, para isso, devemos oferecer ao leitor mirim um “acervo de qualidade”, possibilitando à criança trilhar um itinerário “mais seguro na hora da seleção pessoal do leitor, fruidor do texto” (MIGUEZ, 2012, p. 30-31).

Porém, mais que oferecer poemas e músicas de qualidade aos nossos alunos da Educação Infantil, é preciso envolver as crianças em práticas pedagógicas atraentes e convidativas, que transitem pela interatividade e pela brincadeira – os dois eixos estruturantes propostos pela *BNCC* para essa etapa da Educação Básica –, sem deixar de lado a intencionalidade, que deve permear toda a prática pedagógica envolvendo as crianças.

De acordo com o texto da *Base*,

essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais [...], nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39)

Desse modo, faz parte do trabalho do educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

Assim, ao selecionar diferentes recursos para usar em sala de aula, o professor pode – e deve – incluir a música e a poesia como importantes ferramentas para se trabalhar a oralidade, a consciência fonológica, a reflexão sobre os sons da fala (que podem ser escritos), e, principalmente, a afetividade e a ludicidade presentes nos textos poéticos, sejam eles lidos, declamados ou cantados.

4. Práticas envolvendo música e poesia em sala de aula

A seguir, elencamos seis práticas envolvendo música e poesia que podem ser realizadas com alunos de diferentes fases da Educação Infantil, algumas das quais envolvendo o “objeto livro”.

4.1. Cantar pelo prazer de cantar

É inerente à infância o prazer de cantar e de ouvir música, especialmente músicas infantis de qualidade e canções de roda e de ninar. Para Teca Alencar de Brito, o processo de musicalização dos bebês e crianças pequenas “começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música”. Desse modo,

as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons [...]. (BRITO, 2003, p. 35)

A autora complementa ainda afirmando que “os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo” da criança, assim como a “criação de vínculos fortes, tanto com os adultos quanto com a música” (BRITO, 2003, p. 35).

No ambiente escolar, ao proporcionar momentos em que a música esteja presente em sala de aula não como pano de fundo para atividades, mas especialmente pelo prazer de ouvir e cantar, o professor convida a criança a explorar diferentes formas de brincar e se divertir ao mesmo tempo que associa e reproduz sons e ritmos. Nessas atividades, a música pode ou

não ser acompanhada de movimentos, incluindo brincadeiras de mãos e de roda, jogos com copos ou instrumentos musicais, percussão corporal etc.

O repertório pode variar do popular (canções de roda, canções de ninar) ao contemporâneo, dando-se preferência para música infantil de boa qualidade, elaborada com cuidado tanto na instrumentação como na vocalização. Profissionais da área de música podem ajudar o professor da educação infantil nessa escolha musical.

Alguns livros também podem ser usados como recursos para a exploração de canções. Como exemplos, podemos citar: *Quem canta seus males espanta*, de Theodora Maria Mendes de Almeida (1998), livro que traz uma coletânea de mais de 70 canções tradicionais e parlendas musicadas, e o contemporâneo *Linha, agulha, costura, canção, brincadeira, leitura*, que apresenta 20 canções autorais de Carlos Nadalim, Francisco Marques e Estevão Marques (2017). Ambas as obras são acompanhadas de CDs musicais.

4.2. Ler e declamar poemas

Quando o assunto é poesia, é importante que o professor se aproprie verdadeiramente do poema antes de apresentá-lo a seus alunos. A escritora Fanny Abramovich

(1997) propõe, no trabalho com um determinado poema em sala de aula, que o professor

[...] o conheça bem, que o tenha lido várias vezes antes, que o tenha sentido, percebido, saboreado. Para que passe a emoção verdadeira, o ritmo e a cadência pedidos, que sublinhe o importante, que faça pausas para que cada ouvinte possa cobrir – por si próprio – cada passagem, cada estrofe, cada mudança... (1997, p. 95)

Ao ler um poema para seus alunos, o professor deve valorizar a entonação, mostrando que a leitura de um poema se faz de forma diferente que a leitura de um texto em prosa; que a fala é ritmada, quase cantada. Ao declamar um poema para as crianças, o professor pode exagerar nos olhares e gestos, pode fazer “vozes” diferentes, evidenciar as rimas, as repetições, as aliterações. Tudo isso ajuda a criança a perceber as características do texto e se encantar pela poesia e pela arte poética.

Como uma boa prática, as crianças podem repetir o poema verso a verso, imitando a entonação do professor. Com a repetição, é possível que as crianças decorem o poema e possam declamá-lo também.

Ao ler um poema para as crianças, sempre que possível o professor deve mostrar o portador do texto, isto é, o livro de onde o poema foi retirado. Se for um poema encontrado na

internet, por exemplo, seria importante buscar a fonte original, saber em que livro o poema foi publicado, e, na falta do livro em si, mostrar a imagem da capa do livro e a ilustração original feita para esse texto, o tipo de letra usado, a diagramação etc. Também é fundamental falar sobre o autor do poema, mostrar outras obras do poeta.

A sala de aula ou a biblioteca escolar pode ter um “cantinho da poesia”, onde ficam separados os livros escritos em verso. Uma vez por semana, o professor pode escolher um poema para ler ou declamar a seus alunos – ou as próprias crianças podem fazer essa escolha, e assim eles vão criando um repertório, por meio de um substrato que, mais tarde, lhes sirva de base para que eles possam aprofundar seus conhecimentos e habilidades, como escrita coletiva de poemas, livros de rimas ou livro de ilustrações para seus poemas preferidos.

4.3. Propor brincadeiras com rimas

Jogos de rimas são valiosos recursos para o professor trabalhar com seus alunos a consciência fonológica a partir de uma brincadeira sonora. Esses jogos podem ser feitos oralmente com ajuda de livros de rimas.

Um exemplo de livros que ajudam o professor a trabalhar rimas com os alunos são as obras *Você troca?* e *Não confunda*, de Eva Furnari (MODERNA, 2011). Em ambos os

livros, a autora – que também os ilustra – propõe situações inusitadas ou mesmo absurdas usando pares de rimas. Por exemplo, em *Você troca?*, há a proposta: “Você troca um gato contente por um pato com dente?”. Além de brincar com o “sim” ou o “não”, respostas do leitor que a pergunta requer, e com as divertidas ilustrações propostas na obra, a criança pode identificar dois pares de palavras que rimam: *gato/pato* e *contente/dente*. A cada nova página novos pares de rimas são oferecidos aos leitores: “Você troca um *tutu* de *feijão* por um *tatu* de *calção*? Você troca uma *taturana molhada* por uma *banana esmagada*?”. O mesmo acontece na obra *Não confunda*: “Não confunda *picolé salgado* com *jacaré mimado*” (grifos nossos). Isto é, a partir da exploração do texto verbal, o professor tem em mãos um excelente repertório de rimas para brincar com seus alunos. E por meio da brincadeira, pode propor às crianças que inventem outros pares de palavras que rimem, ou mesmo que elaborem um livro coletivo, com rimas criadas pela turma (FURNARI, 2011).

Outra atividade interessante para trabalhar rimas com alunos da Educação Infantil é propor um jogo da memória em que os pares a serem encontrados são formados por palavras que rimem, representadas por figuras. Nesse jogo, em vez de encontrar peças iguais – como em um jogo da memória

convencional –, as crianças deverão encontrar peças que se associem por meio da rima. Por exemplo, *bola/cola; pato/gato; maçã/hortelã; ninho/passarinho* etc. Ou seja, para acertar os pares, o jogador precisará falar em voz alta os nomes representados pelas figuras e verificar se as palavras rimam. Para deixar a atividade ainda mais colaborativa, as crianças podem participar da confecção das peças do jogo, por meio de desenhos ou colagens.

Jogos orais também são muito eficientes para trabalhar as rimas, bem como parlendas, cantigas, quadrinhas, poemas etc. De acordo com a *BNCC*, com a intencionalidade promovida pelo professor por meio de brincadeiras orais, as crianças, progressivamente, “vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário”, adquirindo novos “recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação” (BRASIL, 2018, p. 42).

4.4. Registrar letras de canções

O registro das letras de canções é uma prática que ajuda as crianças a fazerem a relação entre fonemas e grafemas, isto é, a perceberem a associação que existe entre fala e escrita. Os registros podem ser feitos pelo professor em um caderno ou em forma de cartazes, e podem abranger desde canções populares,

como “O sapo não lava o pé” ou “Ciranda cirandinha”, até canções autorais.

Ao registrar a letra de uma canção em forma de cartaz ou na lousa, o professor está mostrando aos seus alunos que aquilo que está sendo cantado também pode ser lido. Com a letra da música escrita, o professor pode propor que os alunos cantem novamente a melodia, enquanto ele aponta a parte correspondente no cartaz, para que as crianças acompanhem visualmente a transposição do canto para a escrita.

De acordo com o texto da *BNCC*, na Educação Infantil, “a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 42). Além disso, ao acompanhar a letra da música escrita, as crianças aprendem sobre a direção da leitura, familiarizam-se com as letras e os sons que representam, podem reconhecer vogais e letras do próprio nome, entre outros conhecimentos que vão ajudá-la mais tarde, no processo de alfabetização.

Ainda como uma forma de registrar as letras de canções, o professor pode confeccionar juntamente com as crianças um “livro” com letras de músicas que elas conhecem ou que vão aprender, e usar esse material confeccionado para a escolha de músicas que serão cantadas pela turma. As letras

das canções podem ganhar ilustrações, feitas pelas próprias crianças.

4.5. Mostrar a afinidade entre música e poesia

A musicalidade da poesia oferece condições para que, muitas vezes, um poema possa ser musicado e cantado. Assim como a música, também o poema é marcado por ritmo, sons fortes e fracos, rápidos e lentos, pausas... E o poema cantado apenas ratifica essa afinidade, por meio de uma linha melódica que se costura entre os versos e elementos sonoros já encadeados pelo poeta.

Para Maria Zilda da Cunha (2012, p. 105),

a poesia, assim como a música, pode ser feita de som e silêncio, de pancadas de acentos organizadas em pulsações regulares e métrica. [...] O ritmo está ligado intimamente à alternância de som e silêncio. De alternância de sons graves e agudos, longos e breves. Na poesia, o ritmo é percebido pela marcação das sílabas poéticas em sílabas fortes e fracas.

Um dos exemplos mais conhecidos dessa afinidade entre música e poesia no que se refere ao repertório infantil é a coletânea de poemas de Vinicius de Moraes, *A arca de Noé* (MORAES, 1970), e o álbum homônimo lançado em 1980, que traz vários dos poemas do livro musicados e cantados por diferentes intérpretes da MPB, como os clássicos “O pato”, “A foca” e a “A casa”, entre outros. Conhecidos e cantados até

hoje, esses poemas que já completaram meio século de história continuam ganhando novas versões musicadas. Mostra disso é o poema “As borboletas”, que faz parte do livro original de Vinícius e, apesar de não ter sido musicado no álbum *Arca de Noé*, ganhou melodia em uma versão realizada pela cantora e compositora Adriana Calcanhoto, que integra o álbum *Partimpim 2* (2009).

Outros exemplos de poemas musicados estão na coletânea *De Paes para filhos* (2005), que reúne 14 poemas de José Paulo Paes musicados por Paulo Bi, e, mais recentemente, no álbum *Crianças* (2012), projeto musical do cantor e compositor Marcio Camillo, em parceria com Martha Barros, filha de Manoel de Barros, que apresenta músicas e clipes musicais com animações sobre versos do poeta mato-grossense. Com a grande aceitação do público, o projeto se expandiu e, em 2016, Camillo lançou o segundo álbum, desta vez com poemas musicados de Mário Quintana. Apesar de a obra do poeta gaúcho não ser normalmente associada ao público infantil, o músico usou como inspiração inicialmente o livro de poemas *Canções* (QUINTANA, 2005). Na página da internet dedicada ao disco, Camillo explica sua escolha: “Senti ali uma provocação inicial. E procurei brincar com a métrica, ouvir a melodia que cada poema traz”.

Ao mostrar às crianças a relação entre música e poesia, além de trabalhar a sensibilidade e o encantamento pela obra poética, estamos evidenciando como um texto escrito pode ser lido, falado e cantado, e como a musicalidade inerente aos textos em verso facilitam a transposição para a música, o que geralmente não acontece com textos em prosa.

4.6. Promover eventos lítero-musicais

Eventos lítero-musicais protagonizados pelas próprias crianças são uma excelente forma de envolver os pequenos em atividades relacionadas ao universo da música e da poesia. As práticas podem variar de acordo com a idade das crianças, e podem ser desenvolvidas com base em canções coreografadas, declamação e dramatização de poemas, com uso de diferentes adereços, como lenços coloridos, máscaras ou fantasias.

As apresentações podem ser feitas para crianças de outras turmas da escola, ou mesmo para os pais. Algumas datas podem estar relacionadas ao evento, como, por exemplo, o Dia Mundial da Poesia (21 de março); Dia Nacional da Poesia (31 de outubro); Dia do Poeta (20 de outubro); Dia da Música e dos Músicos (22 de novembro); Dia Internacional da Música (1º de outubro). O evento também pode estar vinculado a outras datas, como encerramento do ano letivo, dia das crianças, chegada da primavera etc.

Se desenvolvermos nas crianças pequenas o prazer de ouvir e ler poemas, ouvir e cantar músicas, estamos certamente ajudando a desenvolver no estudante do Ensino Fundamental o gosto pela leitura e pelas práticas literárias.

Além disso, é uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa esperadas para o Ensino Fundamental que os alunos se envolvam em

práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

São essas “formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e de encantamento” que tanto a música como a poesia podem se traduzir como eficientes pontes que ligam o leitor/ouvinte ao substrato cultural e artístico inerente a todas as formas de arte, capaz de despertar na criança o gosto, o prazer e o envolvimento com a literatura.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Theodora Maria Mendes. *Quem canta seus males espanta*. 21.ed. São Paulo: Caramelo, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2017.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012, p. 104-122.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação do leitor*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FURNARI, Eva. *Você troca?* 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

FURNARI, Eva. *Não confunda*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MIGUEZ, Fátima. *A literatura infantil na leitura da infância*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1991.

NADALIN, Carlos; MARQUES, Francisco; MARQUES, Estêvão. *Linha, agulha, costura, canção, brincadeira, leitura*. São Paulo: Desvenderio, 2017.

PAES, José Paulo. Convite. In: *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.

A POESIA COMO FRUIÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Sandra Regina da Silva

*“Entrelaçar água e fogo
num encontro impossível: poesia”.*
Roseana Murray

1. Introdução

Não há dúvidas de que o livro literário possui papel relevante na educação de crianças de zero a três anos de idade. À primeira vista pode parecer complicado para alguns, até impossível para outros, já que o fato de os bebês “não lerem” e nem escreverem convencionalmente possibilita o surgimento de equívocos relacionados a esta ação. Ressalta-se aqui a poesia, um gênero tão fascinante quanto nem sempre bem experienciado, como eixo central desta pesquisa.

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da contribuição da poesia para a formação inicial da criança como leitora. Objetiva, ainda, compreender como a poesia, com suas especificidades de linguagem, potencializa o universo lúdico da criança e favorece o afinamento da sensibilidade e da percepção crítica e estética.

O *corpus* de análise utilizado foi o livro: *No mundo da Lua*, de Roseana Murray. Para as reflexões, este artigo recorre

a pesquisadores que se dedicaram à investigação do desenvolvimento das crianças pequenas e outros que estudaram as contribuições da poesia para a formação do leitor na educação infantil, como Corsino (2010), Vygotsky (1998), Aguiar (2001), Zilberman (2003), Souza (2004) Colomer (2003), Todorov (2009) e Oliveira (2011).

Para trabalhar com poesia é necessário dedicar-se e conhecer esse gênero: lendo-o e relendo-o. Por isso, é importante que, especialmente os professores, apreciem a poesia e estejam preparados a contribuir com a fruição estética das crianças ao entrar em contato com essa arte literária. Sem esse incentivo, a criança enfrentará dificuldades ou até mesmo abandonará uma possível vontade que estivesse cultivando em direção à esta arte. Portanto, investimentos em formação docente com poemas possibilitam uma maior segurança para a realização desse trabalho em instituições educacionais, uma vez que não basta gostar de poesia, é preciso saber como lidar com a estética literária e com crianças que ainda não são leitoras convencionalmente.

Escolha criteriosa dos textos a serem trabalhados, buscando a sensibilidade infantil sem, no entanto, menosprezar a capacidade intelectual das crianças, pode ser uma forma significativa do trabalho com poemas, pois segundo Aguiar

(2001, p. 109), “o poema garante sua qualidade estética, deixando de ser um instrumento de aprendizagem, puro e simples”.

Outro aspecto importante a ser considerado na Educação Infantil é o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas. Torna-se relevante um olhar atento para essa questão compreendendo que a linguagem está presente a todo momento, nas rodas de conversas, brincadeiras, fantasias infantis, músicas cantadas, ouvidas, e, principalmente, nas audições de leituras variadas.

A pesquisadora Smolka (2010, p. 51) enfatiza a leitura como atividade principal de linguagem oral. Para esta autora “a forma de interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida, com foco nas crianças, em seu processo de constituição como sujeito-leitores, como protagonistas e interlocutores” pode aguçar o mundo imaginário e a fantasia, que também é um aspecto a ser observado na Educação Infantil, mais especificamente com crianças de zero a três anos de idade, uma vez que, por meio dela, as crianças constroem suas identidades e firmam suas relações interpessoais. Sobre esse aspecto, Zilberman (2003, p. 49), explicita que

a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança:

ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-a a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros.

Compreende-se, por conseguinte, que nessa etapa da Educação Básica as práticas pedagógicas devem ser permeadas por brincadeiras, fantasias e interações, e a literatura infantil, com suas variações de gêneros textuais, pode contribuir para a ampliação da oralidade, criatividade, memorização e estruturação lógica das ideias infantis, preparando as crianças para o convívio social, tornando-as mais autônomas e estruturando seus pensamentos e ações. No entanto, Silva (2010 p. 74) chama a atenção para a forma como esse trabalho será conduzido, pois, segundo esse pesquisador, “a criança constrói sua experiência ao longo de seu processo de desenvolvimento, em função da densidade de estímulos e das incitações de seu meio social”, nesse caso, as instituições educacionais. Para ele,

[s]em esses estímulos e sem essas incitações, colocados nos picos de cada uma das transições do desenvolvimento infantil, as novas capacidades ou funções, próprias de cada estágio evolutivo, permanecem latentes, ou seja, não afloram e nem se consolidam, pois que não se permite sua expressão nas ações, nos conhecimentos e nas experiências da criança. [...] Assim, na linha evolutiva de seu desenvolvimento, é fundamental que a criança

se defronte com níveis moderados de novidade de modo que ocorra a assimilação de novas experiências ao repertório das experiências que ela já tem.

É preciso salientar a importância, no contexto da Educação Infantil, de promover situações de aprendizagem para as crianças em um ambiente letrado, já que, imersas nesse espaço e com a mediação propícia do adulto, poderão recolher, na medida de suas possibilidades, instrumentos para se tornarem crianças que tenham um nível de letramento literário satisfatório para a faixa etária em que se encontram.

As ações relacionadas à linguagem escrita e oral devem partir do que a criança traz do seu contexto histórico e que faz parte do seu meio sociocultural, utilizando práticas sociais da leitura e escrita. Cabe ao professor “fazer a mediação entre os leitores e os livros observando, facilitando, partilhando, dirigindo esse processo dinâmico e, o mais importante, aprendendo com ele” (SILVA, 2010, p. 76). Dessa forma, poderá identificar toda manifestação de leitura e de escrita da criança como algo singular e permeado de sentidos.

Durante pesquisa realizada com vinte crianças de três anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil – Goiânia-GO, percebeu-se um envolvimento expressivo das crianças com o gênero lírico. Na verdade, o contato dos bebês com o texto poético inicia-se ainda no seio familiar, com as

canções de ninar entoadas por vozes familiares para acolhê-las. Dessa maneira, ao ingressar nas instituições de Educação Infantil, esse tipo de texto não lhes será desconhecido. É o que nos aponta Souza (2004, p.64):

O vínculo da criança com o texto poético começa muito cedo. As cantigas infantis e as parlendas, por exemplo, podem ser utilizadas para introduzir as crianças já nos primeiros anos de vida na linguagem poética. Pois são estruturas compostas de aliteração, ritmo regular e, geralmente, apresenta as palavras na ordem direta. Essas marcas da poesia popular também são constantes na tradição da oralidade brasileira e indicadores de um estágio inicial de literatura.

2. A magia em sua comunicação visual no livro *No mundo da Lua*, de Roseana Murray

Como já citado, o livro selecionado para compor o *corpus* deste trabalho foi *No mundo da Lua* (2011), de Roseana Murray. Roseana nasceu no Rio de Janeiro, em 1950. Graduiu-se em Literatura e Língua Francesa em 1973, pela Universidade de Nancy, na França. Publicou seu primeiro livro infantil em 1980, *Fardo de Carinho*. Desde então, tem quase 60 títulos publicados, inclusive poemas traduzidos em seis línguas. Recebeu o prêmio O Melhor de Poesia, da FNLIJ, em 1986 (*Fruta no Ponto*), 1994 (*Tantos Medos e Outras Coragens*) e 1997 (*Receitas de Olhar*).

Recebeu, também, o prêmio Academia Brasileira de Letras, em 2002, pelo livro *Jardins*, como o melhor livro infantil do ano. Participou, ao longo desses anos, de vários projetos de leitura, como, por exemplo, o Projeto Saquarema, Uma Onda de Leitura, junto a Secretaria Municipal de Educação de Saquarema em 2003.

Roseana Murray escreveu algumas obras narrativas, mas sua preferência é por poemas para públicos diversos, ora mais voltadas para um público infantil, ora para jovens ou mesmo para leitores adultos. As distinções de tom, vocabulário, temas ou recursos estilísticos às vezes confundem os críticos, ficando em dúvida sobre qual seria o público-alvo desejado.

Na obra literária escolhida, *No mundo da Lua*, há uma coletânea com dezesseis poemas, nos quais Roseana Murray fascina os leitores com seus versos sobre algumas situações rotineiras do cotidiano, como o cantar de um bem-te-vi, o passeio de um beija-flor, a brincadeira entre um gatinho e seu novelo de lã, a garotinha que pula amarelinha e um pipoqueiro que atiça os sentidos convidando a todos a experimentar os mais variados sabores de pipoca. A autora procura convidar os leitores a acessarem a criatividade e a ter um olhar sensível diante de tudo que os cerca.

A ilustradora deste livro, Maria Ines Piekas, é graduada em Comunicação Visual pela Universidade Federal do Paraná e fez especialização em Artes Gráficas (Academia de Belas Artes de Varsóvia). É mestre em Artes Visuais (UDESC), dedicando-se a pesquisar o desenho na infância. Como artista gráfica, concentra-se na litografia, e, como ilustradora, atua nas áreas de literatura infantojuvenil e didática.

Suas ilustrações conseguem fazer uma interpretação singular de cada verso escrito por Roseana Murray, além de povoar a imaginação do leitor, sendo possível perceber situações que vão além da escrita. Esse fato é importante, pois “o contato com o livro ilustrado parece, para a criança, se assemelhar a um contato oral, e é provável que o livro seja lido com muito mais fluidez e flexibilidade que o texto puramente verbal” (HUNT, 2010, p. 193). A existência de outros elementos que não sejam apenas o texto pode tornar a leitura mais gratificante e envolvente. É possível comprovar isso nas imagens a seguir:

Figura 1 – Ilustração do poema “No mundo da Lua”



Fonte: MURRAY (2011, p. 7).

No Mundo da Lua
Vou inventar uma rua
Onde se pinte e borde,
Se faça e aconteça
Se cante e dance,
Se plantem corações...
Uma rua onde todos vivam
No mundo da Lua.
(MURRAY, 2011, p.7)

Esse poema conduz o leitor, por meio da linguagem poética e de forma suave, a imaginar uma rua harmoniosa, cheia de poesia e brincadeiras que chamam a atenção das crianças, pois são brincadeiras inerentes ao universo infantil, como jogar bola, andar de bicicleta ou soltar pipa etc. Os verbos “pintar” e “bordar” nos remetem à expressão cristalizada na oralidade, que significa fazer algo de excessivo, fora dos padrões. A expressão “plantem corações” sugere

sobreposição da emoção sobre a razão, da sensibilidade como determinante das relações.

Com a presença das ilustrações, o texto se complementa de forma significativa, uma vez que a ilustradora consegue interpretar, realçar e colaborar para a fruição do estético, ao apresentar, por exemplo, uma rua cheia de estrelas, e não de corações, mantendo coerência com o título do texto: “No mundo da lua” e, assim, favorece a compreensão do leitor. Há que se destacar também que a ilustradora brinca com a ambiguidade do sentido de “no mundo da lua”, pois, embora coloque as estrelas, que estão no campo semântico do “mundo da lua” (satélite), todas as pessoas estão descendo o caminho que, pela lógica, levaria à lua.

Figura 2 – Texto “Pipocas”



Fonte: MURRAY (2011, p. 30).

Pipocas

Pic-poc-pic-poc:

O pipoqueiro pipoqueia o dia inteiro.

Panela do pipoqueiro
Enche a cidade de cheiro
E os dentes de desejo.
— Pipoca doce ou salgada?
Pergunta o pipoqueiro.
— Nem doce nem salgada,
Eu quero é pipoca misturada,
Num saco bem grande do tamanho de um gigante.
E fica o menino imaginando:
Não seria interessante se o pipoqueiro
Inventasse pipoca com gosto de jabuticaba?
(MURRAY, 2011, p. 30)

Nesse poema, Roseana Murray mexe com os sentidos do público leitor, salientando o gosto e o cheiro da pipoca por meio da onomatopeia “Pic-poc-pic-poc”. A onomatopeia, nesse contexto, realça o efeito sonoro da poesia infantil, pois se trata do uso de uma figura de linguagem como recurso sonoro, além do efeito lúdico comum a esse tipo.

A autora aguça a imaginação das crianças ao apresentar em seu texto o desejo do menino de ter um saco de pipoca do tamanho de um gigante. Nos versos “panela do pipoqueiro/ enche a cidade de cheiro/ os dentes de desejo”, ocorrem uma mistura de sentidos entre o físico e o emocional: olfato mais o desejo no plano gustativo, porém o sentido da palavra desejo se alarga, invadindo outro campo semântico, o da existência. Já o verso “Eu quero é pipoca misturada” sugere o desejo de experimentar o diferente, que se concretiza no gosto inesperado de jabuticaba.

A ilustração não se restringe a repetir o texto, ela também provoca sentido, uma vez que evidencia uma cidade calma, com uma praça no centro na qual o pipoqueiro, com seu carrinho, passa o dia oferecendo pipocas às pessoas e alegrando as crianças que chegam de todos os lados em busca do alimento. Contudo, um aspecto interessante a ser ressaltado nessa imagem é o fato de as construções serem prédios próximos, como em uma cidade grande, opressiva, sem espaço para a imaginação, para as práticas mais humanizadoras, em contraponto com uma praça bem tranquila, com pessoas passando calmamente, como nas cidades interioranas, sem a pressão do tempo e das máquinas.

Ao final, a autora sugere uma interação com o leitor, quando o menino imagina como seria interessante se o pipoqueiro inventasse o inusitado, ou seja, uma pipoca com gosto de jabuticaba. Por meio dessa indagação, as crianças podem imaginar os mais variados sabores de pipocas e partilhar com os colegas. Isso facilita sua interação social, dando sentido ao ato de ler, que se leva para toda a vida.

Em “Um cachorro vagabundo”, Roseana Murray apresenta um cachorro sonhador, andarilho, desejoso de alimentos para satisfazer sua fome:

Figura 3 – “Um Cachorro Vagabundo”



Fonte: MURRAY (2011, p. 21).

Um Cachorro Vagabundo

Um cachorro vagabundo

Andava pelo mundo.

Seu maior sonho era tropeçar num osso,

Um osso maior que o pescoço de uma girafa.

O mundo era a casa do cachorro vagabundo.

(MURRAY, 2011, p. 21).

A expressão “cachorro vagabundo” remete à ideia de uma personagem sem compromissos, sem tantas obrigações, mas com uma preocupação, a procura de alimento. No verso “um osso maior que o pescoço de uma girafa”, a autora apresenta um efeito sonoro interessante entre osso e pescoço, chamando a atenção do público leitor, além da quebra do esperado no termo de comparação, o que resulta no efeito de humor.

É possível perceber na ilustração do poema “Um cachorro vagabundo”, que, apesar da girafa ser o centro das atenções e ter um pescoço digno de ser tomado como termo de

comparação (“Um osso maior que o pescoço de uma girafa”), ela se encontra presa, ou seja, tem sua liberdade cerceada. O cachorro, por sua vez, apesar da fome, vive livre e tem como casa o mundo, havendo, dessa forma, um casamento entre texto e imagem. Além disso, a ilustração aguça a imaginação do leitor ao apresentar outras informações não contidas no poema, como pessoas adultas passeando por um zoológico com crianças que se alegram com animais, vendedores de maçã do amor e de balões. Nesse contexto está o cachorro que, sozinho, busca alimento no cesto de lixo.

O livro *No mundo da Lua* consegue agrupar linguagem verbal e imagética de forma harmoniosa, mostrando-se aliado do leitor e contribuindo para a interação das crianças-leitoras com o texto, o que facilita a compreensão dos poemas. Para Hunt (2010, p. 234), “os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos”. A riqueza das imagens contidas nesse livro propicia às crianças apreciarem esse outro tipo de arte, que é a arte plástica. Isso nos leva a uma reflexão, pois, ao apresentar às crianças, faz-se necessário uma escolha criteriosa para contribuir com o seu desenvolvimento. Segundo John Rowe Townsend (apud HUNT, 2010, p. 242):

Muitas vezes os livro-ilustrados são a primeira introdução da criança à arte e à literatura [...]. Dar a ela livros-ilustrados crus, estereotipados é abrir o caminho para tudo o mais que é cru e estereotipado [...] mesmo que as crianças nem sempre apreciem o melhor quando veem, elas não terão nenhuma chance de apreciá-lo se não o virem.

3. A poesia entre olhares, gestos, afetos, brincadeiras e movimentos

Um dos recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa foi a intervenção pedagógica. Foram realizados dez encontros entre os meses de junho a dezembro de 2015, com o livro *No Mundo da Lua*, de Roseana Murray, com o objetivo de observar o envolvimento das crianças com o texto poético e a ressonância deste com o público infantil.

Acreditando no poder de imaginação que as crianças apresentam e no quanto é possível aprender com elas, a pesquisadora iniciou o primeiro encontro com as vinte crianças com idade de três anos. Já ao entrar na sala, percebeu-se das crianças olhares curiosos e ansiosos por respostas. Fizeram inúmeras perguntas sobre o livro levado pela pesquisadora, que compreendeu, nesse momento, ser preciso considerar outras formas de registros, pois o bloco e a caneta chamaram a atenção das crianças, assim como o desejo de utilizá-los.

A pesquisadora falou sobre sua relação com os livros e sobre a quantidade que possuía em casa, tendo escolhido um, que gostava mais que os outros, para ler com eles. Disse ainda que seriam realizados alguns encontros com a turma, lendo e brincando de ouvir poesias. Em seguida, perguntou se as crianças autorizavam essas visitas e se seria possível ler uma poesia para eles, recebendo uma resposta afirmativa.

Com isso, iniciou-se uma relação de confiança, afeto e responsabilidade com a turma que demonstrava entusiasmo com o trabalho que se pretendia realizar, compreendendo que a raiz do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança está na interação entre adulto e criança e não separadamente. Por isso essa relação necessariamente precisa ser respeitosa. O livro escolhido se deu pela qualidade estética dos poemas, assim como das ilustrações que, em comunhão com o texto, mostram-se dinâmicas e atraentes, servindo de motivação às crianças, uma vez que apresentam uma riqueza de detalhes que atija a fantasia do público infantil.

A escritora Roseana Murray e a ilustradora Maria Inês Piekas, autoras do livro escolhido para a pesquisa, foram apresentadas para os alunos, sendo contado também que Murray escreve textos tanto para crianças como para gente grande e que se recitaria um poema escrito por ela e ilustrado

pela Maria Inês, com o título “Pipocas”. Nota-se, nesse momento, uma curiosidade nos olhos de cada criança ali presente. Mariana¹, por exemplo, ao perceber que haveria a leitura de um poema, deixa sua brincadeira e, comemorando entre risos e palmas, senta-se no tapete, o lugar em que habitualmente os momentos de leitura aconteciam em suas rotinas.

A leitura de livros literários presente no cotidiano e sua recepção por parte das crianças revela a relação de proximidade e aceitação das crianças diante dessa prática, apontando a relevância desses momentos. Perguntado se todos conheciam e gostavam de pipocas, eles responderam empolgados que sim. Enfim o poema “Pipocas” foi recitado e a cada verso lido mudava-se a entonação da voz, enfatizando o ritmo e a musicalidade, que pareciam encantar as crianças, que demonstravam alegria durante a leitura, vendo as ilustrações, principalmente quando salientava o gosto e o cheiro da pipoca por meio da onomatopeia “Pic-poc-pic-poc”. Nesses instantes, ajudavam repetindo o trecho, que parecia de fato aguçar sentidos. De repente, estavam todos bem próximos para que

¹ Todos os nomes das crianças participantes nesta pesquisa são fictícios e foram inspirados nos nomes dos personagens que aparecem em poemas e de outros autores, como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

pudessem visualizar atentamente as ilustrações. O livro foi entregue para que todos pudessem manuseá-lo.

Após a leitura do poema, em conversa com os alunos, a pesquisadora quis saber qual sabor de pipoca gostariam de pedir para o pipoqueiro da poesia e surgiram respostas como limão, chocolate, doce, salgada. Vinícius, ao perceber, na ilustração, um balde gigante de pipocas com uma criança dentro, disse que queria entrar e comer muitas pipocas, o que despertou nos colegas o mesmo desejo. Começaram a dizer um a um que queriam entrar no balde e no carrinho de pipocas, que também aparece na imagem.

Desse modo, entende-se que as crianças são capazes de se apropriarem das ações que lhes são dirigidas e a elas atribuir e ressignificar sentidos, e com essas práticas poderão passar de leitores ouvintes a leitores autônomos. Conforme Silva (2011, p. 72-73):

Ler livros de literatura para crianças deve ser seriamente considerado como essencial desde os anos iniciais da escolarização. Não apenas como tempo ocioso, mas como tempo precioso. Alargar o tempo para as narrativas pode ser uma das brechas que a literatura pode abrir na escola.

Ao concluir esse momento e sendo questionadas sobre um novo momento em outro dia para ler mais poemas, todas as crianças concordaram e Vinícius acrescentou: “podia trazer um

carrinho cheio de pipocas!”. Com isso, retoma-se Walty, Fonseca e Cury (2000, p. 43), por ressaltar a imagem de leitores, que buscam no livro, como:

rastreadores, alguma coisa que o acompanhe na busca incessante do prazer, de conhecimento e diz bem de um processo em que o texto e leitor se confundem numa circularidade que pode ser vista como a metáfora do ato de ler.

Ao entrarem em contato com o livro, com suas figuras e texto, que parecia instigá-las, as crianças entregaram-se ao jogo do texto. Observa-se aqui, também, a importante contribuição de Corsino (2010, p. 184), ao afirmar que “A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva”. Isso foi evidenciado na interação da turma com o texto, durante o primeiro encontro, sendo exemplificado com as falas de Vinícius, que desejou ter o carrinho de pipocas da ilustração para que pudesse entrar e se deliciar, almejando fazer parte do cenário.

O significado das ilustrações também se faz presente ao se trabalhar o livro *No Mundo da Lua*. Sendo possível perceber a interação das crianças com texto e imagem, assim como a tentativa de recriar novos sentidos, com base em suas experiências, trazidas de seu contexto social e de outras leituras literárias. Já em outro momento, com o poema “Um cachorro

vagabundo”, Maria disse: “Olha um cachorro!” se referindo à projeção em slide da página do poema no livro. E foi repreendida por Raul: “Isso é um gato, cachorro tem orelhas grandes!”. Maria demonstrou insatisfação com aquela intervenção e reagiu: “Eu sei, mas tem um cachorro também, viu!”, e decidiu se afastar um pouco do grupo, evidenciando não ter gostado do ocorrido, a pesquisadora chamou Maria novamente para perto do grupo. Essa reação de Maria traz consigo uma reflexão sobre situações de conflitos que surgem entre as crianças que, às vezes, o professor se sente inseguro sobre como se posicionar ante as partes envolvidas. Geralmente se busca mostrar que esses conflitos não devem existir. No entanto, esses momentos são necessários, pois o desenvolvimento infantil não se dá somente a partir de experiências harmoniosas, como explica Oliveira (2011, p. 135):

A criança não se desenvolve apenas a partir de experiências harmoniosas que se somam, mas também de vivências em matrizes sociais diversas, com diferentes inserções na sociedade, e com interesses e valores quase sempre contraditórios. Ela aprende opondo-se a alguém, imitando alguém, ou apoiando-o. Ela age no presente ao mesmo tempo recortando-o segundo uma experiência passada e criando uma situação nova, pois o momento atual é único. Especialmente a criança pequena, sozinha ou na interação com um parceiro adulto ou criança, responde ao ‘aqui e agora’ da

situação, nela imerge e dela emerge, navegando por meio das diferenças máscaras sociais que modelam a sensibilidade humana e a tornam uma pessoa (persona). (grifo da autora).

É importante esclarecer que o adulto envolvido com as crianças precisa disponibilizar-se a interagir com elas, podendo “contribuir com o processo de construção de papéis pela criança” (OLIVEIRA, 2011, p. 135), mostrando a relevância de vivenciar situações contraditórias ou conflituosas de forma respeitosa, e não com práticas pedagógicas que levem as crianças à submissão, desconsiderando a importância de vivenciar experiências contraditórias às nossas ideias, desejos e possibilidades.

Com relação à ressonância do texto e da imagem nas crianças, isso fica explícito ao tentarem, em conjunto, participar da leitura, dizendo uma a uma, coisas que aconteciam em suas ruas e que estavam presentes na ilustração, como a criança jogando bola, andando de skate e bicicleta, soltando pipa, o cachorro, o gato, o balão nas mãos de uma criança cadeirante. Ao perceber o desejo das crianças de manusear o livro, a pesquisa o disponibilizou, observando que, com a oportunidade de tomar o livro em suas mãos, nesse momento de socialização, Vinícius passa a operar com os próprios sentidos sobre o objeto: abre o livro, posiciona-o de frente para ele, aponta as ilustrações e tenta narrar uma história.

Seu tom de voz também se altera, imitando não só os ritmos, mas também os gestos usados pela pesquisadora. Isso remete a Vygotsky (1998, p. 115), ao afirmar que a criança só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Carolina também chama a atenção, pois permaneceu em silêncio durante toda a leitura e a apresentação da imagem. Ela apenas observava. Porém, na primeira oportunidade percebida por ela, diz: “gostei da mulher com violão”. Como não havia violão, e sim sanfona na ilustração, algumas crianças disseram, juntas, o nome do instrumento, e Carolina, com sorriso tímido, concordou com os colegas.

Nessas duas situações, tanto Raul quanto Carolina mostraram visualizar, nas imagens (violão e gato), o que era mais familiar ao seu universo infantil, evidenciando que as ilustrações podem permitir diferentes níveis de compreensão e de fruição, conforme o contexto social e cultural em que a criança está inserida. Ler imagens não significa apenas

reconhecer cores, formas, objetos, animais e outros elementos; demanda aprendizado e um afinamento do olhar.

No entanto, como o evento revelou, a ilustração serviu tanto para acrescentar quanto para produzir novos sentidos entre eles que, de forma independente, agiam sobre as ilustrações e defendiam o significado do que viam. Dessa forma, puderam ativar a imaginação para a criação de novos sentidos, a partir do diálogo com as ilustrações e o texto verbal, o que lhes possibilitou desenvolver sua percepção estética. Essa percepção, como afirma Nunes (2014, p. 7), “tem uma importância singular na infância, auxiliando no desenvolvimento de processos cognitivos básicos, necessários para uma melhor qualidade da vida adulta”.

Chama a atenção também, nesse encontro, o movimento intenso da turma: falavam todos ao mesmo tempo, levantavam-se, sentavam-se, rastejam, sobem em uma cadeira. Isso requer uma reflexão sobre as práticas coletivas com crianças pequenas e que se pense, ademais, no processo de construção dessas práticas, que demanda escuta e atenção, alternando as ações individuais e coletivas. É preciso questionar, no entanto, sobre a qualidade das experiências vividas nesse ambiente: como os adultos lidam com o singular e o coletivo? Como adultos e crianças partilham experiências vividas, construindo um

ambiente respeitoso consigo e com o outro? Como a literatura contribui com essa construção da subjetividade infantil? Apoia-se aqui na defesa de Mattos (2013, p. 90) sobre o significado que a literatura pode apresentar às crianças:

Buscamos compreender e defender a literatura e a leitura literária como um projeto que se instaura num conjunto maior de construção de sentidos. Projeto que tem na palavra escrita sua forma e constituição, que se propõe ao diálogo, ao encontro com o outro, que esteja entre os sujeitos. A literatura, ao ser vivida nas relações, rompe as fronteiras do tempo imediato em que é produzida e permanece no grande tempo, como soma das experiências coletivas, organizadas e partilhadas socialmente. Para que tal projeto se efetive é preciso que a criança seja levada ao encontro da literatura e, ao encontrá-la, possa transformá-la em experiência, construção subjetiva de ser e estar no mundo. Tal imersão no literário altera o sujeito que pode voltar-se ao mundo com outras formas de ver.

Contudo, para isso, é importante dar voz à criança para que ela possa refletir, fazer associações, relações entre a vida, as ideias e os fatos que o texto apresenta e, assim, dar significado ao texto e ampliar as suas vivências, num clima de liberdade que o texto poético permite. Dentro das possibilidades de exploração da poesia, é necessário, ainda, contribuir para que as crianças conheçam a potencialidade dessa linguagem, de forma a despertar sua imaginação e levá-

las a mergulhar na fantasia, bem como buscar novas formas de dizer e de se fazer ouvir.

4. Considerações finais

Ao final dessa pesquisa, retoma-se o seu objetivo principal que foi o de refletir acerca da leitura de poemas para crianças com três anos, com a pretensão de compreender a sua contribuição na formação inicial do leitor nos aspectos estético, ético, lúdico e emocional da criança, ou seja, as contribuições que a leitura de poemas apresenta para a formação leitora nessa faixa etária.

Com o corpus escolhido, foi possível perceber nas crianças um envolvimento significativo, pois em algumas situações faziam tentativas de leitura, interagem com os livros e imitavam a pesquisadora no ato de ler, tentavam interpretar e buscavam nas ilustrações formas de compreender aspectos vividos em seu cotidiano. Ao entrarem em contato com o livro, com suas figuras e texto, que parecia instigá-las, as crianças entregaram-se ao jogo literário da obra. Demonstravam e recriavam situações e buscavam resoluções de conflitos, como foi o caso da criança que percebia um cachorro e a outra um gato na mesma imagem, levando à hipótese de que elas trazem conceitos com base em experiências vividas em seu contexto.

Durante o período do desenvolvimento de práticas que envolveram o texto poético, buscou-se resgatar o caráter lúdico contido nos elementos que constituem a poesia como o ritmo e a sonoridade que resultam das rimas, aliterações e assonâncias. Dessa forma, percebeu-se situações significativas de envolvimento das crianças participantes desta pesquisa, mesmo não sendo a professora oficial da turma, o que de certa forma inibiu a participação delas em um primeiro momento.

No entanto, notou-se os interesses das crianças e suas ações sobre o objeto livro, assim como as práticas de leitura foram evidenciadas por movimentos e interações singulares das manifestações infantis, tentando imitar a forma como a pesquisadora recitava os poemas, apresentando suas interpretações criativas que, na sua maioria, foram trazidas de vivências adquiridas em seu contexto social ou de outros textos, mostrando que a “imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade (...)” (VYGOTSKY, 2009, p. 43).

As análises revelaram que as crianças, mesmo sendo leitoras ouvintes, constroem sentidos e se mostram interessadas pela leitura e pelos livros, demonstrando no desejo de contato com o objeto durante e no término das atividades, fazendo

tentativas de releitura dos textos ouvidos, interagindo com o livro, colegas e pesquisadora ao dar opiniões, sugerir, observar, sorrir, silenciar ou buscar afeto. Importa ressaltar que as atividades de leitura devem ser vivenciadas entre professores e crianças, buscando a coletividade na troca de experiências, na forma dos profissionais lerem para e com o público infantil.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CORSINO, Patricia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 20, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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 em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MURRAY, Roseana. *No mundo da Lua*. São Paulo: Paulus, 2011.

NUNES, Brisa Caroline Gonçalves. *Painel ilustração do livro infantil: reflexões sobre a importância da imagem no desenvolvimento estético perceptivo da criança*. 2014.

Disponível em:

<http://www.faebr.com.br/livro/Paineis/ilustracao%20do%20livro%20infantil.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

OLIVEIRA, Zilma. *Jogos de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al (Orgs.). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Global, 2010.

SILVA, Vera Maria T. *Roseana Murray: poesia para jovens leitores*. Disponível em:

<http://www.roseanamurray.com/opinioao36.asp>. Acesso em: out. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição dos sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al (Orgs.). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. 2.ed. São Paulo: Global, p. 37-65, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução de Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: organizadores dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIVRO É BRINQUEDO! PRÁTICAS LEITORAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

Katiane Crescente Lourenço
Flávia Brocchetto Ramos

“Definir o livro como ‘um brinquedo’ não significa de modo algum faltar com o respeito em relação a ele, mas sim retirá-lo da biblioteca para colocá-lo no meio da vida, para que seja um objeto de vida, um instrumento de vida”.

Gianni Rodari

1. Um ambiente familiar leitor

A ideia desse estudo partiu de vivências pessoais, na qual a leitura é considerada um momento de lazer em família, entre mãe e filho. No caso de uma das autoras, as histórias já estavam presentes desde antes do nascimento de seu filho (ainda na barriga, já ouvia sua mãe contando histórias) e, agora, na idade de 4 anos, vê os livros como brinquedos em sua vida, ou seja, como um objeto lúdico.

A partir dessa vivência familiar, ocorreu a ideia de saber se outras famílias tinham esse momento de lazer com seus filhos, por meio das histórias e da poesia. Por isso, o convite para participar dessa pesquisa foi feito a algumas mães, que faziam parte do círculo familiar ou de amizade das autoras, que têm filhos na faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade.

Entendemos que é fundamental que o contato com os livros e com a leitura seja anterior à idade escolar, pois a criança deveria descobrir o prazer da leitura no seu ambiente familiar, com seus pais ou outros familiares apresentando o livro de maneira lúdica, por meio de um momento de lazer, que pode acontecer em qualquer horário do dia, bem como no aconchego do quarto, na hora de dormir. Mas para isso, é preciso que o objeto livro esteja presente na rotina familiar, por meio de uma biblioteca particular ou pelo empréstimo de livros em bibliotecas públicas ou escolares, ou seja, não podemos negar esse momento mágico e de fantasia que a leitura pode proporcionar à criança. De acordo com Reyes (2010, p. 15), “[...] desde o momento em que os pais concebem seus filhos até que estejam prontos para ler de maneira autônoma, há um longo trajeto que requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos”. Tal ideia é reforçada por Petit (2019, p. 24), quando afirma que:

Por milhares de razões vitais, os pais e outros transmissores culturais apresentam o mundo às crianças com a ajuda de contos, canções, histórias, imagens de livros, lendas familiares e lembranças. Eles leem junto com elas as paisagens e os rostos que as rodeiam. Muitas vezes, de maneira intuitiva, eles tocam simultaneamente em diversos registros sensíveis nesses momentos de transmissão. Assim, quando leem livros em voz alta, o que eles propõem às crianças menores é quase uma

pequena ópera: desdobram um cenário, toda a fantasmagoria das imagens dos livros, e convidam a uma escuta musical, tendo a voz como protagonista.

Assim, a partir das afirmações, destaca-se que a leitura em família é um momento afetivo. Em razão disso, esse estudo apresenta as seguintes questões norteadoras: Como é realizado o incentivo à leitura em famílias em que há crianças com idade de 2 a 5 anos? Quem lê para a criança? Há um momento de contação de histórias na rotina familiar?

Essa pesquisa atenta para a importância de um ambiente familiar leitor para que se possa contribuir para a formação leitora da criança. Os objetivos do estudo dizem respeito à reflexão sobre o incentivo à leitura em família e os momentos que ocorrem as práticas de leitura para as crianças entre 2 e 5 anos.

Segundo Elias José (2007, p. 49), “[...] feliz da criança que teve pais, avós [...] que enriqueceram o seu imaginário com muitas histórias, varando, virando e transformando o mundo pelo poder mágico da ficção”. Feliz é a criança que teve contato com os livros e com a leitura, pois é fundamental que ela viva esse momento de encantamento e de descoberta, que uma história pode proporcionar.

2. A pesquisa com as famílias

Com o intuito de responder às questões norteadoras e aos objetivos já apresentados, optamos por uma pesquisa empírica, constituída por uma amostra de 7 mulheres, que são mães de crianças entre 2 e 5 anos. A faixa etária das crianças foi escolhida por ainda não estarem no período da alfabetização formal. O questionário foi respondido pelas participantes nos meses de junho e julho de 2020, durante a pandemia causada pelo novo Coronavírus, e as questões foram enviadas via WhatsApp, como uma maneira de agilizar a comunicação.

A escolha das participantes, como já referido anteriormente, ocorreu por meio de um convite feito a mães de crianças que já possuem uma relação familiar ou de amizade com as autoras. Foram convidadas 7 pessoas e todas aceitaram. As participantes serão representadas da seguinte maneira, como forma de preservar sua identidade:

Mãe 1 – filha de 2 anos

Mãe 2 – filha de 3 anos

Mãe 3 – filho de 3 anos

Mãe 4 – filho de 3 anos

Mãe 5 – filho de 4 anos

Mãe 6 – filho de 5 anos

Mãe 7 – filho de 5 anos

A pesquisa teve abordagem qualitativa e baseou-se na reflexão acerca das respostas das mães aos questionários, os quais foram o instrumento da pesquisa. Assim, o estudo foi descritivo, com o intuito de discutir dados obtidos.

Em relação às etapas da pesquisa, primeiro foram aplicados os questionários, os quais foram divididos em dois blocos, conforme a descrição:

➤ O primeiro bloco referiu-se aos *momentos de lazer* em família, que teve como foco a seguinte questão: “Quais são as atividades de lazer que você costuma realizar com seu(a) filho(a) quando estão em casa?”, com o intuito de verificar se a leitura seria citada ou não.

➤ O segundo bloco referiu-se aos *momentos literários em família*, que teve como foco as seguintes questões: “Você lê para seu(a) filho(a)?; Com que frequência?; Qual o momento do dia que é dedicado a leitura?; Ele(a) demonstra interesse pela história? De que maneira?; Qual(is) é(são) o(s) livro(s) preferido(s) dele(a)?”, com o propósito de verificar se havia um incentivo e um tempo dedicado à leitura com os filhos.

A partir dessa organização, as mães receberam os questionários conforme o bloco, ou seja, as questões foram enviadas em etapas, pois o envio de um bloco ocorria mediante

a entrega do anterior. Em seguida, as informações foram tratadas por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1979); foi feita uma leitura exploratória, na qual emergiram os dados, os quais foram interpretados à luz de um referencial teórico sobre a importância das histórias no ambiente familiar.

3. A leitura como um momento de lazer

É fundamental que as famílias tenham momentos de contação de histórias com seus filhos desde antes do nascimento, como algo prazeroso e lúdico. De acordo com Parreiras (2012, p. 112):

Quando o livro permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar, ele é como um brinquedo. Isso porque o brinquedo é o primeiro objeto cultural introduzido na vida do bebê. Por meio do brinquedo, ele se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas.

A partir dessa ideia, de que o livro faz parte do momento de lazer em família, questionou-se as participantes: “Quais são as atividades de lazer que você costuma realizar com seu(a) filho(a) quando estão em casa?”.

Todas as interlocutoras descreveram muitos momentos prazerosos com os filhos, seja por meio de brincadeiras ao ar livre, outras com jogos, como dominó, quebra-cabeça,

memória, ou com diversos brinquedos, como blocos de montar, carrinhos, bonecas, além de atividades artísticas e assistir desenhos na televisão. Porém, das sete participantes, quatro apresentaram a leitura como uma atividade de lazer na família. Dessas quatro, duas comentaram que esse momento de leitura acontece à noite, antes de dormir; as outras duas, que acontece várias vezes durante o dia, mostrando, assim, que a leitura faz parte do lazer da família, conforme um dos relatos: “As leituras de histórias normalmente acontecem de noite, quando ele vai pra cama. Momento maravilhoso, eu conto as histórias e ele vai perguntando e contando situações que lembra em outras histórias. São horas de muito prazer” (Mãe 5).

Tal descrição demonstra que essa criança tem contato com livro-vivo. Aliás, Ramos (2010, p. 100) defende que o livro-vivo “[...] é o adulto que conta boas histórias para as crianças, e conta sempre, todo dia, belas histórias que contribuem para a construção da identidade do leitor”. É em casa, com as mães, os pais, os avós, e depois na escola, com os professores, que as histórias precisam ser narradas, possibilitando essa interação com os livros.

O livro tem o seu valor no ambiente familiar, faz parte de um momento lúdico e não atrelado, obrigatoriamente, a uma tarefa escolar. Ele deveria estar presente nas brincadeiras em

família, pois antecipar esse contato contribuirá para que as crianças estejam mais familiarizadas com esse objeto antes de ingressarem na escola. Conforme Elias José (2007), é por meio do contar histórias que se deixam lembranças vivas na memória das crianças.

Nesta linha de reflexão, Reyes (2010) argumenta que a leitura se efetiva por meio de um triângulo amoroso entre adulto, livro e leitor, mediante a criança aconchegada, ouvindo uma história, ou seja,

[...] a comunhão que se inaugura nesse triângulo amoroso talvez explique o que leva a criança a precisar de livros: a pedir que leiam os mesmos livros muitas vezes e em numerosas ocasiões, a preferir a leitura compartilhada a qualquer outro passatempo. Quando ela descobre que ao lado dos livros é possível manter os pais em suspense e que eles ficam literalmente submetidos entre as páginas, sem se distrair em ocupações adultas, passa a pedir que leiam uma e outra e outra vez. (2010, p. 49)

Esse momento afetivo e de encantamento na infância pode influenciar na formação do leitor adulto, pois a leitura é concebida como um momento de lazer em família, sendo uma memória emocional que sempre será lembrada.

4. Momentos literários em família

Por meio das histórias, as crianças desenvolvem sua linguagem, alimentam seus pensamentos e sua imaginação. Segundo Aguiar (2001, p. 47),

[...] uma das maiores riquezas das narrativas infantis é ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica. [...]

Tal ideia é reforçada por Ramos (2010, p. 89), quando afirma que “[...] pela leitura, o sujeito vive experiências e insere esses aprendizados na sua vida”. Assim, as histórias são fundamentais hoje e sempre. Em razão disso, é pertinente conhecer, por exemplo, essa memória afetiva do escritor Ziraldo (1997):

Meu pai e minha mãe acreditavam que presente bom para filho era livro.

Meus colegas de Grupo Escolar – era assim que se chamava a escola primária do meu tempo – não achavam isso, não. Eles gostavam era de carrinho, boneco de corda, bicicleta, pierras (*piões*), bolas de futebol...

Essas coisas é que eram presentes bons. Acreditavam que esse negócio de eu ganhar livro em lugar de brinquedo era golpe do meu pai que, coitado, não podia gastar dinheiro com brinquedos caros.

Havia, porém, duas coisas que meus colegas de escola não sabiam. A primeira é que eu adorava livros, gostava mesmo de ganhá-los de presente. Chegava a tremer de emoção enquanto abria o embrulho que papai trazia de suas viagens, tentando adivinhar a capa do livro que o embrulho escondia.

A outra coisa é que meu pai, também, tinha lido livros que marcaram muito sua vida de menino.

O relato remete-nos, novamente, à ideia de que livro pode ser um brinquedo e estar presente na rotina diária de uma

criança. Com base nisso, as questões desse bloco referem-se ao momento literário em família.

A primeira questão – “Você lê para seu(a) filho(a)?” – foi respondida por todas as participantes com um “Sim”, o que indica que elas leem para seus filhos; independentemente do tempo, foi fundamental descobrir que a leitura estava presente na vida deles. Vale destacar uma das respostas: “Sim, todos os dias. Se depender dela, o tempo todo” (Mãe 2). Tal relato, reforça a afirmação de Abramovich (1997, p. 24), de que “[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... [...]”. Por isso, é um momento essencial na rotina familiar, pois “[...] o livro da criança que ainda não lê é a história contada”.

Em relação às questões “Com que frequência? Qual o momento do dia que é dedicado a leitura?”, ficou evidente que, para algumas famílias, não há uma frequência regular de histórias, mas elas estão presentes, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Momento de leitura em família

Participantes	Respostas
Mãe 1	Semanalmente. À noite.
Mãe 2	Todos os dias. Durante o dia leio várias vezes. [...] E à noite, antes de dormir, sempre tem leitura de histórias.
Mãe 3	Diariamente antes de dormir e às vezes como brincadeira durante o dia.
Mãe 4	Um a quatro vezes por semana. Antes de dormir.

Mãe 5	Diariamente. Na hora que vamos dormir.
Mãe 6	Uma a duas vezes na semana. A tarde ou de noite.
Mãe 7	Quase todas as noites.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas, verificamos que à noite, antes de dormir, foi o momento mais citado. Entendemos que seja fundamental que as histórias estejam presentes na rotina das crianças, como nos afirma Abramovich (1997, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Por isso, a importância de as histórias e os livros fazerem parte das brincadeiras na infância. Sobre os dados, que bom que eles escutam histórias para dormir, mas esse momento poderia ser ampliado, como citado por duas, e ser uma brincadeira durante o dia também.

Na pergunta: “Ele(a) demonstra interesse pela história? De que maneira?”, todas responderam que eles manifestam muito interesse, questionando, participando, demonstrando curiosidade. Apenas uma relatou: “Nem sempre. XX é muito agitado. Pego livros coloridos e com pouco texto. Mas quando ele gosta da história pede pra contar mais vezes” (Mãe 3). Pela maioria, porém, percebeu-se que a criança tem interesse por

histórias, conforme destacaram: “Passa mão, pede pra repetir trechos, me corrige quando decorou um trecho ou palavras da história” (Mãe 4); “Sim. Muitas perguntas no decorrer da história, voltamos algumas páginas para ler novamente e depois de algumas noites, já sabe contar pra mim!!!” (Mãe 7).

Esses relatos vêm ao encontro da afirmação de Rodari (1982, p. 135):

[...] quando a criança pede uma segunda história, depois da primeira, talvez não esteja real ou exclusivamente interessada em sua narrativa: talvez queira apenas prolongar o mais que puder aquela agradável situação, continuar a ter a mãe ao lado de sua cama, ou sentada na sua própria poltrona.

O momento da história é um tempo afetivo, pois, mesmo que a criança adore aquela história, ela terá também o aconchego da mãe. Como também ressalta Elias José (2007, p. 67), de que

[...] as histórias ouvidas pela criança têm a magia de levar a criança a enriquecer-se emotiva, criativa, cultural e afetivamente. [...] Provocam uma ligação afetiva entre o adulto que usa o discurso e a criança que o decodifica.

Sobre “Qual(is) é(são) o(s) livro(s) preferido(s) dele(a)?”, pode-se verificar a qualidade literária, em algumas das obras citadas e títulos bem conhecidos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Livros preferidos pelas crianças

Participantes	Respostas
Mãe 1	<i>Pinóquio; Os três porquinhos; João e Maria; A bela e a fera; Marcelo, marmelo, martelo; Gabriel, o super-herói; João e o pé de feijão.</i>
Mãe 2	Gosta tanto de histórias de princesas, como de animais, meios de transporte (ama trens e barcos) e fábulas em geral.
Mãe 3	<i>O Sítio do Seu Lobato</i> , livro de poesias de Vinícius de Moraes.
Mãe 4	Guliver e livros que abordem seus personagens favoritos como McQueen, Homem-Aranha e também os livros dos sentimentos, que ele escolhe o sentimento e eu leio pra ele.
Mãe 5	<i>O sanduíche da Maricota, O coelho prestativo, A casa sonolenta, A festa no céu.</i>
Mãe 6	<i>Os três porquinhos</i> ; contos sobre piratas e dinossauros.
Mãe 7	<i>A ponte</i> , os de espaço e de dinossauros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os títulos referidos mostram que as fases da leitura, descritas por Bamberger (2004), continuam presentes nas preferências das crianças e também nas escolhas das mães. O autor destaca que dos 2 a 5 ou 6 anos a criança se interessa por livros de gravuras e por versos infantis, o que pode ser percebido no quadro, pois as crianças demonstraram interesse pelos livros com gravuras de seus personagens favoritos, como animais, dinossauros, piratas, ou seja, não quer dizer que seja um texto de qualidade literária, pois o que importa para eles é que apresentem seus personagens preferidos; também houve uma indicação de poesia, pois o ritmo e o som chamam a atenção da criança nessa fase. E dos 5 a 8 ou 9 anos, segundo o

autor, a criança se interessa pelo conto de fadas, como foram citados, pois nessa fase a criança é essencialmente suscetível à fantasia. Segundo Aguiar (2001, p. 83), “[...] a criança compreende a vida pelo viés do imaginário [...]”, portanto o livro infantil põe a criança em contato com o mundo, “[...] oferecendo-lhe com isso a possibilidade de entendê-lo melhor e de a ele adaptar-se”. Bruno Bettelheim (1980, p. 32) afirma que

[...] os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter.

Diante dessa afirmativa, o autor analisa diversos contos de fadas, reconhecendo sua importância para as experiências infantis, pois, por meio da linguagem simbólica desses contos, a criança se identifica com os problemas apresentados e consegue solucionar os seus.

Apenas uma mãe citou a poesia, a qual deveria estar mais presente na infância, pois a poesia é uma brincadeira com as palavras. Conforme Aguiar (2001, p. 123), o poeta, ao escrever

[...] cria jogos de palavras, sons e ritmos que provocam reações em quem lê. Seus versos podem ser puramente lúdicos, sem outra intenção além de divertir, dando à criança a certeza de que nada é melhor do que brincar.

Ramos (2010, p. 65) ressalta que “[...] se acreditamos que o ludismo caracteriza a criança, devemos propiciar-lhes vivências lúdicas. E a poesia está entre essas vivências. É a palavra-jogo, a palavra-brinquedo”.

De acordo com Andruetto (2017, p. 127),

[...] a literatura infantil tem o privilégio de abrir as portas de entrada de um leitor aos livros, o que é uma tremenda responsabilidade e, por isso, a seleção de que nos acercamos, sua qualidade e sua diversidade, é central.

Em razão disso, podemos considerar que alguns livros citados têm sua qualidade literária, como *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha); *A casa sonolenta* (Audrey Wood); *A ponte* (Eliandro Rocha). Em contrapartida, já os livros que tratam sobre animais, dinossauros, piratas e outros personagens, sem que ocorra uma especificação de seu título, podem representar aquelas coleções de caráter literário duvidoso, mas que chamam a atenção da criança mais pela imagem, do que propriamente pelo texto. Enfim, percebe-se que as mães destacaram as obras que apresentaram os personagens que, de alguma forma, agradam seus filhos.

Conforme Petit (2019, p. 23), “[...] cada pessoa dá a uma criança aquilo que tem mais sentido para ela. Ela lhe abre essas portas. [...]”, como quando lhe apresenta os livros, com os quais a criança poderá brincar, imaginar, criar e viver outras

histórias, por isso é preciso apresentar a literatura, “[...] pois é exatamente disso que se trata a transmissão cultural e, mais particularmente, a leitura: construir um mundo habitável, humano [...] oferecer as coisas poeticamente [...]”. Portanto, é preciso que os pais, bem como os demais familiares, demonstrem, à criança, a importância que os livros e a leitura têm em suas vidas.

5. Leitura na infância: memórias emocionais

A ideia desse estudo foi investigar se a prática de leitura na infância fazia parte da rotina familiar, ou seja, se ela estava presente nos momentos de lazer em família. Em razão disso, foi convidado um grupo de mães, as quais responderam aos questionários, que foram divididos em dois blocos: momentos de lazer e momentos literários em família.

Em relação às indicações de livros lidos às crianças, constatamos que as mães contavam histórias diversas, enfatizando as escolhas por obras que apresentassem os personagens preferidos de seus filhos. Também comprovamos que o momento da leitura é prazeroso para as crianças, mesmo para aquelas que não escutam histórias diariamente, pois as mães relataram que os filhos as questionavam e o quanto participavam desse momento, ou seja, caberia às mães perceberem a possibilidade de ampliar esse momento de

leitura, tornando o livro mais presente na rotina familiar. Entendemos que precisamos ser “pontes de leitura”, expressão que Andruetto (2017) utiliza em sua obra, ou seja, é preciso construir essas “pontes” com os filhos, principalmente, nesse início da vida leitora. Isso só é possível por meio do exemplo, quando os filhos veem suas mães, seus pais, seus familiares lendo ou quando os livros são apresentados a eles como um momento de brincadeira.

Em razão disso, esperamos que esse estudo contribua para que as famílias percebam que é fundamental o incentivo à leitura em casa, por meio de um momento lúdico com os livros, lidos ou contados, bem como uma maneira de ampliar o vocabulário dos seus filhos e tornar o ato de ler um momento afetivo e de lazer entre a família. Essas histórias contadas à beira da cama ou em outros momentos do dia serão memórias emocionais para as crianças, pois estão sendo construídas as suas experiências literárias. Nesse sentido, a criança que vivenciou a leitura na sua infância como um momento de lazer, tem maiores chances de se tornar um leitor. Portanto, leia para o seu filho, conte histórias, brinque com as palavras, desperte as memórias emocionais, por meio da leitura.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Sesc, 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- ZIRALDO. Meu amigo mais antigo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 set., 1997. Folhinha – Suplemento Infantil.

LEITURA LITERÁRIA DE BEBÊS NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DE LEITURA NA CURUMINTECA DO PARÁLER

Patricia Albuquerque de Campos

1. Introdução

Curumim é uma palavra de origem tupi e designa, de modo geral, as crianças indígenas. O termo “Curuminteca” seria uma biblioteca para crianças, especialmente bebês até crianças de 5 anos, não necessariamente crianças indígenas, mas crianças de um modo geral, já que se trata de um espaço na capital do Pará.

O *ParáLer* é uma festa literária que ocorreu em 2019, com uma programação culturalmente rica de narrativas e linguagem poética. Nesse evento, houve contações de histórias, mediação de leitura, palestras literárias, apresentações teatrais, oficinas de contações de histórias, musicoterapia, mediação de leitura exclusiva para bebês etc.

Bibliotecas para a primeiríssima infância são raras no Norte do país. São restritas a pouquíssimas EMEI's (Escolas Municipais de Educação infantil), porém o acervo é bastante limitado. Aliás, de todas as EMEI's da cidade de Belém, apenas uma tem biblioteca – com acervo limitado – e as outras com pequenos “cantinhos da leitura”, com acervo ínfimo.

As políticas públicas para a promoção da leitura são bastante deficitárias e livros de literatura infantil não são acessíveis nem nas livrarias locais: acervo sem qualidade, com livros mais comerciais do que propriamente literário; e quando encontramos livros de literatura infantil de qualidade, são muito caros. Ler no Norte do país é para poucos. Dessa forma, a Curuminteca é um projeto que veio para democratizar o acesso à leitura de famílias que não têm acesso aos livros em casa.

Neste trabalho abordamos a importância desse espaço na promoção da leitura literária para bebês e analisamos a prática da mediação de leitura para bebês na Curuminteca do ParáLer 2019, que ocorreu entre os dias 30/10 a 02/11 de 2019.

Ler para bebês é algo bastante novo comparado à história da leitura no mundo. Bebês estão ganhando visibilidade na sociedade contemporânea onde estudos voltados para essa faixa etária começa a ficar em voga. Tudo é bastante novo e a própria literatura para bebês ainda engatinha os primeiros passos. Se a literatura infantil, de um modo geral, é recente no Brasil – surgindo com poucas publicações no século XIX, a literatura específica para bebês é mais nova ainda. A partir do século XXI, começou-se a pensar numa literatura voltada para este público específico, com estudos voltados para

a literatura para bebês. Foi em pleno século XXI que houve os primeiros estudos que versavam sobre esta temática e, a partir de então, outros estudiosos, escritores, ilustradores, editores, professores, pais, educadores voltaram o seu olhar para os bebês no que tange aos livros que dialoguem com a primeiríssima infância.

Talvez isso explique um pouco do nosso atraso em relação à valorização do acesso à leitura para a primeiríssima infância em todo o país, mais especificamente no Norte do Brasil, onde parece, na prática, não ser uma prioridade política a democratização deste acesso aos mais pequeninos.

Dessa forma, o *ParáLer* é uma grande iniciativa para viabilizar o encontro dos livros e dos bebês. Na curuminteca houve uma programação bastante variada como: vivência teatral; contação de histórias; mediação de leitura, musicalização, etc., tudo voltado para os bebês durante cinco dias de evento.

2. Mediação de leitura para bebês

Mediar é estar entre dois “seres” ao mesmo tempo, agindo como alguém que promove um encontro de dois mundos: o dos bebês e o dos livros. Nosso foco é trazer à tona a centralidade dos livros na vida dos bebês o mais cedo possível, promovendo o encontro deles com o universo

literário, tão potente para o desenvolvimento das capacidades leitoras da criança. Segundo Reyes (2014, p. 213),

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir.

No entanto, mediar vai muito além de se colocar entre a dualidade bebê-livro. É fundamental pensar nas ações que envolvem o mediar. Sensibilidade, amorosidade, afeto, carinho, alegria, entusiasmo, voz, olhares: são palavras que estão inerentes à prática da mediação, principalmente, mas não somente, quando o foco são bebês. Para Guimarães (2011, p. 213),

[...] por se tratar de bebês – crianças no começo de seus primeiros encontros com o mundo social, cultural e físico – como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. Portanto, uma mediação que aceita e possibilita a participação ativa, livre de regras reguladoras, mas repleta de oportunidades enriquecidas que potencialize suas experimentações-interações com e a partir dos livros.

Assim sendo, é próprio do comportamento das crianças o verbo “explorar” e os bebês estão na fase da vida em que tudo é novidade. Há, portanto, um grande interesse por parte do infante pelo objeto livro e os seus sentidos voltados para a literatura. Bebês gostam de olhar, de pegar, de colocar na boca, de morder – típico da fase oral em que tudo é colocado na boca – período sensório-motor descrito por Jean Piaget, em que a criança explora o que está ao seu redor por meio de sensações e movimentos. Há um universo encantador de cores, imagens, interatividade que é estimulado, ainda mais quando há a presença de um mediador. Brandão e Rosa (2012) corroboram com as seguintes ideias:

Crianças, ainda que muito pequenas, demonstram, frequentemente, interesse pela escrita. Quem convive com elas podem facilmente perceber que tal curiosidade traduz-se, muitas vezes, em gestos como o manuseio do livro e revistas, apontar com o dedinho para as páginas, além da emissão de vocalizações enquanto folheiam materiais escritos e da atenção à leitura em voz alta realizada pelos adultos. (2012, p. 38)

Nesse sentido, é fundamental que haja a presença de um mediador que exerça essa função na vida dos bebês, já que é natural – culturalmente no Brasil – não encontrar dentro de casa tais práticas entre pais, cuidadores etc. Infelizmente isso é restrito a poucas casas, comparado ao número populacional do

país. Nas escolas e creches, essa prática deveria ser feita diariamente como rotina de práticas pedagógicas. Ao serem levados à escola ou a um espaço alternativo como bebetecas, os bebês encontram ali novas possibilidades de ampliar seu repertório linguageiro dentro do mundo literário, feito através da mediação de leitura por um adulto. Assim, para Reyes (2012, p. 14),

A função dos mediadores é fornecer as condições ideais para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as crianças que, ao lado de um livro, há um adulto.

Nesse sentido, nas palavras de Reyes, “ao lado de um livro, há um adulto”, pode-se ler nas entrelinhas que mediação envolve presença. E, mais do que a presença, o afeto e a interação dialógica entre o triângulo bebê-livro-mediador(a), além de permitir o acesso às portas para se integrar ao patrimônio cultural do mundo literário. Ademais, a partir da diversidade de obras literárias, histórias, vozes, as crianças adentram ainda mais na construção do seu universo imaginativo. Para Vigotsky (2009, p. 23),

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as

demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Dessa forma, não há sombra de dúvidas de que quanto mais cedo os bebês passam por essas vivências e são estimulados a terem práticas de leitura, mais serão enriquecidas as atividades imaginativas e de criatividade para viver.

2.1. Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico para esta pesquisa se deu por meio de uma pesquisa do tipo qualitativa explanatória, através de entrevistas por questionário. A aplicação do questionário foi realizada em cinco mediadoras de leitura para bebês que participaram ativamente da edição do ParáLer 2019.

3. A mediação de leitura na curuminteca

A mediação de leitura para bebês na curuminteca se deu de diferentes maneiras, porque foi feita por mulheres que traziam consigo particularidades próprias da ação de mediar. A seguir, encontram-se imagens² registradas de alguns momentos de mediação para bebês.

² Fotos cedidas por Martha Lemos (pertencente ao Movimento de contadores de histórias do Pará); e por Diogo Vianna de Vasconcelos (da Fundação Cultural do Pará).

Fotografia 1 – Interação com instrumentos musicais



Fonte: Fotos cedidas por Martha Lemos e Diogo Vianna de Vasconcelos.

Fotografia 2 – Pais com bebês no colo



Fonte: Fotos cedidas por Martha Lemos e Diogo Vianna de Vasconcelos.

Fotografia 3 – Estante com parte do acervo de livros



Fonte: Fotos cedidas por Martha Lemos e Diogo Vianna de Vasconcelos.

Fotografia 4 – Mediação de leitura com bebês de uma creche municipal



Fonte: Fotos cedidas por Martha Lemos e Diogo Vianna de Vasconcelos.

Para a coleta de dados, foi feita uma entrevista com as mediadoras de leitura e cada uma respondeu conforme o seu olhar para a sua ação durante o evento. As perguntas feitas foram as seguintes:

- I. Quais recursos são importantes na hora de fazer a mediação de leitura para bebês?
- II. Quais os livros ou histórias você leu/contou na mediação da Curuminteca?
- III. Quais comportamentos dos bebês você observou na hora da mediação?
- IV. Quais estratégias você utilizou para ler/contar histórias para bebês?

Para melhor ilustrar as respostas coletadas, organizou-se um quadro (Figura 1) da seguinte forma: a pergunta ao centro e as respostas denominadas por uma letra maiúscula.

Figura 1 – Pergunta nº 1 e respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta primeira pergunta sobre os recursos que a mediadora considera importante na hora de fazer a mediação de leitura para bebês, as respostas foram diversificadas, porém

pode-se perceber que são complementares. Das cinco respostas, quatro colocaram o livro como um dos recursos (A, B, D e E). Duas delas (A e C) disseram que a voz/o tom de voz são importantes. As mediadoras A e E tocaram na questão musical: uma no instrumento e a outra nas cantigas. Um ponto interessante abordado entre as mediadoras D e E foi em relação à disposição dos livros: permitir o manuseio, o contato, a exploração dos sentidos e da materialidade dos livros. A mediadora D pontuou que os livros devem estar dispostos no piso, em um ambiente que permita movimento e aconchego.

Há de se considerar, portanto, na experiência vivida por elas quanto à mediação de leitura realizada, o relevo a que os bebês tenham o contato direto com os livros. O manuseio, o toque, as questões sensoriais (ditas pela mediadora D) são muito importantes para a formação leitora dos bebês. Nesse sentido, vale refletir acerca do acervo, pois, ao serem manuseados, conseqüentemente serão desgastados. Por este motivo, é muito importante que o responsável pelo acervo tenha o cuidado de adquirir livros de várias materialidades, com alguns mais resistentes para que, assim, possam ter uma durabilidade maior. Isso não significa dizer que os bebês não possam ter contato direto com livros menos resistentes. Porém, faz parte molhar, amassar e até rasgar páginas. Daí a

importância do desaparego com os livros, ao mesmo tempo em que é necessário ter os cuidados de um adulto por perto. As crianças vão sendo familiarizadas e educadas a lidar com o objeto-livro.

A segunda pergunta (FIGURA 2) feita foi em relação aos livros (ou histórias) usados na hora da mediação. As respostas foram bem variadas, pois cada um trouxe, para a mediação, o seu repertório.

Figura 2 – Pergunta nº 2 e respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

Interessante notar que nenhuma mediadora repetiu um livro. Todas utilizaram livros em português, entretanto, a mediadora C usou e contou uma história em inglês com o livro “The very hungry caterpillar”. Já a mediadora D trouxe, além dos livros de histórias em prosa, livros de poesia como: *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; e *Poesia na varanda*, de Sonia Junqueira.

O objeto-livro é fundamental para a formação leitora desde muito cedo. Nos primeiros meses de vida, o bebê pode iniciar o processo de contato, observação e leitura de um livro. Na pesquisa de doutoramento, Fernanda Gonçalves discute sobre a relação dos bebês com os livros e ela diz:

A cada novo bebê que nasce no mundo, nasce também um leitor. Quando nasce um leitor, o verbo pega delírio. Ele delira com a leitura empreendida pelos pequenos, com a proximidade estabelecida com o objeto livro, que perpassa todos os sentidos do corpo. O verbo delira quando os bebês reinventam o verbo e colocam em cena o corpo, com suas leituras singulares. Uma leitura sensorial e intensamente investigativa, de quem quer conhecer, reconhecer e explorar o mundo a sua volta. De quem quer se aventurar e interagir com toda a materialidade dos livros. (GONÇALVES, 2019, p. 49-50)

A terceira pergunta feita foi sobre os comportamentos dos bebês no momento da mediação de leitura ou contação de histórias. Podem-se observar, na figura 3, as respostas:

Figura 3 – Pergunta nº 3 e respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

Pode-se observar que as cinco respostas possuem uma convergência em relação à atenção dos bebês na hora da mediação. A mediadora A informa o “olhar atento”; a mediadora B destaca “atenção”; a C “olhares atentos”; a D registra “com olhares de atenção” e a mediadora E, “manteve atenção. Isso prova o quanto os bebês manifestam interesse desde cedo para o universo cultural das histórias e o quanto essa faixa etária deve ser inserida na cultura letrada.

Outro ponto convergente entre as respostas foi o riso, sinal de alegria neste encontro triangular entre mediador-livro-bebê. As mediadoras A e C explicitaram essa manifestação. O depoimento da mediadora D merece uma atenção quando afirma:

Eles imitam com balbucios, com olhares de atenção, impulsionadas a se movimentar ou ao contrário, a relaxar. Querem experimentar os livros com todos os seus sentidos, tocá-los, prová-los, carregá-los. Folheiam atentos às imagens, reconhecendo e identificando figuras apontando ou verbalizando. Fazem-se presentes na mediação, com o seu corpo e movimento, experimentando um uso do objeto livro, afetivamente mobilizados na relação com os mediadores. Comportamentos estes que levam a pensar que o ambiente lúdico e seu ‘cuidado poético’ proporcionam ao bebê o sentimento de ser, de existência, de diferenciação entre eu-não eu.

As vozes que circulam nas respostas (relatos) das experiências vividas pelas mediadoras com os bebês ratificam que a palavra poética, a oralidade, os livros são portas para um caminho de exploração da literatura e de expansão do conhecimento.

Sobre essas questões faladas pelas mediadoras, Reyes (2010) corrobora quando diz:

A cena de um bebê de oito ou nove meses que passa as páginas de um livro com suas mãos rechonchudas e ainda desajeitadas, enquanto o movimento de seus olhos segue as ilustrações e sua garganta emite sons 'como se lesse', parece demonstrar que a expedição humana pela cultura renasce com cada indivíduo e se faz pela conjunção de conquistas em todas as esferas do desenvolvimento que ocorrem nesses anos. (2010, p. 44)

De fato, os olhares para as ilustrações e os sons emitidos pelo bebê são sinais explícitos de uma leitura, ainda que sem decodificar palavras ou manifestar oralmente um enunciado verbal. Esse contato com os livros é primordial para todo o desenvolvimento da linguagem, que servirá de um grande arcabouço linguageiro ao longo da vida da criança, sendo esse o momento ideal para ela criar laços afetivos com os livros.

A última pergunta foi a de número 4, em relação às estratégias utilizadas para fazer a mediação. Entre as várias

respostas dadas, houve uma em comum: *mostrar o livro*. Essa resposta foi manifestada pelas mediadoras B, D e E. Não há dúvida de que deixar o bebê ter contato direto com o objeto livro seja fundamental como estratégia para os primeiros indícios de leitura. Para ilustrar a importância desse objeto na vida de uma criança, pode-se observar os dizeres de Reyes (2010, p. 47):

[...] olhar o livro é passar a olhar a cultura em dueto. A cena do bebê de oito ou nove meses que ‘faz de conta que lê’ um livro de imagens faz pensar no adulto que está por trás e de quem esse pirralho ‘roubou’ voz, gesto e atitude. Para que essa criança possa entreter-se lendo sozinha, foi necessário que uma figura íntima lhe revelasse, não uma, e sim muitas vezes, o truque mágico de como olhar e interpretar os objetos planos e estáticos pinçados entre páginas.

A leitura é, portanto, uma construção coletiva até que a criança consiga adquirir total autonomia de ler sozinha, sendo que a mediação do adulto é de suma importância. No entanto, faz-se necessário que a mediação se dê de forma carinhosa para que a criança se sinta segura num lugar de acolhimento e afeto.

Outras estratégias que foram usadas pelas mediadoras foram adereços como fantoches, pelúcias, instrumentos musicais, cantigas. As repostas podem ser observadas na figura n. 4:

Figura 4 – Pergunta nº 4 e respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

Pode-se observar que cada mediadora de leitura para bebês colocou em prática estratégias que deram certo na hora da mediação. Não se trata aqui do que deve ser feito. Trata-se de possibilidades que estão à disposição do mediador e do que ele se sente à vontade e seguro para usar. Há situações que adereços podem atrapalhar a mediação se o mediador não tiver habilidade para usá-los ou se não houver se preparado com antecedência etc.

Cantar músicas, imitar sons dos animais, usar fantoches, instrumentos musicais, pelúcias, tons de voz diferentes para personagens, deixar os bebês pegarem no livro, entre outras estratégias, são formas diferentes para atrair a atenção e o encantamento dos bebês pelo mundo dos livros.

4. Considerações finais

Este trabalho ensejou abrir caminhos de reflexão acerca da mediação de leitura em um lugar de pouca visibilidade ainda e de escassa política pública investida para este fim: valorização dos livros e sua mediação. Pôde-se observar que os bebês são potencialmente dotados de gestos embrionários de leitura. O bebê é capaz de estabelecer interações com o mediador e com os livros e isso é um ganho enorme para a vida sociocultural da criança e da sociedade como um todo. Parafraseando Paulo Freire (1992), mediação de leitura literária é um modo de *esperançar*. É um modo eficaz de formação de leitores apaixonados pela literatura e pela construção de sujeitos capazes de ser protagonistas de suas próprias vidas no futuro. E como é importante ter espaços alternativos que garantam o acesso democrático a todos que precisam e não têm acesso aos livros em casa. É uma forma de resistência e de luta por uma sociedade com oportunidades para todos.

Referências

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. O ensino da linguagem escrita na creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE, Alessandra (Org.). *Trabalho pedagógico com crianças de até três anos*. Campinas, SP: Alínea, 2012, p. 37-58.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- GONÇALVES, Fernanda. *As palavras e seus deslimites: relação dos bebês com os livros na educação infantil*. 2019. 250f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.
- GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*. 2011. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar - Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.) *Glossário Ceale – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. UFMG, Minas Gerais, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

UMA ANÁLISE DO LUGAR DO LIVRO E DA LEITURA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline da Cunha Moreno Dorado
Delma Rosa dos Santos Bezerra

1. Introdução

Este ensaio teórico tem como objetivo compreender o lugar do livro e da leitura nas políticas de Educação Infantil e discutir quais concepções de bebê e de livro devem sustentar essas ações. O estudo origina-se das reflexões de uma professora de Educação Infantil, que também é autora deste ensaio, comprometida a dar acesso para as crianças à leitura e aos livros de literatura infantil. Esta profissional, ao longo de sua trajetória, construiu um olhar atento sobre como é conduzido o trabalho com os infantes na dimensão da leitura literária, assim como assumiu o papel de promover, em diferentes espaços que ocupa, a reflexão sobre o direito das crianças à literatura.

Esse percurso de defesa do direito das crianças à literatura a conduziu pelo caminho do questionamento de como garantir que os sujeitos que frequentam as creches e as pré-escolas tenham contato com o livro e a leitura. As indagações e as reflexões acumuladas nesse processo de militância fomentaram uma pesquisa de conclusão de curso de

especialização em 2021, que teve como objetivo compreender como as escolas de Educação Infantil de uma rede de ensino do interior de São Paulo concebiam o livro de literatura infantil direcionado para crianças pequenas. As análises e discussões apresentadas no presente trabalho são um recorde dessa investigação e têm como objetivo apresentar uma discussão sobre o lugar do livro na política da Educação infantil.

O texto está organizado em seções, a primeira apresenta o referencial teórico e metodológico que orientou o trabalho; a segunda, a terceira e a quarta parte expõem uma análise histórica da creche e dos programas de incentivo à leitura e ao livro, implementados no país nas últimas décadas do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI; a quinta seção discute concepções de bebê e de livro que podem contribuir para sustentar ações que fomentam a presença do livro e da leitura na Educação Infantil. A última seção revela as considerações finais do trabalho.

2. Referencial teórico-metodológico

O presente ensaio teórico é orientado pela abordagem teórica e metodológica da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007). Nesse paradigma, afirma-se que só é possível estudar um fenômeno entendendo-o a partir de uma

perspectiva histórica e cultural. Isso significa que o objeto de estudo está em constante mudança, essas transformações são determinadas por condições materiais específicas de cada momento histórico e por elementos presentes na cultura (VYGOTSKY, 2007; 2010).

Acredita-se que para compreender o objeto do estudo, que é o lugar do livro na política da Educação Infantil, é necessário percorrer o caminho pelo qual este objeto foi constituído. É preciso buscar os determinantes que colaboraram, ao longo da sua história, para que assumisse ou fosse significado de uma forma ou de outra (REGO, 1995; VEER; VALSINER, 1999). Como a investigação situa-se no contexto da Educação Infantil, neste trabalho escolheu-se focar em determinantes que passam pela história e pelas políticas da Educação Infantil, bem como pelos programas e pelas legislações que orientam a prática do acesso ao livro e à leitura nas instituições de Educação Infantil.

3. Creche: que caminhos constituem a chegada nesse lugar?

O percurso histórico da instituição no nosso país é marcado pela ampla mobilização social e por lutas levantadas, sobretudo, por movimentos comunitários e movimentos das mulheres, movimentos dos trabalhadores e pela comoção dos

profissionais da educação. Destaca-se, dentre esses movimentos, o feminista que, na década de 1970, foi um sujeito importante nas discussões e na demanda por políticas públicas que entendessem a creche como direito das crianças e das mulheres. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). O reconhecimento da Educação Infantil como um direito das crianças se afirma na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), mas apenas com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) ocorre sua consolidação como etapa de ensino (1ª etapa da educação básica).

Mesmo já tendo passado mais de duas décadas do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a construção e a reafirmação da identidade dessa área ainda é um terreno permeado por muitas disputas e conflitos sobre qual seja sua função. Quando se discute especificamente a creche, observa-se que as confusões sobre o papel que esta instituição deve assumir são ainda mais acentuadas.

Essa situação decorre, dentre outros motivos, do fato de que, em nosso país, desde o final do século XIX e início do século XX, quando surgiram as primeiras instituições, até a

aprovação da Constituinte de 1988 e da LDB de 1996 que reconheceram o caráter educacional destas, houve muitas mudanças nas funções das creches. Elas assumiram funções assistencialistas, de custódia e compensatória de privação cultural.

Quando o enfoque era o assistencialismo, ressaltou-se, como objetivo maior da creche, a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. No período em que se recorreu à função da custódia, a ideia era acolher as crianças abandonadas e livrar a sociedade de seres indesejados; a preocupação não era, de fato, com a educação ou bem estar delas. Na fase em que predominou a concepção de privação cultural, buscou-se estabelecer uma educação compensatória para tentar reparar supostas faltas deixadas pela educação oferecida pela família.

Apesar de cada função ter características próprias e, em determinado momento histórico, ter assumido maior posição de destaque, elas se ligam por aquilo que Kuhlmann Júnior (1998) chamou de um “projeto educacional para submissão”, isto é, uma educação pobre para pobre. Essas abordagens não tinham compromisso com a superação da condição de exclusão da criança, mas visavam apenas oferecer o mínimo para que ela

não fosse um peso muito grande para a sociedade. Dentro desse contexto, não havia nenhuma preocupação ou política pública que garantisse o acesso das crianças pequenas ao livro de literatura infantil e à leitura.

Os resquícios dessas ideias sobre o papel da creche, infelizmente, ainda não foram completamente superados e se fazem muito presentes atualmente, nas instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 3 anos. Embora não seja o foco do artigo, não há como deixar de pontuar que a ausência de um projeto consistente de formação e de plano de carreira para os profissionais que atuam nesta área talvez, seja um dos principais fatores que contribui para a configuração dessa realidade.

Ter consciência de que essas funções assumidas historicamente pela creche ainda penetram e têm força sobre as escolhas que são feitas pelos professores, é importante para a análise deste estudo, porque traz dados para compreender, por exemplo, o estranhamento que muitos profissionais apresentam quando se defende o livro para as crianças pequenas nos cursos de formação para professor.

Esse desconforto pode estar ancorado e alimentado, sim, pela mesma ideologia que sustentou essas funções que a

creche exerceu antes de ser reconhecida oficialmente como pertencente à área da educação. A partir desse lugar de entendimento inicial, não é responsabilidade da instituição promover experiências em que as crianças possam explorar e conhecer o mundo e a cultura por meio dos livros. Na verdade, a presença do livro, nesse lugar, significaria romper a ordem natural que é manter as crianças afastadas da sociedade, para que interfiram o menos possível no seu funcionamento.

4. Há lugar para o livro e a literatura nas políticas de Educação Infantil?

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou por transformações identitárias importantes no nosso país. A identidade das instituições de Educação Infantil, sobretudo a da creche, foi questionada e ressignificada. A creche deixou de ser concebida, pelo menos em tese, como um espaço apenas de guarda e assumiu o papel de educar e cuidar numa dimensão indissociável. Isso significa que a instituição que atende crianças de 0 a 3 anos tem como função principal educar, garantindo segurança e os direitos desses cidadãos pequenos.

Essas alterações foram asseguradas e orientadas tanto pela legislação, como por políticas para a infância que vêm sendo construídas a partir da promulgação da Constituição

Federal de 88, que garantiu o direito de todos à educação (BRASIL, 1988). Dentre outras, destacam-se: a LDB de 1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de 2013, que detalharam e orientaram o papel da Educação Infantil; e a Base Nacional Curricular Comum, de 2017, que tem, supostamente, a função de orientar e de garantir a identidade da EI em todo território nacional.

No campo dos documentos que normatizam a Educação Infantil, encontramos publicações importantes, como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Todas essas produções tiveram e têm como intuito garantir e orientar a identidade da Educação Infantil não no sentido de preparatório para o Ensino Fundamental ou de guarda e cuidado, mas com o objetivo de respeitar e promover o desenvolvimento infantil.

No que se refere ao objeto deste estudo, todos esses documentos, com exceção da Constituição Federal de 1988

(BRASIL, 1988), fazem menção, de maneira direta ou indireta, à importância de se garantir espaço para o livro e a leitura na Educação Infantil. Apesar de não existir uma descrição detalhada sobre a temática, a menção do livro, nessa etapa do ensino, aparece com *status* de direito. Afirma-se que as crianças pequenas têm direito, já na primeira etapa do ensino, ao acesso ao livro e à leitura.

As coletâneas indicam a relevância do compromisso de acesso aos livros e à leitura, especialmente por meio da mediação do professor, através da contação de histórias, por exemplo. O contato com a leitura geralmente ocorre em meio a outras formas de arte, ao contato com a natureza, às interações sociais e à brincadeira, como direitos das crianças pequenas.

A despeito de todas as críticas que possam ser feitas à BNCC (BRASIL, 2018), sobretudo em relação à etapa de Educação Infantil, foi nesse documento que se encontrou orientação curricular mais detalhada sobre a questão do livro. Identificou-se, de forma mais objetiva, os pontos em que se visa garantir o trabalho com o livro e a leitura com as crianças pequenas, principalmente entre os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Os objetivos desse campo trazem aspectos a

serem considerados no trabalho com a literatura, sugerindo abordar diferentes gêneros textuais, a tradição oral e escrita da literatura, a leitura de imagens, entre outros pontos.

Reitera-se que, apesar da importância do lugar do livro na Educação Infantil ser somente melhor descrita na BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento relativamente recente, existem políticas e programas, anteriores a essa publicação, que visavam incentivar e garantir, às crianças pequenas, o acesso aos livros e à leitura.

6. Há lugar para a Educação Infantil nas leis e nos programas de incentivo à leitura?

Uma legislação importante no campo do livro é a da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE 13.696/18) (BRASIL, 2018), que estabelece as diretrizes e os objetivos para garantir a universalização do direito de acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura, bem como assegurar a democratização do acesso aos diversos suportes de leitura por meio de bibliotecas públicas e outras instituições voltadas a esse campo. Outra lei que pauta a questão do acesso ao livro e à leitura é a Lei de Universalização das Bibliotecas (12.244/10) (BRASIL, 2010), modificada pelo projeto de lei 9484/18, que altera o conceito de biblioteca escolar, cria o Sistema Nacional

de Bibliotecas Escolares e prorroga para 4 anos o prazo da lei anterior. Essas são leis importantes e resultam de ampla mobilização dos atores desse campo. Em ambas as leis não se encontra nenhuma especificação sobre as etapas de ensino, não havendo, dessa forma, nenhuma menção específica à Educação Infantil.

Entre os programas nacionais, cumpre ressaltar o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) (BRASIL, 2014). Esse programa foi antecedido por outras iniciativas de políticas públicas de distribuição de livros, mas optou-se por ressaltá-lo por ser o maior programa do Ministério da Educação de distribuição de livros de literatura e de estímulo à leitura literária, e o mais significativo para a etapa de ensino de que se trata neste estudo. Cumpre notar que, embora instituído em 1997, apenas em 2008 o programa incorporou o segmento Educação Infantil. O programa agora faz parte do PNLD Literário.

O PNBE teve como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, tanto brasileiras como estrangeiras, além de materiais de pesquisa a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Os acervos encaminhados às escolas foram acompanhados de um guia que

visa apresentar e familiarizar os docentes sobre aquela coleção. O “Guia 1 – PNBE: Literatura fora da caixa – Educação Infantil”, de 2014, traz o seguinte texto em sua apresentação:

No que diz respeito à educação infantil, este Ministério, considerando a necessidade de garantir material de apoio à educação das crianças nessa etapa de ensino, ampliou a distribuição dos acervos voltados para a educação infantil, encaminhando-os, *não apenas às bibliotecas dessas escolas*, mas, também, para salas de aula e outros espaços onde se dá o trabalho com crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola). (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos)

Fica evidente, nesse trecho, que o programa supõe a existência de bibliotecas na Educação Infantil, e que o encaminhamento de livros para outros espaços *além* das bibliotecas escolares se apresenta como integrando uma decisão de ampliar a distribuição dos acervos. Assim, pode-se compreender que a organização do programa admite que a leitura na Educação Infantil pode ocupar diferentes espaços, porém conta com a presença desse espaço específico, que é a biblioteca, para a presença do livro nas escolas.

A respeito da organização dos espaços para o livro e a leitura na Educação Infantil, localizou-se a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), o caderno 7:

“Livros Infantis: acervo, espaços e mediações”. De acordo com uma das autoras deste caderno, que comenta sobre o acervo enviado às escolas pelo PNBE,

[...] mesmo não possuindo um local adequado, o mais importante é que os livros circulem, que saiam das caixas, que sejam vistos pelas crianças. E não importa se eles estão nos corredores, em prateleiras, estantes ou cantinhos de leitura. Importa mesmo é que esses acervos cumpram o seu maior objetivo: oferecer livros de qualidade para a formação de pequenos, médios e grandes leitores. Fazer do cotidiano escolar um ambiente de leitura, de muitos livros, de conversas, de trocas de experiências, de circulação do acervo por todos os cantos da instituição escolar. (PAIVA, 2016, p. 42)

A autora, nesse contexto, trata da necessidade de fazer com que os livros circulem nos espaços escolares a despeito da falta de um espaço “ideal”, como a biblioteca. Muito embora, segundo ela, seja sabido que

[...] um espaço bem projetado faz a diferença, mesmo porque a biblioteca escolar desempenha a função ‘extra’ de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos e dinâmicas que correspondam aos anseios das crianças, dos professores e da proposta curricular. (PAIVA, 2016, p. 42)

É possível encontrar mais adiante, neste caderno, no capítulo “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil”, a proposta de formas de organização dos espaços para o livro e a leitura nessas instituições que não sejam necessariamente a biblioteca. Para os autores desse capítulo, as características dessa etapa de ensino demandam formas de organização mais dinâmicas, e, para isso, propõe-se uma organização pautada pela ordem dialógica, que significa

não apenas acrescentar novos espaços na Educação Infantil ou organizá-los sob novas formas. Significa, sobretudo, criar comunidades letradas, dinâmicas, estimulantes e inclusivas, que englobam crianças, professoras, pais e demais segmentos envolvidos na Educação Infantil. (PERROTI, PIERUCCINI, CARNELOSSO, 2016, p. 140).

De acordo com essa proposta, essas organizações, definidas por Estações de Leitura, podem ser identificadas como cantos, salas ou instalações de leitura e importa que sejam constituídas por três esferas: ambientação, acervos e práticas. Assim, não se trata apenas da garantia de um espaço físico específico, mas de quais propostas são feitas para a ocupação efetiva desse espaço.

Observa-se que os programas nacionais de incentivo à leitura e acesso ao livro existem e alguns

contemplam mais e outros menos a Educação Infantil. Acredita-se que ter programas que direcionam livros para essa etapa do ensino é um indício de uma compreensão de que o objeto livro precisa estar presente nas instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos no nosso país, embora avalie-se que ainda falta desenvolver mais orientações direcionadas aos professores de como trabalhar e efetivar o direito dos pequenos à leitura e ao livro.

7. Quais caminhos trazem bebês e crianças pequenas para a discussão acerca do livro e da literatura na Educação Infantil?

Para compreender que o livro deve ter lugar garantido na educação Infantil, acredita-se que é necessário reconhecer o grupo de bebês e crianças pequenas como sujeitos. Parece uma afirmação simples, mas não é nada simplória, posto que implica uma opção teórica, um olhar específico para o que se entende e o que se diz sobre esse “sujeito”.

A opção feita para a compreensão do conceito de sujeito se inclina para os estudos da psicologia histórico-cultural, que encontra, sobretudo, em Vygotsky (2000) a definição de que o ser humano é compreendido como um ser histórico e social, constituído nas relações e cujo

desenvolvimento se dá por meio da mediação pelo outro indivíduo mais experiente, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Entende-se os bebês e as crianças pequenas como sujeitos que compartilham das práticas sociais de maneira ativa.

Trabalha-se também com a compreensão de bebês como sujeitos de direitos, conforme assegurado pelo ECA (BRASIL, 1990). E, uma vez tendo-os compreendido dessa forma, cumpre apontar a literatura como um direito que lhes deve ser garantido. Antônio Candido (1988) afirma o direito à literatura como fator indispensável de humanização, uma vez que ela corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita e cuja negação configura a mutilação da nossa humanidade. O direito à fruição da arte e da literatura deve ser assegurado em todos os níveis (CANDIDO, 1988, p. 191).

Beatriz Sanjuan segue esse mesmo caminho ao afirmar que “somos seres históricos e literários. Ambas são características únicas de nossa espécie” (2016, p. 21). A autora defende que a linguagem literária, com a qual recebemos nossos bebês, possui um significado não pragmático que completa as necessidades primárias dos seres humano, pois assim como temos necessidade de calor, alimento,

acolhimento, precisamos também dessa “voz”, sem a qual não se pode alcançar uma plena percepção de nós mesmos como indivíduos, nem uma integração real com a coletividade na qual nos desenvolvemos (SANJUAN, 2016). Nesse sentido, a leitura literária abre caminhos para que o leitor se inscreva no mundo, construindo sentidos coletivos de pertencimento.

Porém, essa compreensão dos bebês e das crianças pequenas como sujeitos de direitos e participantes ativos na cultura e na sociedade é bastante recente, especialmente em uma cultura na qual a questão da leitura está tão associada às práticas escolares, sobretudo àquelas relacionadas aos processos de alfabetização. A possível justificativa para isso pode ser encontrada na história nacional da literatura destinada às crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991; COELHO, 2000; MARTHA, 2020), que teve sua origem marcada pela forte aliança com a educação escolar e um compromisso com a formação do futuro cidadão, no que respeita às questões morais e um ideal de nação, principalmente.

Nesse sentido, quando se entende que os processos de leitura têm um momento para acontecer, que é o ingresso no ensino fundamental, é comum qualquer ação que anteceda esse momento seja compreendida como uma preparação, um devir.

Contudo, essa visão, anteriormente conhecida como “preparação na pré-leitura” (REYES, 2010), passa cada vez mais a ceder lugar ao reconhecimento desse sujeito de que falamos, um sujeito de direitos, com direito à palavra literária, que produz significados desde o início de seus dias. Entretanto, a experiência de produção de significado pode ser mais rica quando o bebê tem acesso garantido a livros de qualidade e está submetido a processos de mediação sistemáticos.

Além de alargar a compreensão de leitura, para entender o bebê como sujeito que tem direito à literatura, é necessário rever o conceito de literatura que se oferece a ele. Fundamenta-se na concepção de literatura de Candido (1988), que afirma que a literatura são:

[...] todas as criações 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. (CANDIDO, 1988, p. 174)

O acervo literário inicial da primeiríssima infância pode ser compreendido, portanto, como constituído pelas experiências estéticas de linguagem proporcionadas pelo contato, desde muito cedo, com o repertório de cantos, acalantos, cantigas de ninar e outras brincadeiras orais que

fazem parte de nossa cultura. López (2015 apud BAPTISTA, 2017) descreve esse processo como “banho sonoro”, no qual ritmos, sonoridades e expressões fazem mais sentido para o bebê do que o significado das palavras em si.

Colabora para esse entendimento o que Marie Bonnafé (2008) pontua como uma diferença fundamental na linguagem destinada aos pequenos, ao distinguir o que denomina de linguagem factual (que contempla a comunicação de forma mais objetiva e narra as ações), da linguagem do relato (que possui uma cadência diferenciada, ligada aos tipos de narrativa que se aproximam da cultura escrita, e são acompanhados por ritmo e sonoridade diferentes da objetividade e do pragmatismo encontrados na forma de linguagem anterior). Tudo isso constitui o repertório literário do universo de bebês e crianças pequenas. Essa forma mais alargada de entender a literatura permite que se tenha um olhar diferente para o livro destinado para esse público, já que é em torno desse objeto que temos organizado as nossas investigações.

Muitas são as discussões acerca do objeto livro quando se fala de bebês, o que renderia o desenvolvimento de um novo trabalho. Porém, como ainda é recente a ideia de se oferecer livros para bebês, é necessário demarcar que tipo de livro

garante o direito à literatura na nossa concepção. É comum encontrar indicações de que o livro destinado à primeiríssima infância deva possuir material resistente, vocabulário simples, cores, formas, texturas, sons e até cheiros. É inegável que essas características representam o interesse dos bebês, uma vez que possibilitam a exploração e o descobrimento do mundo em vários aspectos. Contudo, assume-se posição contrária a essas indicações por acreditar que o contato com cores, formas, texturas e sons se dá por meio das ações cotidianas dos bebês, conforme atuam no mundo, prescindindo dos chamados “livros brinquedo”. Embora estes possam ser defendidos como uma forma de aproximar os pequenos do livro e da leitura, colocamo-nos a favor de apresentar, a esses sujeitos bebês, o livro como objeto cultural, pertencente a práticas sociais reais de leitura e escrita, e portadores de uma qualidade artística e literária.

Quanto à durabilidade, compreendemos e estamos de acordo que materiais mais resistentes façam mais sentido se desejamos que, principalmente os bebês, tenham autonomia para manuseá-los, explorando-os, lendo-os afinal, já que para o bebê essa leitura se faz de corpo inteiro (BELMIRO; GALVÃO, 2017). É preciso considerar, que assim como outros materiais que se desgastam ou se danificam com o uso,

os livros precisarão ser repostos, assim como os brinquedos no contexto escolar.

Indicações de leitura por faixa etária são alvo de ampla discussão na atualidade e estão cada vez mais em desuso, tendo em conta que “existe literatura para crianças, mas só pode ser considerada literatura quando, não sendo ‘infantilizada’ toca leitores de qualquer idade” (COLASANTI, 2018). Isso porque, independentemente da idade do leitor, importa mais sua experiência leitora e, no caso dos bem pequenos, importam ainda mais as relações que são estabelecidas no ato da leitura. Reyes (2017) define a relação entre a criança e o adulto mediada pelo livro como um *triângulo amoroso*, no qual a prática de leitura compartilhada é compreendida como um invólucro afetivo, e onde

[...] além do conteúdo da narrativa, as histórias e a voz são pretexto para manter os seres queridos literalmente envolvidos nesta trama de palavras que participa da nossa busca pela construção de sentido. Nessas experiências de leitura, muito antes de leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço. (2017, p. 47)

À vista disso, com frequência é encontrada, entre os estudiosos desse campo, a afirmação de que o afeto é o maior formador de leitores.

A afirmação de que mesmo as crianças muito pequenas têm direito a livros com qualidade literária e estética é algo recente no Brasil. Porém, a preocupação com a produção literária, pensada atenciosamente nas peculiaridades da primeiríssima infância, tem ganhado força no campo editorial. Essa preocupação com os pequenos leitores resulta na edição de livros com qualidade, que possuem uma narrativa e possibilitam diversas camadas de leitura. As obras propostas não subestimam a capacidade dos pequenos leitores, pelo contrário, investem e fazem uma aposta nela, contando com sua maneira plural e polissêmica de ler o mundo.

Fica evidente, por meio dessas colocações, que todo esse investimento em uma proposta de leitura de qualidade não se ocupa com a preparação de um *futuro* leitor, mas, sim, com a garantia do direito à leitura a leitores no momento *presente*, ou, nas palavras de Marie Bonnafé,

[...] proporcionar livros aos bebês não significa propor a eles uma forma de aprendizagem precoce da leitura. Se trata de recuperar o brincar com narrações por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente,

com demasiada frequência reservado a uma minoria e encastelado em um conceito cultural estreito. Os livros deveriam estar presentes na vida cotidiana de todas as crianças, sem nenhuma restrição e sem buscar nenhum benefício imediato. (2008, p. 34, tradução livre)

É possível encontrar também nas palavras de Yolanda Reyes (2010) os argumentos que justificam a defesa da leitura literária desde a mais tenra idade, desligada de um sentido estrito de ensino, ao explicar que

[...] não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem; de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (2010, p. 16)

Dessa forma, esse objeto cultural que contém a palavra literária, a palavra poética, lúdica, não pragmática, “serve” na medida em que admitimos e permitimos que ele não “sirva” para nada e, ao mesmo tempo, que “sirva” para tudo, como nos servem as artes. Compreender a leitura literária na escola como um fim em si mesmo é um grande desafio, uma vez que é muito comum que se tenha o recurso aos livros “para”: para promover conhecimentos e habilidades, sobretudo com os pequenos, tais como deixar a fralda, deixar a chupeta, falar sobre diferenças, sobre valores. É certo que a potência da

literatura para operar mudanças de postura e ensinar sobre assuntos diversos tem seu alcance – embora nunca possamos estar certos sobre qual é –, porém a referência, aqui, é ao uso pragmático, utilitário, didático dos livros com as crianças, esse, sim, deve ter sua ampla presença questionada na escola. Isso equivale a dizer que

durante os primeiros anos de vida em que ler não se relaciona com ‘fazer tarefas’ e sim com a tarefa de nos construirmos através da linguagem como a ferramenta por excelência da nossa espécie, o prazer gratuito do encontro com as páginas da cultura que se inicia por osmose – pele a pele, verso a verso, história a história – pode ser o mais poderoso dos legados para que cada um de nós continue, logo solitariamente, a incessante tarefa de ler e decifrar-se. (REYES, 2010, p. 90)

Nesse contexto, cabe então pensar na responsabilidade diante da qual as instituições de Educação Infantil se encontram ao possibilitar ou não a garantia de direito à literatura, já que é em torno do espaço escolar que se vêm organizando essas reflexões. Diante de todo exposto, pensar a leitura literária na primeira infância, na creche, implica reconhecer as especificidades dessa prática: compreendê-la como um gesto imbricado nas relações, no afeto, na brincadeira, na produção de sentidos acerca do que se lê, mas também acerca de si e do outro, num processo de constituição

da subjetividade e, ao mesmo tempo, de formas de pertencer ao coletivo. Além disso, não se pode perder de vista que “habitar o território da literatura com bebês merece certo regresso àquilo que a infância tem de mais poético, à ternura, ao gesto espontâneo, ao devaneio” (LÓPEZ, 2016, p. 33). É complexa tarefa que requer reflexão acerca das condições (que são de diferentes ordens) que possibilitam ou não o acesso dos pequenos aos direitos culturais, e entende-se que a presença de um espaço como a biblioteca ou a sala de leitura na creche configura uma dessas condições.

Embora tenha sido discutido que as práticas de leitura podem ocupar diferentes espaços nas instituições de Educação Infantil, defende-se a oferta de um espaço específico para que se realizem. Um espaço portador do livro, que não apenas o armazene enquanto acervo, mas que o apresente como objeto de cultura e convide o leitor a conhecê-lo.

9. Considerações finais

Ao analisar o lugar do livro na Educação Infantil, verifica-se que as políticas que predominaram até a promulgação da Constituição Federal de 1988 não previam ações sistemáticas que garantissem o lugar do livro e da literatura infantil na Educação Infantil. A primeira política a

garantir, de fato, o lugar do livro na Educação Infantil foi o PNBE (2014), porque garantiu que acervos de livros chegassem à escola de Educação Infantil. Depois disso, a BNCC foi ação governamental que melhor descreveu qual o papel do livro e da leitura na Educação Infantil. Esta definiu, por exemplo, a importância da literatura para trabalhar com o campo de experiência da escuta, fala, pensamento e imaginação.

Acredita-se que conceber o bebê como sujeito de direito e como um ser capaz de produzir significado desde a tenra idade é essencial para pensar em políticas de incentivo à leitura e ao livro na Educação Infantil. Além disso, é preciso compreender muito sobre desenvolvimento infantil para não criar políticas que deem acesso ao livro e à leitura, mas que coloquem em segundo plano as interações de qualidade e o livre brincar.

Enfatiza-se que a compreensão da literatura como direito, independente da faixa etária, e o investimento em uma formação que pautem a experiência literária como essencial na promoção do desenvolvimento, assim como políticas que garantam acervos e espaços, principalmente, das bibliotecas nas instituições de Educação Infantil sejam estratégias

fundamentais no processo de consolidação do livro e da leitura na Educação Infantil.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. A leitura, a literatura infantil e os bebês. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.) *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, p. 62-81, 2017.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. O que faz de um livro um produto infantil? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.) *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, p. 104-127, 2017.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. *O processo de apropriação da política de educação do campo por profissionais de uma escola no interior do Estado de São Paulo*. 2016. 249f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México, D.F.: Oceano, 2008.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei n.º 9.394/96 de 26 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. CNE/CEB, 2009.

BRASIL. *Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010*: dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – Edital PNBE 2014*. Brasília, Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; Caderno 7).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Lei federal n.º 13.696, de 12 de julho de 2018*: Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Brasília, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC; SEB, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, p.170-193, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. Dia do livro: para Marina Colasanti, não haveria leitores sem livros para crianças. *Blog Brinque Book*, 18 abr., 2018. Disponível em: <https://blog.brinquebook.com.br/sala-de-leitura/dia-do-livro-para-marina-colasanti-nao-haveria-leitores-sem-livros-para-criancas/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

DURAN, Teresa. *Leer antes de leer*. Buenos Aires: Anaya, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

LÓPEZ, María Emilia. *Un pájaro de aire: la formación de los bibliotecarios y la lectura en ça primera infancia*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. *Bebês como leitores e autores*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; Caderno 4).

LÓPEZ, María Emilia. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. História da literatura infantil (1959), de Nazira Salem: literatura e sistema escolar. In: MORTATTI, Maria do Rosario Longo; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (Orgs.) *Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, p. 15-50, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; Caderno 7).

PERROTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, p. 115-150, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; Caderno 7).

REGO, Teresa Cristina. *Vygostsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Orgs.) *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, p. 46-51, 2017.

SANJUAN, Beatriz. *Erase uma voz: el primer libro del bebé*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 50, v. 20, p. 26-40, abril de 2000.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 71, v. 21, p. 21-44, julho de 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES

Agostinho Lage Ornellas de Souza Neto: Mestre em Artes, Arte e Cultura Contemporânea, escritor e ilustrador, publicou os livros infantojuvenis *Chapeuzinho de Couro* (2013) e *Memórias de uma andarilha* (2011), pela Cortez Editora, e também ilustrou, pela mesma editora, o livro *O Mundo Secreto dos Insetos*, e pela editora Rovellet, participou e ilustrou o livro *Mapas Literários, O Rio em Histórias*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4248117696682413>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-5006-8630>.

E-mail: agostinhorageornellas@gmail.com.

Ana Paula Carneiro: Doutoranda do Programa de Pós Graduação da UNESP, pós-graduanda em narração artística pela A Casa Tombada e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2020), pós-graduanda em O livro para Infância pela A Casa Tombada. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2006). Professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. Formadora Municipal do LEEI. Membro da comissão avaliadora Proac 24/2022 e 23/2023. Tem experiência na área de Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura infantil, formação do leitor literário, narração/contação de histórias e mediação de leitura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6766347771156965>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5349-0064>.

E-mail: anapaulacarneiro340@gmail.com.

Andreia dos Santos Oliveira: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília-SP, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4520225185356002>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4623-9757>.

E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

Caroline da Cunha Moreno Dorado: Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3871621264902506>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-5019-4871>.

E-mail: carolmorenodorado@gmail.com.

Cleide de Araújo Campos: graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018), Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem; atuando principalmente com os seguintes temas: Alfabetização, Letramento Literário, Estratégias de leitura, Formação do leitor literário, Mediação de leitura e Literatura Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3742631652408175>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0935-3454>.

E-mail: emaildacleide6@gmail.com.

Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto: Livre-docente em Leitura e Escrita pela Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Professora do Programa de pós-graduação da UNESP – Marília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9600062169250020>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0620-4613>.

E-mail: cynthia.giroto@unesp.br.

Delma Rosa dos Santos Bezerra: Mestre e Doutora pelo programa de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4064425304338554>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5927-4282>.
E-mail: delmarsb@ffclrp.usp.br.

Flávia Brocchetto Ramos: Pós-doutorado em Educação pela FaE/UFGM. Atua como Docente no PPGEd e PPGLet e nos cursos de graduação em Letras, Biblioteconomia e Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>.
ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1488-0534>.
E-mail: ramos.fb@gmail.com.

Gisele Federizzi: Mestre em Educação pela UFRGS, escritora e ilustradora de livros infantis, criadora do @kidsindoors. Tem especialização em Literatura infantil pelo Instituto Vera Cruz de SP. Faz parte do GEPLIJ – UNIFESSPA – Estudos de Literatura Infantil e Juvenil e sua materialidade no século XXI, coordenado pela Dra. Patrícia Romano, e do Grupo de Pesquisa Educação Literária, Currículo Literário: Experiências, Interações e Sentidos, coordenado pela Dra. Marília Forgearini Nunes, da Faculdade de Educação da UFRGS.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7764085584097370>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9466-3440>.
E-mail: gisele.autora@gmail.com / @gisele.federizzi.

Katiane Crescente Lourenço: Mestre em Letras pela PUCRS. Professora da Rede Municipal de São Leopoldo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0490192458208875>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-4259-7434>.
E-mail: katianecrescentelourenco@gmail.com.

Laís de Almeida Cardoso: Doutora e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo, Bacharel e Licenciada em Letras (Português e Italiano) pela mesma universidade, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Autora dos livros infantis 'Cada bicho tem seu canto' (Volta e Meia, 2017), 'Cada

bicho tem seu canto 2' (Volta e Meia, 2021), 'Cada bicho tem seu canto 3' (Volta e Meia, 2023), 'A vela e o vento' (Volta e meia, 2022) e 'O menino e a caixa' (Nova Alexandria, 2022).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7150190230415972>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2859-0543>.

E-mail: laisdealmeidacardoso@gmail.com.

Patricia Albuquerque de Campos Gomes: Professora de língua portuguesa das redes municipal (SEMEC), estadual (SEDUC) e privada em Belém-PA. Pertencente ao grupo de estudos CEPLLI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5001694376399123>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8337-570X>.

E-mail: pacletas@yahoo.com.

Regina Michelli: Professora associada da UERJ, Procientista UERJ/FAPERJ, com projeto de pesquisa em Literatura Infantojuvenil. É líder do Grupo de Pesquisa EnLIJ – Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas, e coordenadora do Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5944138062209144>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5586-0468>.

E-mail: r.michelli@gmail.com.

Renata Junqueira de Souza: Livre-docente em Metodologia de Língua Portuguesa, doutora e mestre em Teoria da Literatura. Atualmente é professora sênior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Presidente Prudente). É líder do grupo de pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (CNPq/FCT-UNESP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9778200016779533>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>.

E-mail: recellij@gmail.com.

Sandra Regina da Silva: Professora da Rede Municipal de Goiânia, Especialista em Educação Infantil – UFG, Mestra em Educação Básica – CEPAE/UFG, Doutoranda em Literatura – UNB

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7724380904581952>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-2207-5260>.

E-mail: anauana@hotmail.com.

Zélia Inez Lazaro Rodrigues: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Marília, Marília – SP, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8116400252334469>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6451-9985>.

E-mail: z.rodrigues@unesp.br.

O livro *Leitura literária: do berço à educação infantil* apresenta diversas considerações acerca da produção literária e imagética para bebês e demais crianças menores de seis anos de idade, reflexões que envolvem, dentre outros aspectos, os livros e as práticas de leitura mais adequados a cada uma das faixas etárias que compõem a primeira infância; as políticas públicas de formação do leitor da educação infantil e o comportamento do mercado editorial em relação à produção para essa faixa etária; os projetos e as atividades desenvolvidos em bibliotecas e outros espaços culturais com o intuito de apoiar a formação do pequeno leitor.

 **Dialogarts**

