

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

VAMOS BRINCAR DE LER?
CONSTRUINDO PONTES PARA O MUNDO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Salvador
2016

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

**VAMOS BRINCAR DE LER?
CONSTRUINDO PONTES PARA O MUNDO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, para fins de obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Professora Orientadora: Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador
2016

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

VAMOS BRINCAR DE LER?

Construindo pontes para o mundo da leitura na educação infantil

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, para fins de obtenção do título de Especialista em Docência Na Educação Infantil.

Salvador, 19 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira (orientadora)
Universidade Federal da Bahia/Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Andréa Betânia da Silva
Universidade do Estado da Bahia

À minha avó Luzia (*in memoriam*) por haver me proporcionado as gostosuras de ser criança.

À Aparecida, professora primeira, minha querida Fidinha, por ter iniciado a construção das minhas pontes para o mundo da leitura.

AGRADECIMENTOS

Pelos caminhos que trilhamos, muitas pessoas deixam marcas, algumas indeléveis, outras tão profundas que atravessam as nossas vidas, por isso precisam ser mencionadas, no intuito de que a nossa caminhada se perpetue através do registro escrito. Meus sinceros agradecimentos

por primeiro, à Pessoa Imaterial, onipresente em toda a minha jornada, que nos momentos de dificuldade, quando tudo parecia desesperança, me carregou em Seus braços e me abriu novos caminhos: Deus;

a meu marido Joilson e filhos Igor e Ana Clara, companheiros de caminhada e de estudos pela paciência e resignação em suportar minhas ausências nos sábados ensolarados;

aos meus pais, que mesmo distantes, torcem pelo meu sucesso e se preocupam com “essa menina que não para de estudar”;

à minha amiga Zana, pelo encorajamento de fazer a prova e de não me deixar desistir, quando tudo parecia impossível;

ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFBA, equipe técnica, professores e colegas do curso por me proporcionarem o acesso a tantos saberes e sabores da Educação Infantil, fortalecendo as minhas práticas.

às professoras Lícia Beltrão e Mary Arapiraca, eternas crianças, pelo apoio, incentivo e abraços carinhosos quando elas nem sabiam, mas eu precisava deles.

às crianças do Grupo 3 por me proporcionarem momentos de alegria e de aprendizagens juntos;

à professora orientadora Rosemary Lapa, pela paciência, compreensão e contribuições valiosas;

por último, um agradecimento inusitado: à minha gata Marie e meu cão idoso, Grafite, pela companhia nas madrugadas insones de estudo e escrita.

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. [...]

O verbo tem que pegar delírio

Manoel de Barros (2011, p.276)

|

GAMA, Niclécia Ferreira. **Vamos brincar de ler?** Construindo pontes para o mundo da leitura na educação Infantil. 54f. 2016. Monografia - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema principal o papel da leitura de história para a formação de novos leitores, a partir de três anos de idade, quando a criança parece construir significados a partir do uso dos livros infantis. A relevância deste tema deve-se ao fato de que as histórias lidas podem favorecer ou não o interesse pela leitura e pelas obras literárias desde os primeiros contatos com os livros, que inicialmente são incorporados à vivência infantil como brinquedos, que são manuseados, experimentados e que *a posteriori* podem vir a se tornar objetos significativos para as experiências de leitura. Desse modo, a minha questão de pesquisa é: As crianças do Grupo 3 desenvolvem, nas interações com os livros literários, o gosto pela leitura enquanto brincam de ler? A partir desse questionamento, os objetivos são investigar os etnométodos que as crianças utilizam para interagir com os livros que gostam de “brincar de ler”; identificar as histórias preferidas pelo grupo; analisar os comportamentos leitores das crianças pequenas à luz das teorias subjacentes. Para fundamentar estas discussões, tomei para o referencial teórico os seguintes autores: PIAGET (2007); PIAGET e INHELDER (2006); VYGOTSKY (2014), KISHIMOTO (2011) e ABRAMOVICH (1997). Visando revelar a questão de pesquisa, optei pela metodologia de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Assim, a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, por se apresentar como uma pesquisa de base qualitativa voltada para o conhecimento das ordens sociais e culturais em organização, revelou-se mais adequada. A análise dos resultados revelou que as crianças nos seus processos de interação elaboram discursos, atribuem sentidos e constroem pontes interlocutivas de acesso ao mundo da leitura. Os resultados aqui apresentados podem contribuir com as instituições de Educação Infantil, à medida em que valorizam os atos de leitura praticados pelas crianças e pelos leitores mais experientes como pontes para a inserção na cultura literária, tendo as crianças como sujeitos ativos e participativos desses atos.

Palavras-chave: Educação infantil, leitura, imaginação, formação de leitores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Lucy brinca de mergulhar no fundo do mar com o livro “O tubarão esperto	24
FIGURA 2	As crianças se organizam para ouvir a leitura feita por Charlie do livro, “Um tanto perdida”, de Chris Haughton, lido anteriormente pela professora. Fotografia do acervo da pesquisadora.....	26
FIGURA 3	Crianças brincando com o livro pop-up.....	38
FIGURA 4	Charlie lê para as crianças no Cantinho da Leitura.....	42
FIGURA 5	As crianças elaboram a carta para o Papai Noel tendo a professora como escriba.....	45
FIGURA 6	Após a escrita e a leitura do texto final, as crianças assinam a carta ao Papai Noel.....	46
FIGURA 7	Texto final da Carta para o Papai Noel, construído coletivamente pelo grupo, com as intervenções da professora.....	48

SUMÁRIO

1 ABRINDO O LIVRO	11
1.1 VAMOS BRINCAR DE LER?.....	16
2 O BRINQUEDO, O BRINCAR E A LEITURA	23
2.1 O MUNDO DA LEITURA	27
2.2 OS LIVROS-VIVOS E OS COMPORTAMENTOS LEITORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	28
3 ALICERCES PARA CONSTRUIR PONTES: TUDO COMEÇA DO COMEÇO	32
3.1 CENÁRIO E SUJEITOS.....	34
4. ATRAVESSANDO PONTES	38
4.1. CENA 1: CANTO DA CASINHA.....	39
4.2. CENA 2: CANTINHO DA LEITURA.....	42
4.3. CENA 3: PROJETO CARTAS DO PAPAÍ NOEL.....	45
5 REVELANDO CAMINHOS: OS RESULTADOS SE DESCORTINAM	51
REFERÊNCIAS	

1. ABRINDO O LIVRO

Para buscar a palavra
exata,
a palavra-mapa,
a que me nomeia,
velejo numa barca
abstrata, precária.
O vento me envolve
e sopra música
em meus ossos:
talvez eu seja
essa canção
invertebrada,
esse sopro. (MURRAY)

Numa cidade empoeirada do sertão, onde a estrada margeia o terreiro, uma caixa de livros dormita entre sacas de milho e de feijão, que alimentarão a família nos meses escaldantes de verão. Naquela casa, longe da cidade, vive uma família de agricultores, cujos filhos vão à lida às seis horas da manhã e ao meio dia, sol à pino, rumam à escola, na cidade. Os mais novos vão de bicicleta, os mais velhos, andando.

Os livros dos anos anteriores vão sendo guardados na caixa que serão passados dos mais velhos aos mais novos, como herança, até que uma menina curiosa a descobre e a trata como um baú de tesouros encontrado numa ilha perdida. Assim, toma posse do mundo da leitura.

A menina logo aprende a ler e pede, incessantemente, o “Livro de Olavo”, até que a mãe, professora do Mobral¹, compreende que o tal Olavo, é o Olavo Bilac, que escrevera o poema “A boneca”, o qual a menina gostava tanto de ouvir seus tios recitarem. Nasce uma leitora, aos quatro anos, e se apropria da palavra.

Comunicar no presente as experiências passadas, faz-me pensar na palavra exata, aquela mais adequada para se iniciar a escrita de um memorial. Diz Pérez (2003, p. 103) que “O processo de organização das lembranças vem pela sensibilidade da memória, o que torna a experiência comunicável”. Contudo, organizar memórias e trajetórias não é um processo simples e, muitas vezes, somos soprados ao vento, ao sabor das lembranças e das emoções, tentando encontrar o verbo mais adequado para que a canção invertebrada, conforme Murray (2010), tome corpo.

¹ MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Programa criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, que tinha como proposta a alfabetização funcional de jovens e adultos. Outras informações podem ser acessadas no site <http://www.educabrasil.com.br/mobreal-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao>.

Ao completar seis anos, os pais mudam-se para a cidade para que fosse à escola e lá conhece a primeira professora, Maria Aparecida Barbosa de Matos. Fazia questão de ensinar seu nome completo. Era 1979 e, aos dezoito anos, formada em Magistério, recém contratada pelo governo do estado, assumia sua primeira turma. Nas tardes de terça-feira, sentava-se sobre a mesa, cruzava as pernas e lia: *Reinações de Narizinho*, *Memórias da Emília*, contos clássicos, mas o preferido era *As aventuras de Robinson Crusoé*. Esse era lido, solenemente, em capítulos, de um jeito tão mágico, que nos deixava sem respirar.

Navegando num barquinho com Robinson Crusoé, soprado pelas leituras da primeira professora, de quem herda o gosto e a paixão pelas histórias contadas, lidas e ouvidas, a menina busca, num constante processo de reinvenção e ressignificação, ser sempre uma aprendente.

Numa tarde, ao chegar da escola, encontra, na parede do quarto, uma coleção de seis livros infantis, muito bem ilustrados. A mãe os havia comprado de um vendedor que passava, esporadicamente, pela cidade. Livros por ali eram raros e, aos oito anos, aquela menina do sertão ainda não sabia da existência da biblioteca da cidade. O pai, comerciante de artesanato, viajava pelo Brasil inteiro e passava muito tempo fora da cidade, enviando dinheiro para a subsistência da família. Livros eram um luxo! A menina começa a ler “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo, mas, dias depois, o pai sofreria um assalto e os livros teriam de ser devolvidos por não poder pagá-los. A mãe os recolheu, justamente quando as crianças chegaram à Lua e a viagem do avião vermelho foi bruscamente interrompida pelas necessidades econômicas.

Sou essa menina. Lembro de haver chorado. E passei quase trinta anos procurando o final do livro, criando enredos, imaginando o que haveria acontecido naquela viagem. Quando já professora, o encontrei num livro didático; meus olhos brilharam e os da menina que ainda mora em mim puderam novamente se encantar.

Durante a minha vida de estudante, li avidamente. Descobri na biblioteca da minha pequena cidade, Cipó, tesouros literários que normalmente não encantariam uma adolescente, mas li Tomas Mann, Stendhal, Victor Hugo, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Voltaire, Machado de Assis, Jorge Amado, Herman Hesse, dentre tantos outros autores. A leitura permeia a minha vida.

Não nasci professora, tampouco tornei-me professora por não ter outras oportunidades. Tornei-me professora pelo desejo de oportunizar aos estudantes da

escola pública condições equivalentes aos que frequentam as escolas particulares. Acredito que todo professor deveria ser um eterno estudante, por isso a minha procura por conhecimento e de fomento à leitura tem sido uma prática constante em todo o meu caminhar.

Quando soube da oportunidade de me inscrever no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, acreditei ser a oportunidade para compreender melhor e aprofundar os meus saberes adquiridos pelas minhas leituras independentes. Atuando na Educação Infantil, desde 2005, fiz algumas formações em serviço e li bastante, contudo, penso não ser o suficiente para oportunizar as crianças da Educação Infantil uma educação de qualidade, motivo incessante de minha procura.

A Universidade Federal da Bahia sempre foi referência em Educação e tive a oportunidade de firmar uma parceria com a Faced em 2007 e 2008, enquanto diretora da Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo, onde trabalhei até 2009, recebendo na escola os estudantes do Projeto Nenhum a Menos, coordenado pelo professor Albertino Lordello. Em 2008 fui convidada pelo professor para abrir a “calourada” do Curso de Pedagogia no Cinema da UFBA, conversando com os estudantes sobre a escolha da profissão. Desde então, o desejo de fazer uma pós-graduação na UFBA esteve presente em meus projetos. O Programa de Formação dos Profissionais da Educação Básica – PROFOR², criado pelo Governo Federal em 2012 para oferecer cursos de graduação e especialização para professores, veio ao encontro desse desejo quando, em parceria com a Prefeitura Municipal de Salvador, foi oportunizado ao professor da educação Infantil o acesso ao processo seletivo para ingresso no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI, agora em sua terceira edição.

No que diz respeito à formação inicial do profissional da Educação Infantil, quando cursei a graduação, o currículo dos cursos de pedagogia não contemplava as especificidades que o professor deveria conhecer para atuar nesse segmento. Daí a necessidade de se constituírem novos saberes, aprofundar conhecimentos, gerar novas práticas, instrumentalizadas através do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido em diferentes Universidades Federais do país, especificamente aqui, na Universidade Federal da Bahia.

² Maiores informações podem ser acessadas através do *site* <http://educacao.salvador.ba.gov.br/inscricoes-para-especializacao-em-docencia-na-educacao-infantil/>

Apesar de o corpo ter crescido, mora em mim uma criança que ainda não completou nove anos. É essa criança que alimenta o meu pensamento do que é a infância. É ter vida, é ser livre, lúdica, brincante. É gostar de histórias, de vento e de dançar na chuva. É pensar sobre o mundo e agir sobre ele, com as mãos, a boca, o corpo. É viver a cultura, transformá-la, ressignificá-la.

Diante disso, é difícil aceitar a criança enclausurada, presa a uma cadeira, a fazer atividades repetitivas e pobres de sentido. E foi assim que vi muitas professoras da Educação Infantil em suas práticas cotidianas e, muitas vezes, fui vista como sonhadora quando, com a minha turma, ia contar histórias à sombra dos flamboyants da Escola Abrigo dos Filhos do Povo, onde lecionei até o ano de 2010.

O ingresso no curso, desde o ato da matrícula, abriu um leque de possibilidades na formação docente. O professor que atua na Educação Infantil tem necessidade de ser valorizado tanto por aqueles que elaboram as políticas públicas para a Educação, quanto por seus pares. Por isso, é mister que o professor conheça bem o segmento ou área do conhecimento em que atua, visto que, diante dos avanços da sociedade, impulsionados principalmente pelos avanços tecnológicos, as concepções acerca do mundo, do homem e de sua ação sobre o primeiro, se modificam constantemente. Essas mudanças trazem profundas transformações do ponto de vista filosófico, antropológico e sociológico, conforme vimos, durante o curso, no componente Infâncias e crianças na cultura contemporânea, mediado pela professora Marlene Santos, quebrando velhos paradigmas e construindo outros tantos.

No ofício de ser professor da Educação Infantil, o saber é uma ferramenta estruturante para a construção de práticas pedagógicas que considerem a infância, a criança e seu universo imaginativo, seus saberes, sua cultura própria que se reinventa a cada geração. Foi, nesse ofício, que pude trazer para as crianças todo o encantamento que a leitura pode proporcionar. Conhecimento ampliado pela oficina Linguagem, oralidade e cultura escrita, da professora Jucineide Santos, que ampliou as possibilidades de fazer novas incursões ao mundo da literatura com as crianças pequenas, fazendo da leitura e da contação de histórias instrumentos para mediação da aprendizagem de outras linguagens

Diante dos estudos já feitos, as considerações do professor Claudemir Belintane na palestra de abertura do Curso de Especialização, quando dizia, utilizando-se das palavras de Manoel de Barros, um dos meus poetas preferidos, que “A infância constrói a fantasia através da linguagem inútil” pude revisitar minhas

memórias e repensar a infância e as crianças. Através das memórias e trajetórias como professora e gestora de escolas do município de Salvador pude visualizar e vivenciar várias concepções de infância e criança nas escolas e creches da cidade.

Quando saí da gestão escolar para retornar à sala de aula, resolvi que queria estar no segmento creche, o qual havia estado apenas como gestora. Parte desse alumbramento de retorno, deveu-se ao fato de sempre ter concebido as crianças como sujeitos pensantes, atores e autores de suas vidas, de suas escolhas. Durante este curso, desde a primeira aula, senti que toda a minha formação até então, ganhava outras nuances, novas cores, novos jeitos de pensar e conceber a infância como ela de fato deve ser compreendida, em toda a sua multiplicidade de linguagens e expressões. Portanto, a produção desse memorial, que inicialmente apresentava-se com um viés pessoal, começou a tomar outra forma, a ser tecido com uma nova trama: a dos conhecimentos adquiridos e de tantos outros ressignificados. Mas como dizê-lo, sem recorrer às palavras do Nequinho (como era conhecido o poeta Manoel de Barros?

No que o homem se torne coisal,
 corrompem-se nele os veios comuns do entendimento.
 Um subtexto se aloja.
 Instala-se uma agramaticalidade quase insana,
 que empoeira o sentido das palavras.
 Aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguração de falas
 Coisa tão velha como andar a pé
 Esses vareios do dizer (BARROS, 1990).

Nos “vareios” do dizer, complementados com os dizeres tão poéticos e significativos da professora Lícia Beltrão, quando afirma que “ninguém diz o que diz sem ter chão social”. Desse chão social que me apoia, me integra e me traduz como profissional em busca constante de saberes, digo aqui, das minhas tentativas de construir pontes no mundo da literatura infantil com as crianças do Grupo 3, de uma escola pública do município de Salvador.

1.2 VAMOS BRINCAR DE LER?

Desde os primórdios da humanidade, a prática de contar histórias tem sido utilizada para ensinar, divertir e, principalmente, transmitir ensinamentos. Nossos ancestrais, assim como alguns povos fazem até hoje, reuniam-se em volta do fogo para esse momento tão ímpar. Através desse método, conhecimentos importantes

eram transmitidos de geração a geração e a imaginação era, e ainda o é, o veículo que nos transporta ao mundo da fantasia e, com a invenção da imprensa, as histórias contadas ao redor da fogueira foram disseminadas pelo mundo, permitindo-nos uma viagem imaginária a outros lugares e outras culturas.

Com o surgimento da escrita e, posteriormente da imprensa, o hábito de contar histórias foi se modificando ao longo do tempo; o livro foi se integrando ao cotidiano das famílias e das crianças, através principalmente dos contos clássicos publicados por Charles Dickens, Christian Andersen e os Irmãos Grimm. Um nicho de mercado começou a se abrir e os livros, portadores das mais fantásticas histórias, podiam circular pelo mundo (EPSTEIN, 2002).

Analisar a importância do ato de ler para as crianças pequenas e como elas significam esse ato, a partir do contato com os livros e as histórias que eles nos contam, requer debruçar-nos sobre aportes teóricos e metodológicos centrados na própria criança, concebida na atualidade como um ator social e produtor de uma cultura própria da infância.

Sendo assim, discutir os significados que as crianças pequenas podem atribuir ao livro como brinquedo ou objeto-fonte da linguagem escrita, é importante fundamentar-se no referencial teórico postulado por Vygotsky (2014) sobre o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, que ratifica que a imaginação infantil se apresenta como um fértil terreno para a utilização da prática de ouvir e de contar e recontar histórias, uma vez que a imaginação pode ser orientada pela experiência alheia e conduzida através do outro, compreendido aqui como o adulto que lê histórias, o mediador entre o imaginário infantil e as histórias contidas nos livros infantis. Para ele, a base de toda criatividade humana vem da imaginação se manifesta em todos os campos do conhecimento humano, das artes às ciências, isto é, permeia toda a cultura produzida.

A leitura de um livro de histórias envolve o imaginário da criança e a leva a experimentar diferentes emoções, como a alegria, o medo, fazendo-a passar por um veloz desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional que lhes permitirá apropriar-se da linguagem e dos códigos culturais nos quais está imersa. De modo geral, o primeiro contato com o livro, para as crianças mais pobres, ocorre, geralmente, na creche ou na escola. Nesses primeiros contatos, o livro adquire o *status* de brinquedo, e, como afirma Kishimoto, “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso” (KISHIMOTO, 2011), portanto, ele pode se

transformar num avião, em uma cabana e em tudo mais que a imaginação lhe aprouber, numa relação de prazer e deleite e só depois de aproximações sucessivas com o objeto é que parecem atribuir-lhe o significado de portador textual.

Quando as crianças convidam “_ Pró, vamos brincar de ler?” (CTS, 3 anos e 9 meses), o ato de brincar de ler aproxima a criança do mundo da leitura e do universo cultural produzido pela literatura. A familiarização com esse ato possibilitará o exercício imaginativo, a criação de fantasias e a compreensão da realidade a partir do uso do livro como mais um brinquedo presente no cotidiano da escola.

Vygotsky (1998) postula que o papel do brinquedo é ser um suporte da brincadeira e ainda que o brinquedo tem uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois é um elemento mediador importante na transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados que essa lhe imprime.

Ainda segundo Kishimoto (2011, p. 21), “o vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota crenças, tem dimensão material, cultural e técnica.” O objeto brinquedo é um suporte da brincadeira, é a ação que a criança desempenha ao brincar, desse modo, o livro literário e o livro-vivo (livros *pop-up*) adquirem o *status* de brinquedo.

Considerando também que as crianças na faixa etária entre três e quatro anos estão se apropriando da linguagem, e que o ato de ler histórias para elas pode favorecer esse processo, Piaget e Inhelder (2006) assinalam que a linguagem nos é transmitida de forma pronta, produto da criação humana e nela a criança é imersa desde o nascimento e através dela se adapta ao mundo social. Deste modo, ouvir histórias, lidas ou contadas predispõe a criança à aprendizagem da linguagem, oferecendo-lhe a oportunidade de exercitar a fantasia, para que ela possa criar imagens a partir do seu contexto social, a partir de suas representações simbólicas.

A imaginação, a ludicidade, a representação e o simbolismo são elementos próprios do universo infantil, portanto, toda ação pedagógica na Educação Infantil deverá ser constituída pela brincadeira e pela interação e mediada pela linguagem. Para tanto, é preciso utilizar recursos variados, os jogos e brincadeiras, as artes e a música, a literatura para a imersão da criança na cultura que a rodeia.

Quando a criança transforma o livro num brinquedo, ela torna seu significado menos dependente do objeto em si como a cultura adulta o concebe e passa a dirigir seu comportamento também por meio do significado que lhe atribui: o de um brinquedo. Vygotsky (1998, p. 127) postula que “No brinquedo os objetos perdem sua

força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”. Ao ressignificar o uso do livro, a criança consegue distinguir –lhe o significado da palavra livro, identificando o objeto, mas na ação lhe possibilita outros usos, fazendo a sua imaginação, o seu pensamento se materializar nas ideias e não nas coisas em si.

Ler histórias ou contá-las é uma arte antiga, como afirma Vieira (2003) quando assegura que contar histórias é uma atividade que proporciona a transmissão e a aquisição de conhecimentos e de valores humanos e dependendo dos seus usos, pode se tornar uma atividade sem significados, uma rotina sem sentido para o professor e para as crianças, ou pode ser uma ferramenta importante para a educação delas. Para as crianças pequenas, os momentos de leitura são parte da brincadeira de ler.

A essa assertiva, Abramovich (1997) afirma que a contação de histórias proporciona o prazer e o divertimento e ouvi-las é o início da aprendizagem para se tornar um leitor e para descobrir e compreender o mundo.

Em minha sala de aula, ler histórias para as crianças faz parte da rotina. Contudo, muitas vezes, apesar de preparar a turma para ouvir histórias lidas ou contadas e trazer diferentes técnicas e objetos, algumas crianças demonstram total desinteresse e pedem para assistir a um DVD de personagens conhecidos através da mídia, que competem com as figuras estáticas dos livros de literatura infantil.

Em sua dissertação de Mestrado, em pesquisa realizada com 27 crianças entre cinco e sete anos, numa escola particular da cidade de Porto Alegre, em 2010, Follador (2011) assevera que a criança, ao ouvir histórias, lidas ou contadas, torna-se produtora de leituras variadas, ressignificando-as através das pistas, da entonação da voz e dos sentimentos que o contador de histórias evoca.

Em minha prática cotidiana, tenho buscado trazer diferentes tipos de histórias e de textos, como poemas, textos informativos e muitas histórias lidas e contadas e muitas vezes cantadas, com o objetivo de encantar as crianças e de também proporcionar o desenvolvimento de sua linguagem. Os livros literários, assim chamados por se diferenciarem dos livros-vivos, ou livros *pop-up*, ficam disponíveis às crianças numa estante baixa, facilitando o manuseio.

Sabemos que os livros, para as crianças pequenas, são objetos a serem explorados, sentidos, comidos, cheirados, como objetos em si mesmos. Como bem

destacou a professora Lícia Beltrão, em sua palestra realizada durante o Fórum Baiano de Educação Infantil, realizado em abril de 2015, em Salvador, através da literatura a criança pode experimentar sentimentos e sensações, fazendo uma mistura de linguagens, experimentando antagonismos, justaposições, fantasiando o inimaginável, no que chama de “laboratório do possível”, transformando a literatura em uma potente ferramenta para o ensino e a aprendizagem.

Ainda pensando sobre isso, as palavras de Fernanda e Gisele Gonçalves, mestrandas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em artigo publicado em 2013, reafirmam que “A criança realiza suas primeiras leituras pelos sentidos, em contato com os elementos físicos do livro. A criança lê as imagens, a textura e até o cheiro” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2013, p.20).

Percebo que as crianças pequenas, entre os dois e três anos de idade interagem com o livro como mais um brinquedo à disposição. Há nas salas de aula da escola na qual leciono, os chamados “livros-vivos”, ricamente ilustrados e com imagens que saltam aos olhos das crianças, também conhecidos como livros *pop-ups*. Tais livros se assemelham muito ao brinquedo e considero que o deve ser e, de acordo com Perrot,

o modo como os livros são apresentados e a desdramatização do ato de ler, reforçados pelos “livros-vivos”, devem ser levados em conta como parte das estratégias para atrair os não-leitores, pois a aparente gratuidade e a aparência de brinquedo desses objetos fornecem-lhes a qualidade de presente e de distração” (PERROT, 1998 in KISHIMOTO, 2011, p. 34).

As crianças escolhem prioritariamente os chamados livros-vivos, elegendo preferências, descartando outros e, muitas vezes, disputando o mesmo exemplar. Em suas relações com o objeto, percebo as crianças interagindo e personificando as gravuras, demonstrando pouco interesse ou nenhum interesse com o texto.

Com as aproximações sucessivas com os códigos da escrita através das histórias lidas para as crianças, observo que os livros passam a adquirir outro significado, ainda nessa faixa etária, através do jogo e da imitação, muitas vezes imitando a postura, a entonação da voz da professora ou de outro adulto que lê histórias, num movimento de constante troca entre as crianças e entre estas e o adulto que lê e conta histórias.

Os momentos em que lia ou contava histórias na sala de aula, geralmente, estavam atrelados à roda de conversa e o acesso aos livros ocorria em alguns dias

no acolhimento às crianças ou no final das atividades do dia, o que coaduna com as pesquisas feitas pela Universidade Federal da Bahia e o Ministério da Educação - MEC em municípios contemplados pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, que demonstraram “A necessidade do conhecimento e a realização de planejamento pedagógico sobre os objetivos da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças” (SANTOS e RIBEIRO, 2014, p.120). Essa mesma necessidade de planejar está presente nas atividades de leitura literária.

A partir do curso de especialização em Docência na Educação Infantil que ora frequento e das leituras feitas ao longo de minha formação docente, tenho repensado a minha relação com os livros da sala de aula e disponibilizado o acervo para que as crianças os manuseiem à vontade. Se a escola não dispõe de outros espaços e minha sala de aula é pequena, busco diferentes estratégias para trazer às crianças a preparação necessária para que possam se concentrar no ouvir, mas tenho pensado, também, nas escolhas que as crianças fazem.

Algumas intervenções literárias vivenciadas pelas crianças e adultos nas salas de aula da Educação Infantil parecem distanciar-se do encantamento e do exercício da imaginação, detendo-se apenas na aquisição de competências linguísticas, sejam elas orais ou escritas, e o livro torna-se apenas mais um objeto na sala de aula.

Dionísio (2014), citando Hohmann e Weikart ao defenderem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (HOHMANN; WEIKART, 2011, pág. 547 *apud* DIONÍSIO, 2014), reafirma a importância do vínculo social e da mediação nas intervenções literárias com as crianças.

Entretanto, nas pesquisas lidas no Estado da Arte do Conhecimento, não foram encontrados registros das escolhas literárias feitas pelas crianças. Os livros são sempre selecionados pelos adultos e quando esses são os professores ou pesquisadores, as selecionam de acordo com os objetivos que pretendem alcançar.

Existem muitos estudos sobre a literatura infantil e a leitura de histórias e todo o espectro de habilidades e competências que são firmadas a partir delas, no entanto, os sujeitos das pesquisas são majoritariamente as crianças entre quatro e seis anos.

As crianças pequenas, que estão ainda em processo de aquisição da linguagem oral raramente têm sido investigadas quanto às estratégias que utilizam para selecionar as obras literárias que despertam seu interesse e o que significam essas escolhas, atribuindo ao livro não apenas o significado de brinquedo, como também de portador textual.

A formação de alunos em cidadãos da cultura escrita é um dos princípios basilares da escola, entretanto, até pouco tempo atrás, a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica, por isso os programas de incentivo à leitura não contemplavam esse segmento. Com a inclusão da Educação Infantil, o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, do Ministério da Educação – MEC, em 2013 foram disponibilizados títulos voltados à clientela de zero a seis anos.

No ano de 2011, a Prefeitura Municipal de Salvador adquiriu um acervo de mais de cem títulos voltados também para a Educação Infantil, contendo livros de pano, livros com texturas variadas, para serem explorados pelas crianças e livros *pop-up*, os chamados livros-brinquedo.

Sendo o livro um portador textual e, para as crianças pequenas, também um brinquedo, aparentemente o objeto não se diferencia do seu significado num primeiro momento, que é o de brinquedo e que propõe a imersão no mundo imaginário da criança e do adulto que deu vida ao livro como objeto lúdico.

Conceber o livro como um objeto animado, que faz parte do cotidiano da escola, pode incorrer no pensamento de que ele é apenas mais um recurso educativo, um caminho para alcançar objetivos de ensino e de aprendizagem, no entanto, de acordo com Kishimoto (2011), o uso do brinquedo favorece os processos intuitivos e, de maneira interativa, o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Em contato com os livros-brinquedo, as crianças exploram texturas, movimentos, imagens, mundos imaginários e criam seus próprios enredos a partir de suas experiências com o objeto. Vygotsky assevera que “a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual humana” (VYGOTSKY, 2014, p.15), porquanto, a experiência das crianças com os livros, a leitura e a contação de histórias favorecerá uma gama de sensações, vivências e experimentações importantes para o seu desenvolvimento integral.

A partir dessas afirmações e da observação da relação que as crianças constroem com os livros quando ingressam na Educação Infantil, especialmente entre

os três e quatro anos de idade, emerge a questão desta pesquisa: As crianças do Grupo 3 desenvolvem, nas interações com os livros literários, o gosto pela leitura enquanto brincam de ler?

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as interações das crianças pequenas com os livros literários, sendo os sujeitos de pesquisa as crianças do Grupo 3, com faixa etária entre dois anos e dez meses e três anos e onze meses, período em que estão se apropriando da linguagem oral. Será investigado, portanto, de que maneira as crianças pequenas interagem com o livro de literatura infantil, seja como um brinquedo ou como objeto portador de histórias e se essas interações poderão favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Os objetivos desta pesquisa são investigar os etnométodos que as crianças utilizam para interagir com os livros que gostam de “brincar de ler”; identificar as histórias preferidas pelo grupo; analisar os comportamentos leitores das crianças pequenas à luz das teorias subjacentes.

A abordagem metodológica utilizada será a etnopesquisa crítica e multirreferencial, visto que se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual todos os participantes (pesquisador e sujeitos da pesquisa) são atores sociais do contexto a ser investigado (SILVA; CABRAL, 2010). Por valorizar a ação comunicativa entre esses atores, e por ocorrer socialmente nas ações espontâneas, este discurso espontâneo, permeado pela intersubjetividade não é menos rico que outros aportes metodológicos utilizados nas pesquisas científicas (MACEDO, 2004), justificando, desse modo, a escolha do método.

2 O BRINQUEDO, O BRINCAR E A LEITURA

Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.
(PESSOA, 1986, p. 122)

Quando as crianças fazem o convite para “brincar de ler” de pronto já temos a ideia de que o objeto que faz a vez de brinquedo é o livro. Aos três anos de idade, cerca de noventa por cento das crianças que estudam na escola está tendo o seu primeiro contato institucional, conforme as entrevistas aos pais, realizadas ao início de cada ano letivo e os livros parecem atraí-las por serem coloridos, bem ilustrados, papéis pintados com tinta, conforme assevera Pessoa (1986, p.122). Denotam nesses primeiros contatos o seu papel predominante na sociedade letrada, que é o de portador textual.

Para melhor compreender o papel que o livro assume nas turmas da Educação Infantil, principalmente naquelas do segmento Creche, formadas por crianças de zero a três anos e onze meses, faz-se necessário o entendimento acerca do que a produção teórica conceitua sobre o brinquedo e o brincar e como esses possibilitam a imersão no mundo da leitura.

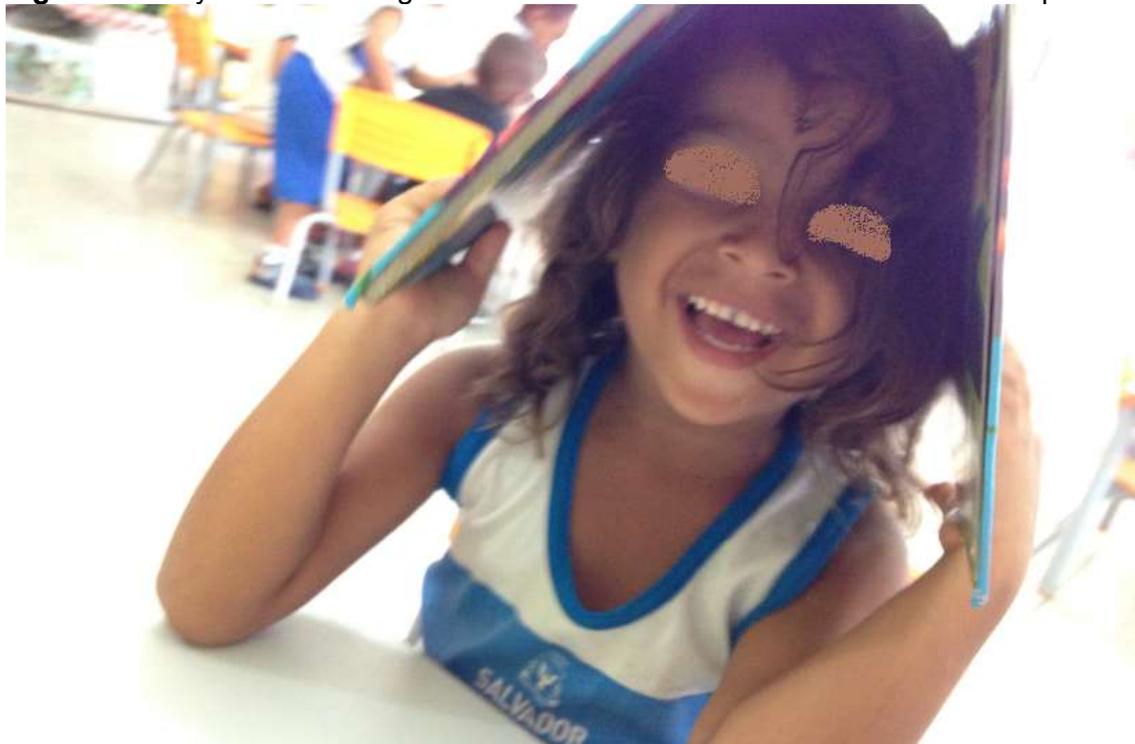
O brinquedo pode ser, de acordo com Kishimoto (2011), qualquer objeto que tenha uma relação íntima com a criança, lhe permitindo várias formas de brincar, ou seja, há uma indeterminação quanto ao uso. Não é raro encontrarmos crianças manipulando latas, tampinhas, tubos de papelão em jogos de faz-de-conta, no que Goldschmied e Jackson (2006) chamam de o brincar heurístico, ou seja, a ressignificação de objetos de uso cotidiano em brinquedos. Assim, o livro na sala de atividades do Grupo 3 se transforma em avião, em barco, são experimentados, manuseados, cheirados e até comidos, por propor uma ponte entre o real e o imaginário da criança, na condição de brinquedo.

O comportamento de uma criança pequena, conforme Vygotsky (1994, p.126), é determinado pelas condições em que uma certa atividade ocorre, isto é, os objetos dizem às crianças o que elas têm que fazer: um livro pede para ser lido, mesmo que as crianças ainda não façam leitura convencional, assim, ele é o brinquedo que serve para ler.

Ainda de acordo com Vygotsky (1994, p.122), o brinquedo parece ter sido inventado quando as crianças começaram a experimentar desejos que não poderiam

realizar de imediato, então, para resolver esse conflito interno, a criança se envolveria num mundo imaginário no qual esses desejos seriam realizados através da criatividade e da imaginação. Para ele, (*idem*, p. 127), ao brincar, a criança aprende “a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” Portanto, na ação de brincar, os objetos perdem sua força determinadora, conforme registrado na figura 1.

Figura 1 - Lucy brinca de mergulhar no fundo do mar com o livro “O tubarão esperto”.



Fonte: Acervo do pesquisador (2015)

A atitude de Lucy em transformar o livro em um brinquedo que a projeta ao fundo do mar reafirma o pensamento de Vygotsky quando diz que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.” (*ibidem*). E a ação, numa situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

As crianças pequenas, como produtoras de uma cultura própria da infância e também consumidoras dessa mesma cultura, constroem sua subjetividade na relação com o outro e também com os objetos (Vygotsky, apud Góes, 1997), assim, a atividade

simbólica vai se constituindo de acordo com os modos como as crianças percebem, reelaboram e recriam o mundo. Desse modo, o “livro de Olavo” não é apenas o objeto livro em si, ou o livro “O tubarão esperto” o é. Eles tornam-se objetos representativos de uma cultura letrada, que as crianças se apropriam e ressignificam de acordo com suas experiências.

Enquanto a ação lúdica é uma ação natural (KISHMOTO, 1990, p. 41), mesmo sendo construída culturalmente, o ato de ler é uma construção social, portanto, dispor livros às crianças pequenas para que manuseiem, participar de situações de leitura com as crianças e os adultos, permite que elas interajam com o livro, criem e recriem suas próprias narrativas, construindo pontes para o mundo da leitura.

As representações simbólicas das crianças nos momentos da leitura evocam a comunicação entre elas e o enredo que constroem no jogo simbólico no ato de ler. As crianças, durante e após a leitura, vivenciam papéis, experimentam sentimentos e desenvolvem a principal ferramenta de comunicação que lhes permite o desenvolvimento social: a linguagem (BOMTEMPO et al., 2006; DIAS, 2011).

A linguagem, para Vygotsky (2005), é fruto das interações que ultrapassam o estadiamento proposto por Piaget (2007), porém ambos concordam que o jogo simbólico, ou o jogo de papéis, representa uma evolução do pensamento infantil. Enquanto brincam, as crianças imprimem sentido ao representar a professora que lê histórias, imitando seus gestos e posturas ao convidar para a roda de leitura (figura 2). Desse modo, elas revivem o momento, o tornam novamente presente e recriam de forma significativa, os meandros da imaginação, da fantasia e da própria linguagem verbal, vivenciando a leitura como experiência social, o que Dias (2011, p.52) nomeia como pensamento metafórico, uma vez que esse é formado por um teia de relações simbólicas adquiridas culturalmente e ressignificadas a partir das condições internas do indivíduo e que está intrinsecamente ligado ao que chama de linguagem metafórica, resultante das interações com a realidade física e social.

Vygotsky (1998), ao dissertar sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, afirma que brincar de faz-de-conta, imitar papéis, cria uma zona de desenvolvimento proximal, conceituada como o “espaço cognitivo” entre o nível de desenvolvimento real, que é a capacidade do sujeito de resolver tarefas de modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual o sujeito adquire as habilidades necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, mediado

pelas interações com os adultos ou outras crianças mais experientes, pois quando a criança brinca, interagindo com outros parceiros e ao encenar papéis, ela se comporta, em algumas situações, como se tivesse a idade mais avançada do que nas outras atividades do cotidiano, neste caso, imitando a professora, conectando-se com o meio cultural no qual está inserida.

Figura 2 - As crianças se organizam para ouvir a leitura feita por Charlie do livro, “Um tanto perdida”, de Chris Haughton, lido anteriormente pela professora. Fotografia do acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo do pesquisador (2015)

Ao ler umas para as outras (figura 2), as crianças estabelecem uma estrutura interativa que lhes oferece suporte para compartilhar, adquirir, inovar e transmitir cultura. Corsaro (2009; 2011) define como cultura de pares o conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, interesses e valores que as crianças compartilham e reproduzem na interação com seus pares, entendendo como pares um grupo de crianças que passam determinado tempo juntas, interagindo diretamente entre si. O autor afirma ainda que nessas interações entre criança-criança e mesmo entre criança-adulto modificam a própria cultura, criando novas situações as quais nomeia de reprodução interpretativa.

Por ser dinâmica, ao introduzir a leitura na cultura da infância das crianças pequenas, a cultura de pares se mistura, se modifica e as crianças constroem novos significados, formulando suas próprias interpretações sobre os artefatos,

reproduzindo, neste caso, a cultura do professor-leitor e atribuindo um sentido ao livro, o inserindo em seu universo cultural (CORSARO, 2011).

2.1 O MUNDO DA LEITURA

A leitura do mundo precede a leitura da palavra
(...) O ato de ler o mundo implica uma leitura
dentro e fora de mim. Implica na relação que
eu tenho com esse mundo
(FREIRE, 1981)

As primeiras experiências das crianças com os textos acontecem oralmente, através da voz da mãe, das cuidadoras ou das avós, quando contam uma história, um conto de fadas ou “inventam” histórias, tendo a própria criança como personagem. Barbosa (2014) e Abramovich (1997), corroboram com essa afirmação, citando também os espaços em que esse ato acontecia: geralmente no lar.

A leitura é o modo como o indivíduo compreende e interpreta o mundo. Desde o nascimento, o bebê interpreta o mundo que o cerca quando aprende a se comunicar com a mãe, mesmo através do choro, portanto, reafirma a célebre citação de Freire (1989) que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, Martins (2006, p. 11) concorda com Freire (ibidem) ao afirmar que é possível dizer que nos primeiros contatos com o mundo, começamos a dar sentido às nossas experiências como humanos, num processo de compreensão de expressões formais e simbólicas mediado pela linguagem, porquanto, corrobora com a ideia de que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressões do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido” (MARTINS, 2006, p. 30)

Ao ter acesso aos ambientes institucionalizados, a escola ou a creche, e nele estarem presentes a palavra escrita materializada nos livros infantis, as crianças pequenas puderam vivenciar outras narrativas e outro estilo de texto: a escuta da palavra escrita através das histórias lidas para elas. De acordo com Mantovani (2014), a importância do livro, seu valor simbólico e seu significado é mediado pelo adulto, portanto, a inserção das crianças no mundo da leitura formal só ocorrerá se os enredos valerem a atenção e o esforço da criança. Ler, nesse aspecto, se configura como uma prática sociocultural que possibilita às crianças desde a mais tenra idade o envolvimento com a cultura da escrita e da literatura.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, RCNEIS (BRASIL, 1998) orientam os professores da Educação Infantil sobre a importância de ler para as crianças pequenas, ainda que não dominem a decifração do código escrito e de acordo com as orientações ali contidas. “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, situadas em outros tempos e lugares” (BRASIL, 1998, p. 143). Nesse sentido, Abramovich (1997) recomenda que é necessário aproveitar o texto, criando um clima de envolvimento através de mudanças na entonação da voz, da criação de pausas e, principalmente, de mostrar à criança que o conteúdo da história que ouviu está impresso no livro para que manuseie e explore de acordo com sua vontade “até reencontrar momento especial que estava buscando” (ABRAMOVICH, 1997, p. 22) e mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!

Observando as crianças em seus atos de leitura, percebo o tanto que oralizam, imitando o meu gesto leitor e o quanto o caminho que trilho como pesquisadora da leitura com crianças pequenas ganha novas veredas à medida em que oferto a elas novas possibilidades de leitura: desde o livro-vivo até o livro de poesias, com poucas ilustrações, porém não menos envolvente. Assim, as crianças do Grupo 3 estão construindo o seu acervo literário através do contato com diferentes gêneros textuais e estilos de narrativas que lhes permitirá variadas possibilidades de escolha tanto quanto formas mais sofisticadas de pensar e imaginar, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (Resolução CNE/CEB 005, de 17.12.2009) que reafirma a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil, bem como salienta no inciso III que as instituições devem garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p.25), avalizando, destarte, a pertinência dessa pesquisa.

2.2 OS LIVROS-VIVOS E OS COMPORTAMENTOS LEITORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Com vistas a atrair os não-leitores, as crianças pequenas, o mercado editorial investiu pesadamente nos chamados livros-vivos (PERROT, 1998), pois sua

aparência com um brinquedo estimula o faz-de-conta, assim o livro passa a ter outra função e não apenas de portador textual.

Os livros-vivos adquiridos e distribuídos aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) no ano de 2011, pela Prefeitura Municipal de Salvador, uma tendência do mercado editorial internacional, trouxe para o acervo dos CMEIS e escolas que ofertavam o segmento centenas de títulos aos quais as crianças que frequentam as instituições públicas não tinham acesso até então.

Os livros-vivos, ou livros-brinquedos, caracterizam-se por trazer ilustrações que “saltam aos olhos”, isso é, que de acordo com os arranjos feitos no papel, as imagens adquirem formas tridimensionais que se destacam nas ilustrações ricamente coloridas, atraindo o olhar das crianças.

Segundo Arena (2003), a sociedade cria necessidades de leitura que se impõem nas relações entre os sujeitos, por conta disso, não lemos por hábito, gosto ou prazer, por isso, afirma que a escola é o espaço privilegiado para criar essas necessidades desde as crianças pequenas, de forma provocada, intencional, numa relação dialógica entre o leitor e a literatura. Essa assertiva apresenta a leitura como um encontro entre interlocutores que, na ótica de Bakhtin (2003) é marcado pela atitude responsiva de quem lê, interagindo com o texto e o autor.

Por outro lado, a criança pequena ainda não dispõe de estruturas cognitivas que lhes permitam utilizar estratégias de leitura mais refinadas, produzindo a interlocução com o autor, criticando, avaliando, compreendendo o ponto de vista do autor. A leitura é uma ponte que se constrói para acessar a cultura escrita e o ato de ler se impõe como uma necessidade para o sujeito pertencer e atuar ativamente na sociedade.

Os livros infantis, principalmente os livros *pop-up*, conduzem a criança a mergulhar na leitura a partir de experiências concretas, uma ponte para um mundo mais abstrato e subjetivo que se constituirá posteriormente. Esses livros “criam uma cumplicidade baseada em formas primitivas de leitura” (PERROT in KISHIMOTO, 2011, p.36) que poderão estimular o prazer de ler, contrapondo-se ao que afirma Arena (*op.cit*).

As crianças pequenas na faixa etária entre os dois anos e dez meses e três anos e meio, aproximadamente, quando ingressam na escola, parecem se apropriar dos livros através da leitura das imagens e leem as páginas como episódios desconexos, pois ainda estão em fase de construção de estruturas narrativas que

Vygotsky (1991) nomeia como associação de ideias, mesmo que não estabeleçam relações entre elas. O pensamento análogo de Colomer (2007) aponta que a estrutura narrativa dos livros para pequenos leitores deve conter enredos mais simples e curtos para “não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência” (COLOMER, 2007, p. 55).

Todavia, a presença dos livros literários ou livros-vivos na escola não garante que as crianças pequenas terão acesso a eles. Percebo que, em muitas salas, os livros ficam expostos nas estantes ou cantinhos de leitura e são acessados mediante a autorização do professor; as crianças não são livres para manuseá-los de acordo com suas vontades. Destarte, para que as crianças se tornem leitores, faz-se imperativo que vivam a experiência da leitura: manuseiem livros, criem suas próprias narrativas, exercitem sua imaginação e, para tanto, o professor tem um importante papel: o de ser um estimulador da leitura, não como um ato mecânico, mas como um momento vivo, lúdico, interativo, uma vez que ler não é apenas decodificar, mas compreender e atribuir sentido ao texto lido, conforme corrobora Kramer (2010).

As crianças pequenas, em suas primeiras interações com os livros literários demonstram prazer em imitar o adulto que lê. Em uma rodinha de leitura, sobre o tapete, leio para elas *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* (WOOD, 2012), que conta em frases curtas a história de um ratinho que encontra um morango maduro e precisa esconder do urso. Nessa história, o leitor dialoga com o ratinho. É um dos livros preferidos das crianças da turma. Após o desfecho, as crianças pedem para ler também. Uma criança toma o livro e, mantendo-o de ponta-cabeça, começa a me imitar. Outra criança observa e irritada, comenta: “_Não sabe ler, não? O livro está de cabeça para baixo! (Charlie, 3’6”). Nesse momento, percebo que mesmo que não leiam convencionalmente, algumas crianças já constroem seu comportamento leitor e que o livro se impõe como um objeto de conhecimento, de empoderamento. Assim, “o livro transmite para quem o carrega uma imagem de conhecimento, de saber (...) ele não sabe ler convencionalmente, mas sabe que ler é importante” (FONSECA, 2012, p.18).

A atenção e a curiosidade das crianças pela leitura são construídas aos poucos, através de aproximações sucessivas com o objeto que poderão ser potencializadas pela intervenção do adulto leitor.

Algumas vezes as crianças mostram-se desinteressadas pelo texto lido, entretanto, Mantovani (2014) afiança que a escolha dos livros que serão apresentados às crianças nos momentos de leitura feitos pelo adulto, se marcados por conteúdos emocionais com os quais as crianças se identifiquem, são importantes para atrair e manter sua atenção.

Para Zilberman (1987), é a posse dos códigos de leitura que muda o status da criança como leitor e a integra num universo maior de signos, e isso não ocorre somente quando ela ouve uma leitura ou interpreta as imagens do livro literário. Apesar dos esforços empreendidos pelo poder público ao adquirir um acervo variado e específico para a Educação Infantil, seja no âmbito do município de Salvador ou do Governo Federal através do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o acesso aos livros pelas camadas populares e o forte apelo da cultura televisiva, bem como das mídias digitais, ainda é muito precário, fato que pode dificultar a formação de leitores.

A escola tem um importante papel nesse contexto, pois é o espaço privilegiado para a construção de pontes para o mundo da leitura e suas múltiplas descobertas. Ela é uma via de acesso ao universo literário uma vez que dispõe de mecanismos e recursos materiais, ainda que escassos, para planejar tempos e espaços para que ocorram atos de leitura. Assim, essa pesquisa reforça a importância de conhecer de que maneira as crianças pequenas se apropriam e interagem com o livro de literatura infantil, seja como um brinquedo ou como uma ponte para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

3 ALICERCES PARA CONSTRUIR PONTES: TUDO COMEÇA DO COMEÇO

A ponte não é de concreto,
Não é de ferro, não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
(LENINE, 1997)

Para um engenheiro, construir uma ponte requer uma análise do terreno onde ela será construída, do ambiente do entorno, da comunidade local e dos impactos que terá ao longo do tempo sobre as pessoas e o espaço, ou seja, é preciso delinear o cenário, o método e tecer análises. Construir pontes para o mundo da leitura requer a mesma metodologia, apesar dessa construção ocorrer no campo da subjetividade, da imaginação, do mundo não-tangível, mas como toda construção, tudo começa do começo: a escolha do método e das técnicas.

Por se tratar de uma pesquisa com as crianças e não sobre elas, a abordagem metodológica que a sustenta tem suas bases na etnografia, um tipo de abordagem utilizada na pesquisa social e antropológica e, posteriormente, educacional, de natureza qualitativa que visa compreender as relações sociais, a cultura e os processos relacionais que ocorrem no *locus* da pesquisa, caracterizado pela polissemia, subjetividade e complexidade do ambiente em que ela ocorre (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998; MACEDO, 2004). Por ser a escola um ambiente dinâmico, um microcosmo da realidade e a criança um ator social, produtor de uma cultura própria da infância, portanto um agente ativo sobre o mundo, as interações que surgem no contexto escolar e como as crianças as compreendem e significam apontam etnométodos, ou seja, formas, modos, jeitos muito particulares de compreender o mundo e ressignificá-lo à sua maneira.

Utilizando-me da influência da corrente fenomenológica e inspirada pelo componente curricular Estudos extensivos em etnopesquisa crítica e multirreferencial: o método e seus instrumentos, ministrado pelo professor Roberto Sidnei Macedo, e por ser professora da escola na qual a pesquisa se desenvolveu, os pressupostos teóricos e metodológicos mostraram-se relevantes por considerar a natureza dialógica, social, cultural e polissêmica das ações das crianças e dos adultos envolvidos na pesquisa.

O objeto dessa pesquisa é o estudo das interações das crianças pequenas com os livros literários, sendo os sujeitos de pesquisa as crianças do Grupo 3, do turno vespertino, com faixa etária entre dois anos e dez meses e três anos e onze meses,

período em que estão se apropriando da linguagem oral, fato que afiança o uso da etnopesquisa por não exigir o duro rigor dos métodos empregados pelas correntes positivistas. Aqui, a experiência, a coparticipação, a linguagem, a dinâmica viva do contexto escolar, a relação dialógica entre pesquisador e sujeitos da pesquisa produzem, de acordo com Macedo (2015, p.30) a heurística da pesquisa, através do que chama de narrativas implicadas.

Então, a descrição precisa e sua correlação com os acontecimentos que se descortinam, conforme o objeto, o pesquisador e os sujeitos de pesquisa se interpõem, serão narrados, tomando como referencial o estudo de Almeida (2014), ancorado nos pressupostos da etnopesquisa multirreferencial e crítica teorizada por Macedo (2007, 2010, 2015).

Para responder a esse questionamento, a observação participante foi o procedimento técnico mais apropriado, levando em consideração o cenário da pesquisa e a faixa etária dos sujeitos. Utilizei também o registro fotográfico e audiovisual, coletado através do aparelho celular, com o qual as crianças têm mais familiaridade, além do diário de campo.

Para valorar a ação comunicativa entre os atores da pesquisa e por ocorrer socialmente nas ações espontâneas, os discursos permeados pela intersubjetividade são terrenos profícuos para investigação dos etnométodos, que Almeida (2014) define como “processos e conteúdos das interações e dos papéis desempenhados pelos atores sociais, de onde surgem significados e sentidos” (ALMEIDA, 2014, p. 40).

As interações e falas entre as crianças e os livros, entre elas e os adultos e entre si mesmas serão descritas através da perspectiva etnocenológica, a qual permite ao leitor observar o contexto em que acontece a ação, para que dali possa compreender os significados socialmente construídos (ALMEIDA, 2014 *apud* MACEDO, 2010).

O referencial teórico que respalda as discussões acerca dos dados produzidos em campo foi construído a partir das leituras feitas durante o CEDEI e ampliado de acordo com as necessidades que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Ancoram esse estudo a teoria sócio-interacionista de Lev Vygotsky (1997, 2005, 2011), os estudos de Jean Piaget (1998, 2006, 2007) que tratam da construção da subjetividade, da criatividade e da imaginação humana, os estudos de Sônia Kramer (2010) e Kishimoto (2011) no que se referem às teorias do brincar e sua importância para o desenvolvimento bio-psico-social das crianças, bem como os estudos de Abramovich

(1997), Colomer (2007), Fonseca (2007) e Oliveira (2011) que esclarecem sobre a importância da leitura. Outros autores poderão surgir para ilustrar ou enriquecer o diálogo com as Cenas Simbólicas, que, de acordo com Almeida (2014), fundamentada em Bakhtin (2006) e Macedo (2010), as define como produto de um cenário enunciativo, rico em significados e protagonizados por atores sociais, num contexto dialógico, nesse caso, o ambiente escolar.

A produção de informações ocorreu em momentos planejados na Rodinha de Leitura, que acontece diariamente e em momentos de acolhimento nos quais as crianças poderiam escolher os cantos que desejassem entrar, como o canto da casinha, o cantinho da leitura e o cantinho dos jogos. Outra cena simbólica aqui descrita, ocorreu durante a conclusão do Projeto Cartas do Papai Noel, inspirado na obra de J.R.R. Tolkien (2012) a partir da leitura de Perrot (1998), na qual o autor envia cartas aos seus filhos por mais de vinte anos, fazendo-se passar pelo Papai Noel, numa narrativa envolvente e rica em detalhes.

A inserção no cenário da pesquisa aconteceu por se tratar da escola a qual leciono, respeitando às orientações do CEDEI quanto à metodologia da pesquisa e aos participantes (pesquisador e sujeitos), portanto ocorreu na sala de aula do Grupo 3, do turno vespertino, numa escola pública do município de Salvador.

A análise das cenas simbólicas teve por base as categorias da Leitura Espontânea e da Leitura Interventiva, apresentando o Contexto Dialógico, o conteúdo de cada Cena Simbólica e sua análise, trazendo as falas dos sujeitos da relação dialógica e os sentidos que dela emergem, segundo os princípios da Etnopesquisa Crítica (MACEDO, 2004).

Por Leitura Espontânea, foram qualificadas as Cenas Simbólicas nas quais as crianças escolhem livremente o livro que desejam ler, oralizando livremente as narrativas nele contidas. A Leitura Interventiva se caracterizou pela leitura feita por mim, professora-pesquisadora, em momentos planejados para identificar a atribuição de sentido ao texto lido para as crianças.

3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DE PESQUISA

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, situada num bairro popular da cidade de Salvador, a qual atende

aos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º. ao 5º ano). Por questões éticas o nome da instituição não será aqui citado.

A estrutura física da escola é formada por vinte salas de aula, catorze das quais ocupadas por aulas. As demais estavam desativadas em decorrência de uma reforma iniciada no ano de 2014 e não concluída até o encerramento desta pesquisa. A escola conta com uma biblioteca, uma sala de música e uma sala de dança, que são utilizadas apenas pelos alunos do Ensino Fundamental I, num total de doze turmas, em turno integral.

Na parte inferior encontram-se as salas da Educação Infantil, que funcionam em turno parcial, atendendo as crianças dos Grupos 3, 4 e 5, com três turmas em cada grupo. Existe ali uma pequena sala de leitura pouco utilizada pelos professores. Há um pequeno espaço cercado por janelas de vidro no qual foram colocados brinquedos estruturados como duas casinhas, um túnel, uma trave de futebol e uma rede de vôlei com suportes, oferecendo pouco espaço para as brincadeiras, apesar de existir um espaço contíguo mais amplo, no entanto, a professora da sala vizinha reclamava do barulho das crianças, por isso não são feitas brincadeiras nessa área.

O espaço externo é bastante amplo porém vazio pois não existem brinquedos estruturados ou construídos para que as crianças possam melhor utilizá-la. É esporadicamente frequentado apenas pelas crianças dos grupos 3 e 5, com o devido cuidado, pois é cimentado e oferece riscos às crianças por conter valetas, degraus e gradis. As professoras do grupo 4 alegaram que, por a área ser muito ampla, as mesmas não tinham condição de acompanhar as crianças nas brincadeiras realizadas naquele espaço.

As crianças dispõem de dois banheiros, contendo cada um quatro vasos sanitários e pias adaptados à sua altura e um chuveiro em cada um. A cozinha também funciona no espaço reservado à educação Infantil, que é separado das demais dependências da escola por um portão, segundo a direção, para evitar que os alunos do Ensino Fundamental ponham em risco as crianças pequenas, argumento utilizado pela equipe gestora para justificar que muitas vezes as crianças maiores e adolescentes adentravam à escola correndo, podendo se chocar com as crianças menores e causar acidentes como quedas ou machucados.

As salas de atividades são amplas, com exceção da sala do Grupo 5 e da sala de leitura, a qual anteriormente comportava a minha turma de Grupo 3, composta por vinte e uma crianças, num espaço que mal cabia as mesas e cadeiras das crianças e

que depois de muitas justificativas, inclusive por causa do estresse das crianças de estarem num ambiente tão pequeno que impossibilitava inclusive a formação da rodinha de conversa, conseguimos mudar para uma sala mais ampla e arejada.

A sala do grupo 3, na qual a pesquisa foi desenvolvida, é uma sala bastante grande e iluminada, com janelas à altura das crianças que lhes permite observar e interagir com outros alunos da escola, de diferentes faixas etárias. Possui um cantinho de leitura, com uma estante contendo diferentes títulos de livros vivos, bem como outros tipos de literatura ao dispor das crianças, como livros de poesias, contos clássicos e revistas variadas, oferecendo a liberdade de manusear, folhear, brincar de ler, além de outros ambientes semiestruturados, como a casinha, o cantinho dos jogos e o hospital nos quais as crianças circulam, brincam e interagem de acordo com as suas vontades. Uma vez por semana é organizado o “cantinho do faz-de-conta”, contendo adereços e fantasias que as crianças vestem e mergulham no mundo da imaginação através da vivência de papéis, podem ser princesas, piratas, bailarinas e outros personagens inspirados nas histórias lidas e ouvidas.

É importante salientar que a escola não tem brinquedos suficientes e nem adequados à faixa etária e que o acervo composto por livros e brinquedos foi em grande parte doado por amigos e familiares.

Contamos com a presença de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), profissional existente nas turmas da Educação Infantil que atua apoiando as crianças e a professora nas atividades de ensino, aprendizagem, atividades recreativas e pedagógicas além de auxiliar as crianças nas suas necessidades de cuidado, higiene e alimentação.

A turma do Grupo 3 era formada por vinte e um alunos, dos quais, no ato da matrícula, dois foram declarados brancos, um indígena, seis pardos, dois negros e dez não declarados. Nove eram meninas e doze, meninos, advindos das classes D e E, famílias com renda entre um e três salários mínimos, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todos frequentavam as aulas normalmente, durante todo o ano letivo, exceto quando apresentavam algum problema de saúde, logo justificado pelos pais. A frequência média era de dezoito alunos diariamente, exceto às sextas-feiras, cuja frequência média era de doze alunos, pois as crianças retornavam para casa mais cedo devido ao tempo reservado para o planejamento dos professores.

Os sujeitos desta pesquisa aqui serão identificados como personagens da Turma do Charlie Brown, por se tratarem igualmente de crianças, com traços de personalidade muito semelhantes. A exceção dessa representação sou eu, a professora-pesquisadora, também sujeito da pesquisa, conforme pressupostos da etnopesquisa e da pesquisa implicada.

A pesquisa com as crianças aconteceu entre agosto e dezembro de 2015, tendo sido comunicado aos pais em reunião e, por concordarem, no ato da matrícula, com o uso das imagens das crianças para fins educativos, não houve necessidade de formalizar um termo de consentimento para o registro fotográfico e audiovisual.

4 ATRAVESSANDO PONTES

Para investigar o problema de pesquisa: As interações das crianças do Grupo 3 com os livros de literatura infantil que possibilitam o desenvolvimento do gosto pela leitura, utilizo da abordagem qualitativa, pois permite a exploração do cenário uma vez que há participação direta dos atores sociais que o compõem e que as informações ali produzidas não são quantificáveis.

Os objetivos desta pesquisa, como já dito, propõem (i) investigar os etnométodos que as crianças utilizam para interagir com os livros que gostam de “brincar de ler”; (ii) identificar as histórias preferidas pelo grupo; (iii) analisar os comportamentos leitores das crianças pequenas à luz das teorias subjacentes.

A produção de informações ocorreu em momentos planejados na Rodinha de Leitura, que acontece diariamente e em momentos de acolhimento nos quais as crianças poderiam escolher os cantos que desejassem entrar, como o canto da casinha, o cantinho da leitura e o cantinho dos jogos.

Inicialmente foram identificadas cerca de nove cenas Simbólicas, através da transcrição dos registros audiovisuais e do diário de campo, dentre as quais elegi três por representarem momentos significativos da pesquisa, os dizeres das crianças e a relação dialógica que se estabelece em cada contexto entre a criança e o objeto da pesquisa.

Foram privilegiadas duas categorias de análise: a Leitura Espontânea a Leitura Interventiva. A Leitura Espontânea pode ser compreendida como atos de leitura nos quais a criança elege os livros que deseja explorar através dos sentidos, a que Martins chama de Leitura Sensorial (MARTINS,1994). Aqui os livros são objetos para serem explorados e lidos com as mãos, o olhar, a boca.

A Leitura Interventiva se caracterizou pela leitura feita pelo adulto, marcadas pela relação dialógica que se estabelece no contexto da cena e nas intervenções feitas pela professora-pesquisadora e pela participação ativa das crianças em suas experiências de leitura.

Do ponto de vista da pesquisa implicada, a construção da narrativa da experiência “é estranhamente difícil de realizar” (MACEDO, 2015, p.47), entretanto, pode-nos tornar protagonistas de nossa própria experiência a partir da compreensão das realidades que subsistem nas infâncias do professor-pesquisador e das crianças envolvidas na pesquisa.

4.1 CENA 1: CANTO DA CASINHA

Contexto dialógico: A cena acontece no canto da casinha, um espaço semiestruturado no qual as crianças dispõem de brinquedos plásticos que compõem o ambiente de uma casa: fogão, panelas, pratos, talheres, uma mesa, sofá, pia e outros artefatos (potes de iogurte, rolinhos de papelão, frutas de isopor). Essa área é destinada à brincadeira livre, e é um canto permanente no espaço das crianças. Assim que chegam é um dos primeiros ambientes onde vão explorar, interagir e integrar-se. Ali, a imaginação é livre e busco não interferir muito, apenas observando e fazendo registros e muitas vezes entrando na brincadeira, exceto quando algum conflito se estabelece e as próprias crianças não conseguem resolver. A criação de espaços diversificados na sala, apoia-se na prerrogativa vygotskiana de que é necessário ampliar as experiências das crianças se desejamos proporcionar a elas as bases da atividade criativa e imaginativa (VYGOTSKY, 2014). Numa tarde ensolarada, recebo as crianças e as oriento a guardar suas mochilas. Enquanto aguardam a chegada do restante da turma, os que chegam vão se agrupando nos diferentes ambientes. As crianças que estão na casinha conversam entre si, organizam os brinquedos e perguntam se podem pegar livros no cantinho da leitura.

Figura 3 - crianças brincando com o livro pop-up



Fonte: acervo do pesquisador (idem)

[...]

Professora: Por que vocês querem levar os livros para a casinha?

Violet (3'8"): Porque eu quero abrir a casa da princesa (referindo-se ao livro-vivo *O palácio da minha fada-princesa* (BATESON, COMFORT (2006), o qual as crianças abrem, formando um palácio com diferentes ambientes: quarto, sala, cozinha, salão de festas, banheiro). Patty (3'7") vai brincar comigo. Vamos fazer uma festa!

Patty: Deixa, pró, a gente não rasga, não!

Violet: Patty, eu vou ser a fada e você vai ser a princesa. Vamos chamar Lino (3'5") para dançar.

Patty: Eu vou fazer a comida igual a minha mãe fez pro aniversário de Nino (referindo-se ao namorado da mãe). Vai ter bolo, feijão e cerveja.

Professora: E pode ter cerveja em festa de fadas e princesas?

Patty: Pode, sim, Nino chama minha mãe de "minha princesa".

Violet arma o livro, as duas começam a organizar a festa. De repente, percebe, após manusear o mesmo livro por cerca de seis meses, que tem algo que não havia observado antes: Pró Niki, eu acho que nesse livro tem uma história, uma coisa "escrevida" aqui.

Professora: Será, Violet? Você brinca com esse livro faz tanto tempo! Será que apareceu uma história?

Patty se mantém entretida fazendo a comida da festa com massa de modelar, enquanto Lino remexe as caixas de brinquedos, alheio à conversa das meninas.

Violet: Acho que sim. Será que é mágico? Conte a história, minha pró!

Todos se aproximam do livro sobre a mesa.

Professora: Por que você acha que tem uma história, Violet?

Violet, apontando para as páginas: Porque tem muitas letras. Vamos ler, pró?[...]

23/07/2015

Na maior parte dos momentos de acolhida, arrumo a sala em diferentes cantos temáticos. A escolha dessa metodologia é fundamentada nos estudos de Piaget (1978 *apud* HORN, 2007) que afirma que a utilização dos espaços pelas crianças, a partir da manipulação sobre o ambiente próximo do qual elas fazem parte favorece a representação simbólica. Contudo, "Não basta estar no espaço organizado que desafie suas competências; é preciso estar nesse espaço, vivê-lo intencionalmente,

expressando-se e vivenciando papéis” (HORN, 2007, p.20). Fonseca (2012), compartilha dessa mesma opinião, complementando que é o planejamento do espaço e dos tempos nesses ambientes organizados que revela uma concepção de criança e de infância e estar nesses ambientes, manipulando materiais, vivenciando um sistema de regras de acordo com as situações, interagindo com as pessoas e os objetos possibilita a construção do conhecimento das crianças e de novas formas de pensar, ser, sentir e agir (FONSECA, 2012, p.41).

O canto da casinha é o espaço onde as crianças exploram todas as possibilidades de diálogo e de vivências nas quais as crianças experimentam variados papéis sociais e exercitam a ludicidade, a imaginação e a criatividade. Pensando nisso, procuro interferir minimamente, pois acredito que essas interações possibilitam aprendizagens outras. Ao solicitar que possam levar o livro do canto da leitura para a casinha, as crianças trazem o livro para o seu ambiente mais íntimo: a casa. É nesse clima de aconchego que Violet e Patty interagem com o livro como um brinquedo para compor aquele espaço, que chama a atenção das crianças por trazer variados ambientes numa atmosfera de sonho e fantasia, entretanto, Patty também mescla essa fantasia com as experiências que vivencia em seu contexto familiar quando afirma que “Vai ter bolo, feijão e cerveja”, trazendo aspectos de sua cultura familiar.

Ao explorar o livro, suas páginas, gravuras, ambientes, Violet e Patty estabelecem uma conexão com a narrativa, observam, fazem inferências. Relacionam o livro às suas experiências pessoais, reproduzindo posturas, verbalizações que ocorrem no seu cotidiano. Patty imita o comportamento do adulto, apropria-se dele e de suas formas culturais (OLIVEIRA, 2011), quando salienta que “Nino chama minha mãe de “minha princesa” mergulhando no universo imaginativo da festa da princesa, sem perder seu vínculo social, organizando seu diálogo e seus processos mentais, conforme ensina Corsaro (2009), e que Dias (2011) identifica como pensamento metafórico, salientando que “é formado por uma rede de relações simbólicas apropriadas culturalmente recriadas pelo sujeito a partir de condições internas próprias” (DIAS, 2011, p. 52), expressado através da linguagem, produto das interações simbólicas, sociais e culturais do sujeito. Oliveira (2011) justapõe –se a essa assertiva, com base na perspectiva vygotsyana afirmando que o jogo simbólico, ou o jogo de papéis configura-se como um modelo de desempenho mediado pelas interações com o outro, através da imitação, obedecendo às regras sociais e às situações imaginárias que estão sendo construídas.

O livro de imagens que era o centro da brincadeira das crianças, especialmente de Violet e Patty desde o início do ano letivo, fornecia uma rica exploração e brincamos com ele algumas vezes no tapete, sem me preocupar intencionalmente em ler a história, esperando um momento apropriado em que descobrissem que aquele livro não era apenas o palácio, pois o centro das atenções do grupo sempre foi a montagem dele e a exploração das gravuras, pelo forte potencial representativo. Desse modo, as crianças construíam seus próprios enredos, desenvolvendo falas associativas às cenas e ambientes que saltavam do livro.

Ao perceber, depois de inúmeras vezes que o livro contava uma história e que essa história estivera ali, presente através do código escrito e pede “Pró Niki, eu acho que nesse livro tem uma história, uma coisa “escrevida” aqui. ” Nesse momento, uma ponte entre o mundo das imagens, e o mundo da leitura é atravessada.

4.2 CENA 2: CANTINHO DA LEITURA

Contexto dialógico: O cantinho da leitura é composto por um tapete emborrachado e almofadas coloridas e uma estante baixa, com vários livros à disposição das crianças, a maior parte do acervo disponível é formado por livros vivos, de autores ingleses e americanos. As gravuras saltam aos olhos das crianças e elas interagem com as ilustrações, dialogando com o livro. Outros títulos em papel mais frágil ficam na prateleira mais alta e são lidos por mim ou pela ADI. As crianças podem reler, manusear e ficam expostos temporariamente no painel “Pode ler, eu li e gostei!” Para que a comunidade escolar conheça o repertório de leitura das crianças. Algumas vezes pergunto à turma sobre qual tema desejam ler. As histórias preferidas são *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (DRUCE, 2006), *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* (WOOD, 2012) e *Um tanto perdida* (HAUGHTON, 2013). As crianças são participantes ativas dos momentos de leitura que acontecem diariamente. As práticas de leitura na educação Infantil estão atreladas ao campo de experiência da Linguagem, validadas pelo Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (SALVADOR, 2015), que ancora suas bases nas DCNEIS (BRASIL, 2010). Mesmo que ainda não leiam convencionalmente, as crianças podem fazê-lo através da escuta da leitura feita pelos adultos. (BRASIL, 1998; SALVADOR, 2015). E por que não por outras crianças? Todos estão no tapete, me aguardando para iniciar a roda de leitura. No chão está um cesto com outros títulos

lidos. Charlie pega o livro *Um tanto perdida* (op.cit.) e os reúne à sua volta, conforme a figura 4 e lê para seus colegas.

Figura 4 - Charlie lê para as crianças no Cantinho da Leitura.



Fonte: Acervo do pesquisador (ibidem)

[...]

Charlie: Gente, gente, vou ler a história da “coruzinha”. Era uma vez, a “coruzinha” que caiu da árvore e foi “pocurar” a mamãe. Essa é a mamãe da “coruzinha”? (pergunta, apontando a figura de um urso, com o livro voltado para as outras crianças).

Marcy (3’9”): O livro está de cabeça para baixo:

Charlie: Eu sei, só estou “amostrando” aos coleguinhas né, pró?

Professora: Você pode ler e depois mostrar as figuras.

Charlie: Então vou fazer assim. (Continua a ler os acontecimentos e depois mostra para os colegas os personagens que vão aparecendo). E agora, essa é a mamãe?

Todos: Nãaa!

Sally (3’9”): A mamãe coruja está do outro lado, gente!

Charlie: (aborrecido com o comentário de Sally): Agora encontrei a mamãe “coruza”! É essa a mamãe? (figura 4)

Todos vibram e começa uma disputa para escolherem quem será o próximo leitor. Franklin (3’6”) tenta tirar o livro das mãos de Charlie.

Charlie: Agora não, Franklin, porque ainda estou lendo, não é, pró?
[...]

12/09/2015

A situação exposta na Cena em análise mostra as crianças praticando atos de leitura, significando a leitura à sua maneira. Aqui se evidencia a relação construída entre as crianças e a leitura, manifestada em atos de ler. Inicialmente, os livros preferidos para a leitura livre eram os livros-vivos, mas algumas crianças já demonstravam interesse pelos livros literários que traziam narrativas simples, com enredos simples, mas que tinham início, meio e fim, diferente dos livros vivos, ricamente ilustrados, com temáticas de interesse dos pequenos, como dinossauros, animais da floresta, meios de transporte, mas não mostravam uma preocupação dos autores na construção de um enredo. A beleza das imagens perdia-se em si mesma do ponto de vista da narrativa.

A cena evoca a leitura interpretativa de Charlie ao contar a história da corujinha que cai do ninho e inicia uma busca por sua mãe, encontrando um esquilo que a guiará em seu intento, à medida em vai propondo questionamentos aos colegas e deles espera uma resposta, mesmo que utilizando o suporte das imagens às crianças. Para ele, não basta conhecer a história: ele deseja compartilhá-la com seus colegas. No cenário já descrito, a criança escolheu um livro que já havia sido lido por mim, portanto, já conhecido pela maioria dos alunos. Era também nesse espaço em que líamos diariamente ou contávamos histórias. Nos momentos de leitura, sempre mostrava as imagens ao grupo, comportamento repetido por Charlie. Coelho (2005) assegura que as ilustrações contribuem para a organização do pensamento, da identificação da ideia central e dos fatos que se seguem na história.

Ao disponibilizar variados títulos e tipos de livro para as crianças, como contos de fadas, poemas, contos, as crianças têm possibilidade de conhecer uma diversidade de gêneros literários, ainda que apenas no ambiente escolar, visto que de acordo com relatos das mães em conversas informais, poucos têm acesso a livros em suas casas, dando espaço para que elas sejam protagonistas de seus próprios atos de leitura e compartilhem com seus pares. Nesse sentido, Colomer (2007) e Mantovani (2014) asseguram que as crianças se beneficiam de práticas de leitura, mesmo antes de ler convencionalmente, compartilham o entusiasmo desse ato, constroem significados e

compartilham informações, fazendo da leitura um hábito e parte desses atos de leitura se constituem da imitação dos atos de leitura protagonizados pelo adulto que lê.

Para reconstruir o texto, Charlie apoiou-se nas imagens do livro, sendo constantemente interrompido por Marcy e Sally. A primeira ao questionar sobre a posição do livro, a que ele imediatamente retruca “Eu sei, só estou “amostrando” aos coleguinhas” e pede a validação da professora, numa manifestação clara dessa imitação, passando as páginas com cuidado, analisando as imagens e as outras crianças, em atitudes responsivas, demonstrando atenção e dialogando com o leitor e o texto, embora Sally antecipe o ápice da história, aborrecendo-o. Além de manifestar comportamento leitor através de situações para que as crianças compreendam as relações entre o que está escrito e a imagem. Assim, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (BRASIL, 1998, p.144).

4.3 CENA 3: PROJETO CARTAS DO PAPAÍ NOEL

Contexto dialógico: A cena simbólica descrita a seguir ocorreu durante a conclusão do Projeto Cartas do Papai Noel, inspirado na obra de J.R.R. Tolkien (2012). A inspiração para o projeto a partir da leitura de Perrot (1998), que analisa brevemente a obra na qual o autor envia cartas aos seus filhos por mais de vinte anos, fazendo-se passar pelo Papai Noel e descreve de maneira muito divertida a preparação para o Natal, com a ajuda do Urso Polar do Norte. O livro traz as imagens dos envelopes, das cartas e desenhos feitos pelo Papai Noel para explicar os acontecimentos. O projeto teve início em 23.11.2015 e concluído em 11.12.2015, com a escrita da carta ao Papai Noel, construída coletivamente pelas crianças, da qual fui a escriba e todos assinaram conforme representado na figura 4. Após a leitura de várias cartas, sugeri para o grupo que escrevêssemos uma carta para o papai Noel, contando um pouco sobre o projeto. Na rodinha, relembrei o início das cartas, como data e local e como poderíamos começar a nossa carta. Todos falam ao mesmo tempo, porém Sally e Rerum dão direção ao texto. Ao final dessa atividade, a carta foi colocada num envelope e um selo fictício foi colado nele para ser enviado ao Papai Noel.

Figura 5 - as crianças elaboram a carta para o Papai Noel tendo a professora como escriba.



Fonte: Acervo do pesquisador (ib.)

[...]

Marcy (pensativa): O “tinó” do Papai Noel!

Rerum: Não é tinó, é tlenó!

Professora: A palavra é trenó (ênfatisando o som da letra r).

Marcy: A gente pode contar a Papai Noel que fez o tinó (apontando para o papel, onde já estava escrito a cidade e a data). Assim: Querido papai Noel, a gente fez seu “tinó”.

Rerum: Querido Papai Noel, a gente fez seu boneco.

Professora: Mas se a gente escrever assim, não vai ficar repetido? Que tal assim: Querido Papai Noel, nós fizemos seu trenó e um boneco igual a você.

Charlie: Assim fica melhor, mesmo.

Marcy: Olhe, pró, amanhã a gente vai fazer a festa pro Papai Noel. Escreva assim pró: Papai Noel, venha para a sua festa fazer uma surpresa pra gente. [...]

11/12/2015

Figura 6 - Após a escrita e a leitura do texto final, as crianças assinam a carta.



Fonte: Acervo do pesquisador (ib.)

Antes de organizar o projeto Cartas do Papai Noel, comecei elencando o que as crianças já sabiam sobre o Natal. Embora tenha percebido que pelo menos seis delas frequentavam igrejas evangélicas, todas estabeleciam relação entre o Natal e o Papai Noel. As crianças logo de início demonstraram bastante interesse pelo Natal. Li outros contos natalinos e a história do nascimento de Jesus, motivo pelo qual o Natal é comemorado em dezembro. Daí, mostrei o livro de Tolkien (Figura 7) que transcrevia as cartas enviadas pelo Papai Noel aos seus filhos, escritas pelo próprio autor, nas quais relatava, ano a ano, os acontecimentos do Polo Norte e as peraltices do urso Polar do Norte.

Na leitura da primeira carta, as crianças já se mostraram bastante entusiasmadas e se a leitura demorava um pouco mais para acontecer, eles logo perguntavam: “Pró, hoje Papai Noel não mandou a carta, não?”. Lembrei da minha infância e da ansiedade de esperar os próximos acontecimentos na ilha de Robinson Crusó e de como a leitura pode nos levar a outros espaços, outros tempos, outras formas de agir e de pensar o mundo, segundo Abramovich (1997). No decorrer do projeto, as crianças confeccionaram com a ajuda dos adultos (professora e ADI) um trenó e um boneco do Papai Noel, modelado no papel a partir do corpo de uma das

crianças e decorado com tecidos e algodão, trazendo uma ligação entre a leitura e a brincadeira, criando modelos representativos que favorecem, de acordo com Vygotsky (2014), diferentes aspectos da criatividade infantil. Para ele, produzir bonecos, vestuário, adereços estimula a imaginação e a criatividade técnica das crianças “e essas ocupações assumem um significado e um objetivo, como que fazendo parte de um todo pelo qual as crianças têm interesse (VYGOTSKY, 2014, p. 89).

Sob a perspectiva das DCNEIS (BRASIL, 2012), as instituições de educação Infantil devem propiciar às crianças situações nas quais façam usos sociais da linguagem oral e escrita. A essa alusão, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita, construindo suas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações que dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Assim, a escrita da carta para o Papai Noel parecia grávida de significados, uma vez que o trabalho pedagógico com as crianças, no campo da experiência da leitura e da escrita, envolve práticas sociais nas quais seus usos façam sentido e é Marcy quem dá esse sentido, quando propõe que relatem as construções do grupo e convida o Papai Noel para vir à festa, quando o esperado pelo senso-comum seria que fizessem uma carta pedindo brinquedos.

Figura 7- Texto final da Carta para o Papai Noel, construído coletivamente pelo grupo, com as intervenções da professora.



Fonte: Acervo do pesquisador (2015)

Para a formação de leitores literários, fez-se necessário aprofundar conhecimentos e construir tantos outros indispensáveis para compreender a inserção da criança na cultura escrita. Assim, ao elaborar a carta, as crianças colocaram em jogo não apenas suas representações simbólicas, mas as características de uma modalidade textual pouco conhecida por elas. No que se refere à construção composicional das crianças. Sobre isso, Bakhtin (2003) destaca que

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p.285).

Desse modo, pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não. Com esse projeto, as crianças puderam se apropriar de outros gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores literários, em uma situação concreta de comunicação, realizando, ainda que com a ajuda do adulto

“de modo mais acabado” o seu livre projeto de discurso (Bakhtin, 2003, p.15), favorecendo o seu ingresso e participação ativa na cultura escrita através da ponte construída com a leitura e a literatura.

Vale ressaltar que a carta ficou exposta no mural da escola por alguns dias, antes de ser enviada para o Polo Norte e as crianças puxavam seus pais para que pudessem lê-la. O Papai Noel honrou o convite, fazendo uma surpresa para as crianças na festa de encerramento do ano letivo e distribuindo doces para todas as crianças.

5 REVELANDO CAMINHOS: OS RESULTADOS SE DESCORTINAM

Oh! Bendito que semeia
Livros, livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva, que faz o mar.

Castro Alves (2005, p.12)

Esta pesquisa teve como desafio compreender como as crianças do Grupo 3 interagem com o livros literários, através das cenas simbólicas protagonizadas pelas crianças em diferentes contextos dialógicos. Os resultados obtidos identificaram as diversas maneiras como as crianças interagem com os livros presentes na sala de aula e os etnométodos que utilizam para fazer suas escolhas, a partir das indagações que emergiram dos objetivos: quais os etnométodos que as crianças utilizam para interagir com os livros que gostam de “brincar de ler”? Quais as histórias preferidas pelo grupo? Como despontam os comportamentos leitores das crianças pequenas?

Os resultados deste estudo indicam que as crianças vivenciam diariamente momentos tanto de leitura quanto de contação de histórias. Nos diferentes espaços da sala de atividades, as crianças se expressam através do jogo simbólico e da linguagem oral, imitando as atitudes leitoras dos adultos, seja a professora ou a ADI, contudo, trazem traços de sua realidade. A exploração dos livros-vivos, manuseando, folheando, sentindo, cheirando, favoreceu a construção de representações simbólicas e atitudes de transformação dos sentidos e usos do livro. As atitudes das crianças nas diferentes cenas simbólicas revelaram diferentes etnométodos utilizados por elas para dar sentido ao uso do livro na sala de aula. Inicialmente, as crianças escolhiam apenas os livros-vivos por conterem ilustrações coloridas, texturas, volumes os quais podiam manusear como brinquedos, que de fato são, transformando em cabanas, aviões, castelos. Apesar de ler constantemente esses livros, ou a pedido das crianças, ou em atividades planejadas de leitura, os mesmos não despertavam um interesse maior, devido ao texto empobrecido de grande parte deles. Apesar desses livros serem ricos do ponto de vista da arte, as figuras não eram autossuficientes para a construção de um enredo. Quando as crianças percebem que um livro contém uma variedade de situações, de acontecimentos ilustrados que concatenam na construção de um conto,

outro tipo de aprendizagem se consolida: a de que os livros trazem uma história que pode ser contada e compartilhada.

Assim, se descortina o importante papel docente de ler histórias, criando no tempo e no espaço de leitura as condições de escuta, num processo interlocutivo entre a criança, o adulto que lê e o texto faz com que depois de algumas leituras, elas já consigam recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do leitor mais experiente.

Dentre os métodos que as crianças adotaram para tomar decisões, exibir comportamentos e resolver situações do cotidiano escolar, ou seja, seus etnométodos (MACEDO, 2004) destacaram-se o falar, perguntar, discordar, questionar, opinar. À medida em que vivenciavam determinadas situações, os etnométodos se expunham.

As crianças usam a linguagem de modo criativo e lúdico. Os atos de leitura praticados por elas evocam a alegria e envolvimento entre elas e a professora, e na Educação Infantil, a alegria não pode estar ausente do ambiente institucional. As histórias lidas contadas trazem em seu bojo a iniciação literária, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas orais e escritas que permitirão ampliação do repertório vocabular conforme orientado nos RCNEIS, além de favorecer o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das interações sociais.

A dramatização de papéis, trazendo a fala que nasce na família ou nas ações cotidianas da escola, influenciam na cultura produzida pelas crianças, uma vez que o ambiente no qual está inserida é uma zona de desenvolvimento na qual os sujeitos mais experientes da cultura servem de modelo das ações e do diálogo da criança, a exemplo de Patty, quando afirma que “Nino chama minha mãe de “minha princesa” ou que vai ter feijão e cerveja na festa da princesa ou quando Charlie convoca os colegas para a leitura.

As práticas pedagógicas adotadas pelos sujeitos da pesquisa e a própria ambientação da sala de aula foram pensadas para favorecer a autonomia e a criatividade das crianças. O ambiente permite que elas possam criar e recriar a realidade, produzir diálogos, ainda que internos, alguns manifestados através do discurso egocêntrico preconizado pelas teorias cognitivistas, ou seja, a linguagem para a si próprio, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse “falar sozinho” é essencial porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor suas ações, percebido quando Patty diz que vai ter bolo, feijão e cerveja, usando a linguagem e a imaginação de forma lúdica, criativa e carregada de

simbolismo. Compreendendo que não existe uma realidade de linguagem fora do dialógico e, em consequência, não existe uma realidade de leitura fora dessa dimensão, os atos de leitura só acontecem se ela for considerada, ou seja, se for valorizado o processo interativo da linguagem, as trocas linguísticas dinâmicas entre as pessoas e os valores próprios de sua cultura, da sua historicidade.

Os atos de leitura revelaram quais histórias preferidas pelo grupo que utilizou inicialmente os livros-vivos para iniciarem suas brincadeiras com a leitura foram se sofisticando no decorrer da pesquisa e na construção do repertório literário da crianças prevaleceram as escolhas por aqueles que traziam uma sucessão de acontecimentos ilustrados, contendo textos simples mas que contavam uma história, ainda que as crianças não pudessem decodificar a escrita, podiam compreender o enredo, os acontecimentos do texto, relacionando com a imagem, participando de situações dialógicas.

Na expectativa de construir pontes para o mundo da leitura, os primeiros alicerces para o acesso ao mundo da escrita são fincados. Quando as crianças percebem que há um código impresso nos livros e que podem se utilizar desse código para outros fins como a produção de uma carta, as crianças mudam o seu papel de receptores para emissores do texto, compreendendo a sua função social. A leitura de livros em que predominam as imagens, sem o texto escrito ou com pequenos textos podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto para que a criança perceba as inter-relações entre o mundo real e o mundo da palavra, que dá nome a esse real, atribuindo sentido à palavra escrita e seus usos.

O protagonismo das crianças na produção de textos escritos rompe com o preconceito instituído de que as crianças de três anos não são capazes de produzi-los. A variedade de textos lidos contribui para a ampliação do imaginário da criança. Enquanto brincam de ler, as crianças, seja utilizando os livros-vivos, seja lendo umas para as outras em suas interações, transparecem que a leitura para elas é um momento prazeroso, de trocas, de produção de sentidos, que responde à questão de pesquisa aqui levantada: As crianças do Grupo 3 desenvolvem, nas interações com os livros literários, o gosto pela leitura enquanto brincam de ler? O estímulo e o contato das crianças com os livros são um meio de iniciação à leitura e o acesso ao conhecimento mediado pelas literaturas infantis é uma fonte de prazer e enriquecimento pessoal, tanto para as crianças, quanto para os adultos leitores.

Os resultados da pesquisa representam uma gama de atos de leitura presentes nos referenciais teóricos que norteiam os fundamentos da Educação Infantil. Suscitam também uma reflexão sobre as práticas de leitura e a produção de significados pelas crianças. As aprendizagens acionadas pelos atos de leitura e o gosto que dela advém, a construção da imaginação e da criatividade infantil, seja na roda feita no cantinho da leitura ou nos atos de leitura protagonizados pelas crianças em diferentes momentos da rotina não esgotam essa pesquisa.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como as crianças pequenas desenvolvem, nas interações com os livros literários, o gosto pela leitura enquanto brincam de ler. Para tal reflexão, utilizei o aporte teórico da Etnopesquisa Multirreferencial e Crítica e o meu trabalho como professora do Grupo 3 em uma escola pública no município de Salvador, Bahia.

Para nortear a compreensão dos atos de leitura protagonizados pelas crianças apropriei-me do diálogo teórico sustentado pela teoria sócio-interacionista de Lev Vygotsky, trazendo contribuições também de Jean Piaget, Zilma de Oliveira, Teresa Colomer, Fanny Abramovich e outros autores que se debruçam sobre os processos de construção de significados e do uso da leitura para a construção da realidade através da linguagem.

A metodologia que legitima este estudo é a Etnopesquisa Crítica, por reconhecer as crianças como sujeitos ativos e participantes da pesquisa, como também de me expor neste estudo, uma vez estando implicada, ora como participante, ora como observadora, pressupostos desse tipo de pesquisa.

A discussão das cenas simbólicas apoiou-se nos estudos apresentados na tese de doutorado da professora Doutora Risonete Almeida (2014) e traz respostas à questão de pesquisa na medida em que demonstra ato de leitura e como as crianças protagonizam esses atos. Foram eleitas três Cenas Simbólicas que aludiam a diferentes momentos de leitura nos quais as crianças atribuíram sentidos a esses diversos momentos, mostrando formas de interagir, ou seja, etnométodos, guiados pela realidade que se impunha em cada cena.

As aproximações das crianças com os diferentes tipos de obras literárias favoreceram o desenvolvimento do gosto pela leitura, percebido pelo interesse que demonstravam assim que adentravam a sala e se acomodavam no canto da leitura ou nas mesas de atividade, em leituras solitárias ou compartilhadas entre elas.

Organizar vivências para que as crianças possam ser intencionalmente provocadas a ler desde a Educação Infantil que sejam intencionalmente favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura. Esse gosto se consolida através das relações que estabelece com a cultura escrita, pela sua história de leitura que é construída, tal qual uma ponte, tendo como alicerce tais vivências.

No processo de formação do leitor, é fundamental que a leitura seja inserida de forma sistematizada e frequente em todos os segmentos da Educação Básica, que desafie os alunos a dialogar sobre o texto, criar novos contextos, reconstruí-lo e, por que não, desconstruí-lo.

A construção de pontes para o mundo da leitura deve ter como pedra fundante o processo pedagógico dialógico, visto que o diálogo está na base de todas as relações do sujeito consigo mesmo, com o mundo, com os objetos, com o conhecimento. Nesse contexto, a criança se constitui como uma interlocutora da aprendizagem da leitura na Educação Infantil.

Os resultados aqui elencados favorecem a abertura de novos estudos para a construção de práticas pedagógicas que se utilizem dos livros e da leitura como bases para a inserção das crianças pequenas no mundo da imaginação, da criatividade e da fantasia, terreno fértil para a formação de novos leitores.

Então, vamos brincar de ler!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, R. L. de. **Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014

ALVES, M. C. C. L (org.). **Interações: com olhos de ler**. São Paulo: Edi Fonseca, 2012

ARAÚJO, V. C. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015

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

BARROS, M. **Gramática Expositiva do chão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990. p. 276

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011

BATERSON, COMFORT. **O palácio da minha fada princesa**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. G.; OLIVEIRA, V. B. (orgs.). **Brincando no hospital, na escola na rua...**Rio de Janeiro: Wak, 2006

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998

CARVALHO, A. M. A.(orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007

CORSARO, W.A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M. (orgs) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, M.C.M. **Metáfora e pensamento**: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

DIONÍSIO, A. **A importância da leitura de histórias para crianças em idade pré-escolar**. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Lisboa, 2014. de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4001/1/Aescolar.pdf> Acesso em 15 de mar. 2015.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-book, 2006

EPSTEIN, J. **O negócio do livro**: passado, presente e futuro do mercado editorial. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOLLADOR, S.F.H. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte** : estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Campinas, SP: Editores associados, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Fernanda. Gonçalves, Gisele. **É hora da roda, vamos ouvir uma história?** A contação de histórias como possibilidade de humanizar tempos e espaços na educação infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013

GOLDSCHMIED, E. JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HAUGHTON, C. **Um tanto perdida**. São Paulo: Ática, 2013.

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LENINE. **O dia em que faremos contato**. CD. São Paulo: BMG/ARIOLA, 1997.

MACEDO, R.S. **Pesquisar a experiência**. Curitiba: CRV, 2015.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO, R.S.; AZEVEDO, O.B. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus: Editus, 2013.

MANTOVANI, S. **Da imagem à história**: o livro na creche. In: FARIA, A.L.G. e VITA, A. de. (orgs). Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Col. Formação de professores série educação infantil em movimento. Campinas, SP: Editores associados, 2014.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOYLES, J.R *et al.* **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MURRAY, Roseana. **Carteira de identidade**. São Paulo: 2010, p.4.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREZ, C.LV. **Cotidiano: história(s), memória e narrativa**. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: Método: pesquisa com o cotidiano . GARCIA, R.L.(org.) – DP&A, 2003, p. 103.

PERROT, J. **Os livros vivos franceses: um novo paraíso cultural para os nossos amiguinhos, os leitores infantis**. IN KISHIMOTO, T.M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 34.

PESSOA, Fernando. **Liberdade**. In: Poemas escolhidos. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 122.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006

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

SANTOS, Marlene O. dos e RIBEIRO, Maria Isabel S. (orgs.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

SILVA, Maria Reginalda S.; CABRAL, Carmem Lúcia de O. **Etnopesquisa crítica**: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_16.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2015.

SACRISTÁN, J.G. e GOMÉZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipais para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da educação, 2015.

TOLKIEN, J.R.R. **Cartas do Papai Noel**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012

VIEIRA, I. M.C. **O papel dos contos de fadas na formação do imaginário infantil**. Revista Criança. São Paulo, Ed. Caleidoscópio, 2003. Disponível em: http://euniverso.com.br/Psyche/Psicologia/desenvolvimento/O_papel_dos_contos_de_fada.htm. Acesso em: 10 abr. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WOOD, D.; WOOD, A. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.