



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

AMANDA MESTER BARBOSA

**ENTRE ACERVOS, ESPAÇO E LEITURAS:
O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA SALA DE
LEITURA DE UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**RIO DE JANEIRO
2019**

AMANDA MESTER BARBOSA

**ENTRE ACERVOS, ESPAÇO E LEITURAS:
O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA SALA DE
LEITURA DE UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Corsino

**Rio de Janeiro
2019**

CIP - Catalogação na Publicação

B238e Barbosa, Amanda Mester
 ENTRE ACERVOS, ESPAÇO E LEITURAS: o processo
formativo de construção da sala de leitura de um
Espaço de Desenvolvimento Infantil / Amanda Mester
Barbosa.-- Rio de Janeiro, 2019.
 173 f.

 Orientadora: Patrícia Corsino.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

 1. Educação Infantil. 2. Processo Formativo. 3.
Primeira Infância. 4. Sala de Leitura. I. Corsino,
Patrícia, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"ENTRE ACERVOS, ESPAÇO E LEITURAS: O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA SALA DE LEITURA DE UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL"**

Mestrando(a): **Amanda Mester Barbosa**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patricia Corsino - Presidente

Profa. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda do Nascimento

Profa. Dra. Claudia Pimentel

Para as professoras do EDI que abraçaram e se envolveram na construção da sala de leitura e para os bebês e crianças pequenas que usufruíram do espaço como leitores que são.

AGRADECIMENTOS

Para começar agradeço à minha família, em especial aos meus pais pelo suporte, amor e carinho especialmente durante estes dois anos de mestrado. Às minhas avós pelas palavras de apoio. Às minhas irmãs, tias e primos pela força e palavras de motivação ao longo deste processo.

À minha orientadora Patrícia Corsino por ter me acolhido no grupo de pesquisa, pela paciência, ajuda, pelo carinho, pelas orientações maravilhosas e atenciosas.

Ao grupo de pesquisa por ter me recebido de braços abertos e incentivado ao longo destes dois anos. Sua cuidadosa orientação foi o pilar para que este trabalho ganhasse forma!

À professora Graça Reis pela leitura cuidadosa e generosa e pelas contribuições valiosas no Exame de Projeto.

À professora Ludmila Andrade por mais uma vez estar presente em minha formação, pelas contribuições valiosas no Exame de Projeto.

Às professoras Maria das Graças Nascimento e Claudia Pimentel por aceitarem compor a banca de defesa.

Às professoras do EDI que aceitaram participar da pesquisa e abraçaram a constituição da Sala de Leitura. Mais uma vez obrigada!

Às diretoras do EDI por abrirem as portas do EDI para que eu pudesse construir junto com as professoras a Sala de Leitura.

Aos meus amigos pedagogos pela confiança, pelas mensagens de *Whatsapp* de apoio. Vocês são os melhores!

As palavras são portas e janelas.
Se debruçamos e reparamos,
nos inscrevemos na paisagem.
Se destrancamos as portas,
o enredo do universo nos visita.
Ler é somar-se ao mundo,
é iluminar-se com a claridade do já decifrado.
Escrever é dividir-se.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

BARBOSA, Amanda Mester. ENTRE ACERVOS, ESPAÇO E LEITURAS: O PROCESSO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA SALA DE LEITURA DE UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação de Mestrado se insere nos estudos do Grupo de Pesquisa “Infância, Linguagem e Educação”, coordenado pela professora Patrícia Corsino, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como objetivo analisar o processo coletivo de (re) conhecimento, análise e organização do acervo de livros infantis de um Espaço de Desenvolvimento Infantil-EDI da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O caminho metodológico adotado se sustenta na reflexão e construção coletiva da Sala de Leitura. Trata-se de uma pesquisa participativa e formativa cujo processo estruturou-se em três grandes eixos: Eixo 1- acervo, Eixo 2- organização e Eixo 3- mediação, compostos por nove encontros dialógicos com discussões teóricas e momentos práticos. Bakhtin (2011) sustenta as discussões de pesquisa e sujeito; Benjamin (2009) e Sarmiento (2009) baseiam a concepção de infância defendida; Lajolo & Zilberman (2007) contribuem nos caminhos históricos da Literatura Infantil; Andrade e Corsino (2007), Carrasco (2015), Corsino (2014), Paiva (2016), Pimentel (2016) e Serra (2015) embasam as questões relacionadas ao acervo e a qualidade das obras; Nóbrega (2002), Silva (2011) e Travassos (2018) dão base para pensar o histórico das bibliotecas escolares; os estudos de Baptista et al. (2016), Escardó (1999), Souza e Motoyama (2016), Perrotti (2015), Perrotti et al. (2016) e Reyes (2010) sustentam as questões de organização do espaço, classificação e organização do acervo para a primeira infância; Benjamin (1987, 2009), Corsino (2008, 2016), López (2016), Parreiras (2009) e Reyes (2010) sustentaram as questões de leitura da/com/para os bebês e crianças pequenas. O trabalho foi organizado em introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Apresentamos análise e reflexão a respeito do processo de construção da sala de leitura, a partir de eventos de interações de seis professoras, sujeitos da pesquisa. Pudemos perceber, com o passar dos encontros, um envolvimento crescente das participantes fazendo críticas, sugestões e participando das discussões, o que permitiu que a sala de leitura fosse construída em um movimento coletivo, dialógico e responsivo. A constituição conjunta foi primordial para que a Sala de Leitura fosse organizada de forma a atender às necessidades de bebês e crianças pequenas do EDI, leitores em formação.

Palavras-chave: processo formativo; primeira infância; sala de leitura; acervo; leituras.

ABSTRACT

BARBOSA, Amanda Mester. AMONG COLLECTIONS, SPACE AND READING: THE FORMATIVE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE READING ROOM OF A CHILD DEVELOPMENT AREA. Dissertation (Master in Education). College of Education. Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This master's dissertation is included in the studies of the Research Group "Childhood, Language and Education", coordinated by Professor Patrícia Corsino, within the scope of the Postgraduate Program in Education of UFRJ. The objective was to analyze the collective process of (acknowledgment) knowledge, analysis and organization of the children's book collection of a Children's Development Area-EDI of the municipal education network of the city of Rio de Janeiro. The methodological path adopted is based on the reflection and collective construction of the reading room. It is a participative and formative research whose process was structured in three main axes: Axis 1- collection, Axis 2- organization and Axis 3- mediation, composed of nine dialogical meetings with theoretical discussions and practical moments. Bakhtin (2011) supports the discussions of research and subject; Benjamin (2009) and Sarmiento (2009) bases of childhood conception defended; Lajolo & Zilberman (2007) contribute in the historical paths of Children's Literature; Andrade e Corsino (2007), Carrasco (2015), Corsino (2014), Paiva (2016), Pimentel (2016) and Serra (2015) base the issues relating to the collections and the quality of the books; Nóbrega (2002), Silva (2011) and Travassos (2018) provide a basis for thinking about the history of school libraries; the studies of Baptista et al. (2016), Escardó (1999), Souza e Motoyama (2016), Perrotti (2015), Perrotti et al. (2016) and Reyes (2010) support the issues of space's organization, collections' classification and organization for early childhood; Benjamin (1987, 2009), Corsino (2008, 2016), López (2016), Parreiras (2009) and Reyes (2010) support reading issues for / with / for infants and toddlers. The work was organized in introduction, four chapters and the final considerations. We present analysis and reflection on the construction's process of the reading room, based on interaction events of six teachers, subjects of the research. With the passing of the meetings, we were able to perceive a growing involvement of the participants, making criticisms, suggestions and participating in the discussions, which allowed the reading room to be built in a collective, dialogical and responsive movement. The joint constitution was primordial so that the Reading Room to be organized to meet the needs of EDI's infants and toddlers.

Keywords: formative process; early childhood; reading room; collection; readings.

LISTA DE SIGLAS

AEI – Agente de Educação Infantil

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNLI – Comissão Nacional de Literatura Infantil

CRE – Coordenação Regional de Educação

DCNEI – Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

GT – Grupo de Trabalho

IbBY – International Board on Book for Young People

MPB – Minha Primeira Biblioteca

PEI – Professor de Educação Infantil

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME/RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ÍNDICE DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Figura 1: área externa – chuveirão	44
Figura 2: área externa – praça.....	44
Figura 3: área externa – canteiro de árvores frutíferas	44
Figura 4: 1º pavimento – 2 salas, secretaria	45
Figura 5: 1º pavimento – hall de entrada e refeitório	45
Figura 6: 2º pavimento – 2 salas, secretaria	45
Figura 7: 2º pavimento – lactário, 2 salas, solário.....	45
Figura 8: livro Que bicho é esse? Editora Maco	63
Figura 9: capa do livro Maria que ria	68
Figura 10: capa do livro O sacco.....	69
Figura 11: capa do livro Quem soltou o Pum?	69
Figura 12: capa do livro O urso pulguento	70
Figura 13: Quem soltou o Pum? - páginas 6-7	72
Figura 14: O urso pulguento - páginas 16-17	88
Figura 15: O urso pulguento – páginas 4-5	88
Figura 16: Maria que ria – páginas 22-23	88
Figura 17: Maria que ria – páginas 8-9	89
Figura 18: prateleira mais baixa esquerda	123
Figura 19: prateleira mais baixa direita	123
Figura 20: área do hall de entrada ao lado da Sala de Leitura.....	125
Figura: 21: vista lateral das estantes da Sala de Leitura	127
Figura 22: suporte de teatro de fantoches agora com acesso facilitado	128
Figura 23: visão geral	131
Figura 24: visão lateral das estantes	131
Figura 25: livros de prosa	131
Figura 26: livros de poesia	131
Figura 27: classificação do acervo	137
Figura 28: cantinho da leitura de madeira utilizado como destaque	139

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1: quantitativo de livros do acervo da instituição a partir da classificação utilizada.. 106

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 – Para começar.....	21
1.1 Panorama das discussões	24
Capítulo 2 – Percurso teórico-metodológico	30
2.1 A estrutura dos encontros	37
2.2 Espaço de Desenvolvimento Infantil	41
2.3 O EDI campo da pesquisa.....	43
Capítulo 3 – Entre livros: a apropriação do acervo	48
3.1 Pelos caminhos percorridos	52
3.2 Entre prateleiras e livros: conhecendo e analisando o acervo da instituição	65
3.2.1 Qualidade literária	67
3.2.1.1 Analisando a qualidade textual.....	71
3.2.1.2 A ilustração como potencializadora da imaginação	79
3.2.1.3 Projeto gráfico	85
3.2.2 Reparo e descarte	90
3.2.3 Por dentro do acervo	93
3.2.3.1 Descobrimo o desconhecido.....	94
3.2.3.2 O que temos.....	98
Capítulo 4 – Organização da Sala de Leitura	109
4.1 Do restrito ao escolar: os caminhos da biblioteca até sua entrada na escola	113
4.2 A primeira infância também tem seu espaço na biblioteca infantil	118
4.3 Organização da Sala de Leitura do EDI.....	120
4.4 A classificação e organização do acervo da Sala de Leitura do EDI.....	132
4.5 As leituras dos/para/com bebês e crianças pequenas do EDI	140
4.5.1 Leituras dos bebês e crianças pequenas do EDI.....	143
4.5.2 Práticas de leitura para e com os bebês e as crianças pequenas no EDI	149
Considerações finais	161
Referências	169

Introdução

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância.

QUEIRÓS, 2009, s/p.¹

As palavras do escritor Bartolomeu Campos de Queirós no Manifesto por um Brasil literário mostram a profunda ligação entre infância e literatura e me alicerçam a pensar a relação bebê/criança-livro-leitura. Esta estreita relação que se dá desde os primeiros momentos de interação entre os adultos e os recém-chegados (ARENDRT, 1997): cantigas de ninar, canções e jogos de linguagem estão presentes em diferentes culturas e constituem as primeiras experiências dos bebês com a literatura, compondo o grande livro sem páginas (REYES, 2010) que estes primeiro têm acesso. A palavra literária acolhe e embala os bebês com ludicidade, afeto e espontaneidade. As histórias, contos, mitos e lendas também acompanham as infâncias de diferentes tempos, povos e culturas. As narrativas apresentam e organizam o mundo, favorecem o conhecimento de si e do outro, criam elos de coletividade. Como afirma Candido (1995), a literatura está na ordem dos direitos humanos, pois é um bem incompreensível, já que não há quem não viva sem algum tipo de fabulação. Portanto, a relação das crianças com a literatura é indispensável e pode se tornar cada vez mais estreita, seja no âmbito familiar ou escolar.

O contato com a literatura desde a mais tenra idade me movimenta há muito tempo e reverbera nesta dissertação. Sendo assim se faz necessário voltar em minhas memórias para compreender como minhas trajetórias acadêmica e profissional desencadearam as inquietações com o contato com a literatura infantil pelos bebês e crianças pequenas, para que seja possível entender, aliado ao exposto acima, as escolhas e caminhos tecidos nesta dissertação. Foi durante a graduação em Pedagogia que as leituras teóricas e discussões nas aulas de Literatura Infantil e de Prática de Ensino de Educação Infantil me fizeram entender que na Educação Infantil os bebês e as crianças já são leitores. Segundo Reyes (2010, p. 23), “o que anteriormente se conhecia como ‘preparação na pré-leitura’ cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias”, o que me motivou a pesquisar para a monografia a formação literária na Educação Infantil. Esta pesquisa aproximou-me mais deste universo e

¹ Disponível em: http://www.brasilliterario.org.br/wp-content/uploads/2015/09/manifesto_brasil_literario.pdf

me fez pensar em minha futura prática pedagógica. Ao concluir a graduação, ingressei na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Rio de Janeiro como Professora de Educação Infantil no ano de 2012. Iniciei lecionando em uma creche localizada em uma comunidade da zona norte da cidade em uma turma de Maternal I, com crianças de dois anos de idade. A instituição contava com um acervo significativo de livros de Literatura Infantil, porém os mesmos não eram dispostos em uma sala própria, encontravam-se organizados em duas estantes na sala da direção, na qual somente professoras e auxiliares tinham acesso livre e poderiam escolher os livros que seriam lidos em sala.

No mesmo ano, a Professora Articuladora² da unidade criou um pequeno espaço literário, no hall de entrada da instituição, como preparativo para a inserção de um canto de leitura nas salas, pois este ainda não existia. Foi colocada uma estante baixa, da altura das crianças, um tatame como modo de delimitação do espaço e conforto para os leitores e cerca de vinte livros selecionados do acervo. Com um grupo de cinco crianças por dia, cada professora utilizava o espaço por vinte minutos e até o final da semana, toda a turma experienciaria esse momento de leitura. Todas as turmas, crianças entre seis meses e três anos, usufruíam deste canto de leitura coletivo. No começo do uso do espaço, os bebês e crianças pequenas manuseavam o pequeno acervo com a mediação da professora. Ali podíamos observar como os bebês e crianças pequenas gostavam de sentar e ter o livro em mãos, de explorar a estante, a satisfação deles era contagiante. Um momento de contato direto com o livro com a nossa mediação de modo que aqueles aprendam a manusear e interagir com o livro, assim “o contato com o livro requer aprendizado, assim como qualquer mídia. [...] Aprender a manusear, a folhear esse objeto costuma ser uma experiência pessoal da criança. Cabe ao adulto respeitar o tempo lógico de cada uma nesse aprendizado” (CADEMARTORI, 2015, p. 35). Passados cerca de dois meses, passamos a realizar uma leitura escolhida pelas crianças em todas as idas ao espaço. Os bebês e as crianças continuavam a interagir com o acervo de forma independente seguida por um momento de leitura mais aconchegante. Com a escolha realizada pelas crianças, sentava-me cercada pelas cinco crianças e lia a história escolhida. Ao término do primeiro semestre, o acervo do espaço foi trocado uma vez e, para satisfação da equipe, pouquíssimos livros foram danificados e nenhum foi descartado. Em

² Função ocupada por um PII, professor do Ensino Fundamental 1, ou PEI, professor de Educação Infantil, suas atribuições são principalmente: articular as atividades desenvolvidas em todas as turmas da instituição com os professores regentes e/ou agentes de educação infantil; trabalhará junto a direção na orientação dos profissionais de forma que o trabalho com as crianças ocorra da melhor forma possível; coordenar a construção de relatórios a respeito do desenvolvimento das crianças, entre outros. Atribuições presentes na Resolução SME N° 816 de 05 de Janeiro de 2004 que normativa o funcionamento das creches públicas no município do Rio de Janeiro.

2013, criei em minha turma de Maternal II, a Caixa de Leitura. Esta caixa continha livros pertencentes a uma baixa do acervo institucional, que foram arrumados, e outros levados por mim. Por não haver espaço na sala para um canto de leitura convencional, coloquei os livros em uma caixa identificada na prateleira mais baixa da estante de modo que as crianças pudessem pegá-los com facilidade, fosse na própria estante ou movimentando a caixa para outras áreas da sala.

Poucos meses após a implantação da caixa, inseri na rotina a atividade Contador de História do Dia. Todos os dias, uma criança era convidada a ser o contador de história, escolhendo o livro e tomando o lugar que habitualmente era meu na roda – todos os dias sentávamos em círculo para que eu contasse uma história escolhida por mim ou pelas crianças, como leitora da história. Para esta atividade confeccionei um pequeno cartaz referente à leitura que exibia o nome do contador do dia e também uma tabela com os nomes de todas as crianças em ordem alfabética. A cada dia uma marcação era colocada ao lado do nome do leitor do dia, o que possibilitava a turma saber quem seria o contador do próximo dia, visto que eles já estavam em processo de reconhecimento do próprio nome e dos colegas de turma. A partir desta atividade, pude concretamente entender a criança-leitora, visto que a leitura está muito além da decodificação das letras. Segundo Baptista et al. (2016, p. 111), os bebês leem com todos os sentidos, “leem o rosto de sua mãe para saberem se são amados ou se está triste, leem seu aroma, a voz do pai, o movimento das árvores, o funcionamento de seus brinquedos”. Leituras essas que inserem os bebês e crianças pequenas no mundo simbólico, no conhecimento de significados e que os auxiliam no pensar e agir.

Ainda em 2013, instigada pelas discussões da graduação, da especialização em Docência na Educação Infantil, iniciada em 2012, e das observações das atividades, acima descritas, de leituras desenvolvidas com minha turma, continuei com o objeto de pesquisa, a formação do leitor literário.

Com minha saída da creche, em 2016 comecei a lecionar em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e antes de chegar, pensei que o acesso ao acervo literário faria parte da rotina dos bebês e crianças, por ser um lugar pensado para a educação de crianças de 0 a 5 anos, com turmas de creche e pré-escola, em horário integral (dez horas diárias). Em sua denominação a palavra desenvolvimento, o que me fez pensar que a formação literária estaria contemplada, visto que a presença da literatura é apontada nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI) (BRASIL, 2010), nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), nas

Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e no texto de apresentação do conceito e estrutura do EDI³. Entretanto, pude perceber que, nesta unidade escolar, o acesso ao acervo literário também se restringia aos profissionais, pois os livros encontravam-se em uma sala trancada, acontecendo de certo modo o mesmo movimento da instituição apresentada anteriormente, mas com um complicador, a sala ser trancada e necessitar pedir a chave a alguém da direção. As salas de atividades contavam com um pequeno acervo para o canto de leitura, proveniente do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além de algumas obras do projeto Minha Primeira Biblioteca (MPB), da SME/RJ.

Em 2017, o acervo da instituição foi transferido para um novo espaço, o lactário desativado, que seria transformado numa sala de leitura. Entretanto, isto não se deu até o início de 2018, a sala encontrava-se fechada. A justificativa do fechamento se deu pelo estoque de materiais que seriam descartados, todavia o setor responsável da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pelo descarte de materiais inventariados até o início desta pesquisa não havia realizado a retirada. Com isso, a sala permaneceu fechada, pois as estantes não puderam ser fixadas nas paredes, como medida de segurança para os bebês e crianças, nem o ambiente para leitura reorganizado. Esta estagnação me mobilizou a ponto de se tornar a pesquisa fruto desta dissertação, por entender que a presença de um espaço de leitura em unidade escolar de Educação Infantil se faz necessária para que, como afirma Queirós (2009), se possa garantir a “liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia” que são “essenciais para o seu crescimento”⁴.

Nós do grupo de pesquisa compreendemos que imersão no mundo literário dá a criança possibilidades de muitas ampliações: incrementa seu repertório cultural, linguístico, imagético; favorece a imaginação e a fantasia; dilata o tempo e o espaço vividos. Como afirma Bakhtin (2011, p. 74), “a arte me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital.” Experiências estas que subsidiam o ato de narrar, abastecendo os sujeitos, bebês, crianças e adultos, de recursos narrativos que corroboram com a arte de narrar (BENJAMIN, 1987).

Defendemos a leitura literária na Educação Infantil, desde a creche, por entender que ela amplia o mundo simbólico das crianças, possibilita construções de significados do que as

³ Espaço de Desenvolvimento Infantil – modelo conceitual e estrutural. Documento disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>

⁴ Disponível em: http://www.brasilliterario.org.br/wp-content/uploads/2015/09/manifesto_brasil_literario.pdf

cerca, permite o mergulho em muitas culturas, favorece o conhecimento de si, do outro, dos diferentes tempos e espaços, histórias e geografias. Este experimentar novas e diferentes experiências a partir da leitura literária como Candido (1995) postula, tem a capacidade de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; é formativa, tem potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.

Com isso, partimos do princípio de que a primeira infância é um momento propício e importante para a formação cultural e que a literatura, desde os primeiros meses de vida, exerce um enorme papel formativo, seja por estreitar vínculos entre os bebês e os adultos, seja pelas possibilidades de mergulho no mundo simbólico. Princípios estes que me movem a pensar a respeito dos livros que são disponibilizados aos bebês e crianças pequenas e os espaços nos quais estes se relacionam com os primeiros no ambiente escolar.

Entender como o acervo de livros infantis de uma unidade de Educação Infantil é constituído, organizado e disponibilizado às crianças de creches e pré-escolas, seria um primeiro passo para se pensar o lugar da Educação Infantil nas ampliações culturais de bebês e crianças. Entender também que o acervo de livros infantis de uma escola pública precisa aliar a bibliodiversidade (CARRASCO, 2015), isto é, uma diversidade de gêneros, estilos, suportes, autores entre outros, a qualidade literária. Ainda que a ideia de qualidade seja sempre questionável, pois supõe valores que são situados e contingentes, parto do pressuposto de que tais valores são partilhados por especialistas, estudiosos, críticos e avaliadores e que alguns consensos são construídos. A esse respeito, há 50 anos contamos com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (iBbY) que, ao longo destes anos, tem exercido um lugar fundamental na construção destes consensos com ações de formação, com o selo de livros altamente recomendados e premiações de obras e autores, a partir de sua missão de “promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias”⁵. Anualmente a FNLIJ recebe livros de primeira edição (obras inéditas) do ano das editoras e realiza análises e seleções. Destas análises são selecionados livros de melhor qualidade produzindo uma primeira lista, o acervo básico FNLIJ, criado em 1996 e que tem por objetivo oferecer orientação para compras de livros por secretarias de educação, escolas e bibliotecas. Em seguida este acervo é refinado e dele compõe-se uma segunda lista, os Altamente

⁵ Trecho retirado do site da FNLIJ. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>

Recomendáveis FNLIJ, uma seleção de dez livros entre as categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), cujos escritores, ilustradores, tradutores e editores, obras que recebem o selo de Altamente Recomendável, ocorrendo anualmente desde 1975. Por último, um novo refinamento é realizado e o melhor livro de cada categoria é premiado anualmente, a saber, criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), projeto editorial, revelação (autor e ilustrador) melhor ilustração, teatro, livro brinquedo, teórico e reconto. “Quando foi criado o Prêmio FNLIJ - O Melhor Para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis”⁶.

Somando-se as análises da FNLIJ, as avaliações e seleções de obras no âmbito do PNBE também têm contribuído para se pensar a qualidade do livro infantil e formar acervos qualitativamente bem compostos. De 2006 até 2014, o Centro de Alfabetização, leitura e escrita (Ceale) órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi o responsável pela avaliação e seleção das obras que comporiam os acervos distribuídos às unidades escolares públicas de Educação Básica do país. Nesta via, Andrade e Corsino (2007) apresentam como critérios de avaliação do PNBE-2005 as seguintes categorias de análise: qualidade literária, pertinência da abordagem temática, ilustração e projeto gráfico-editorial, que serão discutidas ao longo desta dissertação.

Além da disponibilização de um acervo qualitativamente selecionado, com variedades, por exemplo, de gêneros discursivos, projetos gráficos, autores e ilustradores com características diversificadas, entendemos que o acervo de livros infantis numa escola ou creche exige organização e catalogação, para as obras não se dispersarem e também dinamização com leituras e apropriações deste acervo. É importante que os livros sejam dispostos de maneira que seu acesso seja para todos: para quem se arrasta, engatinha ou fica de pé e anda; que todos possam ter acesso livre ao livro que desejarem, que adultos e crianças, aqui do berçário à pré-escola, possam ler de diversas formas, possam tanto buscar informações, argumentar, pensar, quanto fruir a literatura, se deslocar e imaginar.

A partir do que foi exposto até aqui compreendemos que a formação do leitor começa desde o berço e passa não só pela leitura dos livros e contato e manuseio constante do acervo, mas também pela presença de um adulto que faz escolhas, que empresta sua voz ao texto para que diversas vozes possam ser apropriadas pelos bebês e crianças pequenas, que interpreta de

⁶ Informações sobre as seleções anuais, disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij/acoes/item/6-leitura-e-sele%C3%A7%C3%A3o-de-livros-para-crian%C3%A7as-e-jovens.html>

corpo inteiro ao fazer a leitura, que indaga e acolhe. Portanto, para além dos critérios intrínsecos às obras, a qualidade se expressa no acervo que é oferecido para a leitura, a sua organização/disposição, a mediação da leitura e os tempos e espaços disponíveis para a leitura.

Tendo como base o que foi até aqui apresentado, algumas questões impulsionaram a pensar as relações entre os livros, os bebês e crianças pequenas, os espaços e as mediações a partir de meu local de trabalho, um EDI: 1) Como se constitui, se organiza e se disponibiliza o acervo de livros infantis de Escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro? 2) Quais são os tempos e espaços destinados à leitura para e com os bebês e crianças pequenas na Educação Infantil? 3) Quais são as práticas de leitura que estão presentes nas escolas? Questões amplas que me fizeram olhar mais atentamente para o EDI no qual trabalho e que possibilitou, a partir de movimentos anteriormente iniciados, a construção coletiva da sala de leitura do EDI cujo processo constituiu a presente pesquisa. A construção da sala de leitura do EDI já era uma vontade da equipe pedagógica da unidade e que se concretizou com a proposta desta dissertação. Assim, novas indagações motivaram a pesquisa: Como é composto o acervo de livros do EDI? Há livros que podem ser considerados de qualidade? Há livros a serem descartados e/ou repostos? Como organizá-los nas estantes? Como ter uma sala de leitura que atenda a todas as crianças do EDI? Que possibilidades a Sala de leitura abre para se pensar a leitura com e para os bebês e crianças pequenas?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar o processo coletivo de (re) conhecimento, análise e organização do acervo de livros infantis de um Espaço de Desenvolvimento Infantil-EDI da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.** Os objetivos específicos foram: a) envolver a equipe pedagógica no processo de constituição de um espaço de livro e leitura no EDI; b) analisar o processo de conhecer e analisar coletivamente o acervo da creche e espaços, tempos e práticas destinados ao livro e à leitura na instituição; c) analisar a discussão sobre classificação dos livros e critérios de escolha para a composição e renovação de um acervo considerado de “qualidade” a ser disponibilizado para leitura com e para as crianças na instituição; d) analisar o processo de reflexão coletiva de organização de uma biblioteca/sala de leitura para o EDI; e) analisar as discussões da equipe pedagógica sobre práticas de leitura na biblioteca.

Para atingir estes objetivos, esta dissertação propôs-se a desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir de um processo formativo e participativo de construção da sala de leitura na unidade de Educação Infantil na qual atuo como Professora de Educação Infantil. A

proposta tem como pressupostos a participação, a reflexão coletiva e a construção, também coletiva, da sala de leitura e discussão sobre práticas de leitura com e para os bebês e crianças pequenas do EDI e leituras realizadas por aqueles. O processo foi estruturado entorno de três grandes eixos, a saber, Eixo 1- acervo, Eixo 2- organização e Eixo 3- mediação; eixos que foram compostos por encontros dialógicos entre as participantes e a pesquisadora com discussões teóricas e momentos práticos que sustentaram a construção da sala de leitura.

A pesquisa teve como base para as discussões de pesquisa e sujeito baseada nos estudos Bakhtin (2011), e complementada por autores como Amorim (2014), Geraldi (2003, 2013), Sobral (2017). Como aporte teórico de Benjamin (2009) e Sarmento (2009) para pensar a concepção de infância defendida; as contribuições de Corsino (2015), Lajolo & Zilberman (2007) sustentam os caminhos da literatura infantil pela sua história; Andrade e Corsino (2007), Carrasco (2015), Corsino (2014), Paiva (2016), Paulino (2000), Pimentel (2007, 2016), e Serra (2015) embasaram as questões de acervo – qualidade e constituição –; Nóbrega (2002), Silva (2011) e Travassos (2018) deram base para o histórico das bibliotecas e o surgimento das bibliotecas escolares; os estudos de Baptista et al. (2016), Escardó (1999), Souza e Motoyama (2016), Perrotti (2015), Perrotti et al. (2016) e Reyes (2010) embasam as questões referentes a organização do espaço e classificação e organização do acervo de espaço de leitura para a primeira infância; Benjamin (1987, 2009), Corsino (2008), Corsino et al. (2016), López (2016), Parreiras (2009), Reyes (2010) sustentam as questões de leitura da/com/para os bebês e crianças pequenas.

Este trabalho é constituído por cinco partes: a **Introdução**, onde apresento questões que me motivaram a realizar esta pesquisa a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, os objetivos que a guiam, assim como o referencial teórico que sustentam a dissertação. No **Capítulo 1 – Para começar...**, iniciamos com breve apontamento sobre concepções de infância que nos dão base para pensar a construção de um espaço de leitura para a primeira infância, considerando o bebê e a criança pequena como atores sociais, produtores de cultura e leitores; em seguida apresentamos os resultados da revisão bibliográfica que exhibe um panorama do cenário acadêmico a respeito de pesquisas no campo educacional sobre acervo, espaço, leituras e primeira infância na Educação Infantil. O **Capítulo 2 – Uma construção dialógica e formativa**, apresenta o caminho metodológico constituído para a construção da sala de leitura do EDI. No **Capítulo 3 – Entre livros: a apropriação do acervo**, teoria e prática se misturam na análise do processo formativo dialógico de construção da sala de leitura a partir do Eixo 1- Acervo. O **Capítulo 4 – Entre**

caixas e prateleiras: pensando organização e mediação de leitura a partir dos bebês e crianças pequenas como leitores, na continuação do processo formativo, o Eixo 2 – organização e o Eixo 3 – mediação compõem a análise do processo. Nas **Considerações finais** retomamos o processo e apontamos reflexões acerca de todo o processo formativo. Por fim, as **Referências bibliográficas** encerram esta dissertação.

Capítulo 1 – Para começar...

As crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja.

Benjamin, 2009, p.57

As crianças enxergam um mundo de possibilidades graças à imaginação de avistar nos objetos novas possibilidades conforme o seu momento presente. Os “detritos” ganham novas formas e são incorporados ao mundo infantil pela brincadeira. Nas brincadeiras, retalhos, pedaços de madeira, de tijolo ou restos de plantas são introduzidos no faz de conta e ganham novos significados, se transformam em carros, bonecos, aviões, espadas, vestido ou capa, mobília para a casa da boneca. Enfim, objetos ganham funções totalmente novas e são transformados pelas crianças em suas brincadeiras: cadeiras se transformam em paredes, revistas viram lindos bolos e uma peça dos blocos de construção em um passe de mágica se torna um celular no qual a criança fala alegremente com um amigo que a espera para um passeio. “As crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2009, p. 58). Pensá-las como seres a parte da sociedade, que ainda não a constitui, é desconsiderar o seu potencial criativo, as suas formas de agir e transformar. Portanto, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2009, p. 94).

A infância ganha, ao longo dos anos, diferentes concepções que refletem e refletem a maneira como a criança é tratada e acima de tudo educada. Por um longo período a criança foi considerada como um ser incapaz e a infância “como um tempo de preparo” (CORSINO, 2008, p. 8). Com isso, as crianças foram consideradas como “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta”, sendo “objeto do cuidado dos adultos” (SARMENTO, 2009, p. 19). Sarmiento (Id Ibid., p. 20) acrescenta que “as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações”. Vale ressaltar que as concepções que existiram e as que estão em voga nos dias atuais não são lineares, elas coexistem, assim não temos uma única de concepção de infância vigente, mas sim várias que são aceitas por diferentes grupos.

Sarmiento (2009), aponta a teoria da socialização de Émile Durkheim que corrobora com esta posição de infância com um momento de preparar a criança para a vida adulta. Segundo ele, Durkheim considerava a “infância como geração sobre a qual os adultos

realizam uma ação de transmissão cultural e de ‘socialização’” (SARMENTO, 2009, p. 18). A criança era pensada como um ser incompleto e que só com a atuação de um adulto iria aprender a cultura e ser socializada, estando aí o papel dos pais e da escola. Isto pode ser observado na definição de educação proposta por Durkheim (1977, p. 41):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que **não se encontrem ainda preparadas para a vida social**; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (grifo nosso).

Desta forma, as crianças foram, e para alguns ainda são, consideradas como “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta”, sendo “objeto do cuidado dos adultos” (SARMENTO, 2009, p. 19), já que são consideradas despreparadas para a vida social e contam com as gerações mais velhas para ensinarem o que necessitam para a vida. Seres sociais sem os diretos dos mesmos. Durkheim, em sua teoria da socialização, considera as crianças passivas e não ativas no processo social por não terem os conhecimentos da vida indispensáveis para participarem socialmente. Esta concepção de infância ainda está presente em nossa sociedade e não é muito difícil encontrá-la, em especial em ambientes sociais e educativos mais conservadores. É possível encontrar situações em que a participação das crianças é restrita e sem espaço para a exposição de suas opiniões e desejos.

Entretanto, ao longo do Século XX muitas teorias foram questionando esta forma de pensar as crianças e passaram a ser entendidas como parte da sociedade: “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (SARMENTO, 2009, p. 24).

As crianças são parte da sociedade na qual estão inseridas, elas recebem informações e a partir de suas peculiaridades transformam o recebido em algo próprio do seu grupo, sejam pensamentos ou ressignificações de materiais, neste movimento elas produzem a cultura e não simplesmente a reproduz. Como afirma Corsino (2003, p. 66), “como sujeitos inseridos na cultura, produtores de cultura, que dizem o seu eu fundando a sua história e a de sua coletividade. Sujeitos que não apenas dizem, mas registram o que vivem, pensam e imaginam, deixando suas marcas e rompendo o tempo e o espaço do imediatamente vivido”.

Quando consideramos a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura, também entendemos sua capacidade de compreensão. Benjamin afirma que a criança não gosta de ser vista como alguém incapaz de entender algo e nem que respostas ou gestos infantilizados

sejam utilizados para apresentar-lhe determinada explicação a respeito de algo sério e grave que aconteça próximo a ela.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração. (BEJAMIN, 2009, p. 55)

Pensar a infância por este viés é o dar lugar de direito as crianças em nossa sociedade, permitindo que elas sejam vistas, valorizadas e respeitadas como sujeitos participantes do social, político, cultural e histórico. Deixá-las aquém dos acontecimentos por não estarem “aptas” a compreenderem determinados fatos ou experiências de vida é um retrocesso, é voltar no tempo. É necessário lembrar que as crianças também pensam e se constituem na e pela linguagem. Sendo elas sujeitos da linguagem, que não recebem a língua, mas que a penetram nas interações e aprendem a significá-las, não podemos menosprezar sua capacidade de reflexão, de assimilação em diálogo com sujeitos mais “experientes”. Elas são capazes de produzir opiniões a respeito de diferentes assuntos, o que falta são os adultos perceberem e estarem abertos ao diálogo com aquelas, ouvindo-as, mas ouvindo e dialogando verdadeiramente!

Estando elas inseridas em um grupo social, imerso em uma determinada cultura, tudo que chega a elas pelas interações são reconstruídas, produzindo algo novo que reflete e refrata o meio social, histórico e cultural do qual fazem parte. Assim, “as crianças, sujeitos da linguagem e da cultura têm seu lugar social marcado pela realidade mais ampla. Suas construções e produções culturais, além das singularidades, trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de seu tempo” (CORSINO, 2014, p. 17). Ainda neste caminho, a criança é “um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor” (JOBIM e SOUZA, 2016, p. 16).

Tendo isto em vista, esta concepção de infância irá guiar nossos caminhos na construção da sala de leitura por entendermos que por serem sujeitos ativos, de direito, produtores de cultura e sujeitos da linguagem os bebês e crianças pequenas precisam e devem se apropriar dos espaços onde o livro está presente nas instituições de Educação Infantil. A oferta de uma sala de leitura, biblioteca ou algum outro tipo de espaço onde o livro e a leitura estejam presentes e os bebês e crianças pequenas sejam os protagonistas, os leitores que justificam a presença e a organização destes espaços de modo dialógico também afirmam estes como leitores!

A partir disso, será que as pesquisas estão acolhendo os leitores de ouvido e os espaços de leitura para a primeira infância, ou seja, as pesquisas científicas estão entendendo que a primeira infância também tem lugar nos espaços destinados aos livros e as leituras em instituições de Educação Infantil?

1.1 Panorama das discussões

Entender os caminhos e temas abordados por outros pesquisadores é parte constituinte da pesquisa. Pesquisar exige olhar para trás, para o que já foi pesquisado e continuar o caminho, e não passar novamente por onde outros já passaram sem um novo olhar, uma nova direção. Com isso, o levantamento bibliográfico se faz necessário para entendermos os caminhos trilhados por outros e percebermos as lacunas presentes. Realizamos, assim, um primeiro levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da plataforma Capes com os descritores Acervo, Literatura Infantil e Educação Infantil. Foram encontrados 58 (cinquenta e oito) trabalhos, sendo que algumas temáticas foram recorrentes, mas não dialogam com o presente trabalho, são elas: 8 (oito) relacionados a questões étnico-raciais presentes nos livros de literatura infantil, 16 (dezesesseis) referentes à literatura infantil e o Ensino Fundamental (mesmo um dos descritores sendo Educação Infantil). Entre os trabalhos encontrados, 6 (seis) dialogam com alguns dos eixos de nossa pesquisa, a saber, creche, acervo, espaço e leitura, são eles Mattos (2013), Galvão (2016), Santos (2015), Furtado (2016), Albuquerque (2013) e Hasper (2017). Ao incluirmos o descritor espaços literário aos demais foram encontrados 39 (trinta e nove) trabalhos. Entretanto, não apareceram novos trabalhos que dialoguem com a pesquisa, todos os encontrados estão presentes na busca com os descritores anteriores; os trabalhos de Galvão (2016) e Santos (2015) não foram encontrados nesta busca.

Para refinarmos a busca utilizamos os descritores acervo literário, Educação Infantil *or* creche, literatura infantil, espaço literário, somente o trabalho de Escouto (2013) apareceu. Ao trocarmos o termo espaço literário por biblioteca e excluirmos o termo Educação Infantil, continuando somente com os termos creche, acervo literário, literatura infantil, biblioteca, somente o trabalho de Mattos (2013) foi encontrado. Como último refinamento foram usados os descritores acervo literário, creche, literatura infantil, espaço de leitura, novamente somente um trabalho foi encontrado e repetiu-se o resultado do primeiro refinamento com o trabalho de Escouto (2013).

Acrescentamos a esta revisão bibliográfica a dissertação de Serra (2015)⁷, que não apareceu nas buscas, por abordar o olhar de escritores, ilustradores e editores para os livros de literatura infantil voltados para a primeira infância.

Entre os trabalhos encontrados e que mais se aproximam de nossa investigação destacamos Galvão (2016), Serra (2015), Mattos (2013), Albuquerque (2013) e Hasper (2017). Estes dialogam com a presente dissertação por tratarem de questões referentes à relação entre o livro de literatura infantil e as crianças entre 0 e 3 anos, seja pela análise do acervo disponível em instituições de Educação Infantil ou de livros destinados aos bebês e crianças pequenas; seja pelos espaços destinados ao livro em instituições de Educação Infantil; seja, ainda, pelas práticas de leitura e relação criança-livro.

Em dissertação intitulada “Existe uma literatura para bebês?”, Cristiene Galvão (2016) realiza uma análise do teor literário dos livros de literatura destinados aos bebês e crianças pequenas de 0 a 2 anos. Para a pesquisa foram elencadas algumas categorias para a análise, como a materialidade, temática, gêneros, número de palavras e conceito da obra, a autora afirma que “a partir da análise das obras procuramos construir subsídios que nos possibilitem afirmar ou não a existência de uma literatura para bebês” (GALVÃO, 2013, p. 23). Para embasar sua análise dos livros, Galvão estabeleceu um percurso teórico que se inicia pela discussão do que é literatura, seguindo pela literatura infantil, apresenta o bebê e a criança pelo viés psíquico para entender a relação com a palavra ao longo do desenvolvimento psíquico infantil. Galvão traz o conceito de dupla audiência para definir livros que mesmo sendo “endereço” a criança são convidativos a jovens e adultos também, segundo a autora porque “não menospreza sua capacidade intelectual, afetiva e linguística” (GALVÃO, 2013, p. 255). Nas palavras da pesquisadora, pode ser considerada literatura infantil “livros nos quais as palavras, as imagens, os sons, os cheiros e as sensações táteis são uma imersão afetiva dentro da própria cultura. Livros que resultam em portas abertas para outras realidades possíveis e outros vínculos entre os seres humanos” (Id. Ibid., p. 258).

A dissertação de Cinthia Silva de Albuquerque (2013), intitulada “Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife”, apresenta um estudo dos espaços de leitura de oito unidades de Educação Infantil no município do Recife – PE. O caminho teórico traçado inicia com uma discussão sobre a formação de leitores com foco na Educação Infantil, em seguida aborda os espaços escolares

⁷ Dissertação pertencente ao grupo de pesquisa “Infância, Linguagem e Educação”, coordenado pela Professora Doutora Patrícia Corsino, no qual a presente dissertação está inserida.

destinados à leitura, discute o livro de literatura infantil, com ênfase nos critérios de qualidade, finalizando com políticas de formação de leitores e programas de distribuição de livros as unidades de Educação Infantil. A autora utiliza a definição de Maria da Graça de Souza Horn sobre espaço de leitura, afirmando que

espaços físicos destinados à leitura e organizados de modo a possibilitar diferentes práticas de uso do livro (...) segundo a autora, espaços de leitura nos quais se desenvolvem interações pessoais e com o livro que permitem ao sujeito construir conhecimentos, significar ou ressignificar suas experiências e construir identidades individuais e coletivas. (ALBUQUERQUE, 2013, p.15)

Ao longo de suas observações foram encontrados livros de boa qualidade literária, entretanto pela precarização dos espaços, esses livros encontravam-se fora do contato direto das crianças, trancados em depósitos, em sala de professores, em armários nas secretarias das unidades. Albuquerque (2013, p. 7) conclui que “é fundamental desenvolver ações articuladas envolvendo os três elementos enfocados na pesquisa, ou seja, os espaços organizados para ler, o acervo e a mediação de leitura. Assim, não basta investir em um aspecto sem considerar os demais”.

Maria Nazareth Salutto de Mattos (2013) apresenta em sua dissertação “Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz”, práticas de leitura literária em uma creche filantrópico-comunitária da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado a partir de observações participantes, entrevistas e registros fotográficos das relações das crianças com os livros e das crianças com os adultos e os livros. O percurso da dissertação passa pela apresentação dos sujeitos de pesquisa e do campo empírico; dialoga com a história das creches comunitárias e as práticas desenvolvidas pelas professoras no espaço pesquisado, com ênfase nas práticas com a leitura literária; em seguida reflete a respeito da literatura como um direito de crianças e adultos e discute práticas de leitura para e com as crianças pequenas com base no que foi observado na instituição e das palavras dos entrevistados. Por último analisa os modos de leitura para e com as crianças “que inclui o olhar, a voz, o corpo e as imagens como parte do texto e das leituras” (MATTOS, 2013, p. 9).

Maria Beatriz Serra (2015) apresenta o olhar de escritores, editores e ilustradores premiados, a respeito da forma como eles concebem os livros de literatura infantil para bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos. Em sua dissertação, “Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados”, foram realizadas entrevistas com seis escritores, ilustradores e editores para entender quais critérios são utilizados por eles para definir escolhas referentes à “linguagem verbal e visual, ao conteúdo, à forma dos livros infantis para a faixa etária de crianças que frequenta creches (...) quais as

concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas” (SERRA, 2015, p. 9); além de duas entrevistas com especialistas em literatura infantil para tecer o percurso histórico do livro infantil para crianças pequenas no Brasil. Conclui afirmando que a arte é anti faixa-etária, que a simplicidade da obra não é simplificação ou redução, que na leitura o entendimento vem aos poucos.

Francislaine Hasper (2017), em sua dissertação “Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas”, apresenta a discussão de bebeteca a partir de observações, entrevistas, documentos e fotos de duas bebetecas, uma na cidade de Itajaí em Santa Catarina (Centro de Educação Infantil Darlan Dotto Wiersinski) e outra na cidade de Castro no Paraná (Centro Municipal de Educação Infantil Padre Lívio Donati). Hasper discute o espaço, acervo literário e mediação de leitura em espaços pensados, a partir das possibilidades de espaço físico das unidades, para bebês e crianças pequenas. A autora afirma que a pesquisa “compreende a bebeteca como uma ação de aproximação das crianças com o livro, independentemente do espaço físico, seja uma sala, um canto ou mesmo uma cesta com livros, desde que, nesse espaço, haja a intenção de aproximar os livros das crianças pequenas” (HASPER, 2017, p. 9). As bebetecas observadas por Hasper percebem bebês e crianças pequenas como leitores, oferecendo acervos variados que permitem aos pequenos leitores usufruírem dos diferentes gêneros textuais.

Com o intuito de buscar outros diálogos para a pesquisa, foi realizada uma busca no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT10 (Alfabetização, leitura e escrita)-, nos últimos 10 anos. Foram encontrados 7 (sete) trabalhos no total, sendo 5 (cinco) do GT7 e 2 (dois) do GT10. Entre os trabalhos encontrados⁸, destacamos o texto de Silva (2017) que apresenta um apanhado das pesquisas referentes à relação criança e literatura na escola.

Entre os trabalhos encontrados está o de Márcia Maria e Silva (2017), “O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?”, a autora apresenta um panorama de dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2014 que abordam a leitura literária em unidades de Educação Infantil do país. Segundo Silva (2017, p. 1), “ainda é pequeno o número de trabalhos com foco nas interações de crianças pequenas com o livro na escola infantil e nas mediações criativas para esse encontro”. No estudo foram encontrados, no

⁸ Um dos trabalhos presente no levantamento realizado no GT-7 refere-se à dissertação, já mencionada, de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos.

período delimitado, 20 (vinte) dissertações e 3 (três) teses, sendo que na região sudeste encontra-se a maioria dos trabalhos, 11 (onze) e na região norte não foram encontrados estudos relacionados à temática. Um ponto importante apontado pela autora refere-se à faixa etária das crianças, “a faixa etária preponderante nas pesquisas corresponde é da pré-escola, com 12 (doze) trabalhos; somente 3 (três) voltados para literatura infantil na creche; 5 (cinco) realizaram pesquisas com crianças de creche e pré-escola sem demarcação de análise para cada etapa” (SILVA, 2017, p. 5). Com isso, podemos perceber que a produção acadêmica com a temática de formação do leitor literário na Educação Infantil é bastante reduzida, e quase nula quando se pensa produção que investiga a formação na creche, com crianças entre zero e três anos de idade.

A partir desse levantamento bibliográfico entendemos que a presente dissertação se insere na lacuna de pesquisas referentes aos espaços e acervo de leitura para a formação do leitor literário na Educação Infantil. Isto porque os objetos de pesquisa sala de leitura, acervo literário e práticas de leituras na creche, com crianças de 0 a 3 anos de idade, juntos são pouco problematizados, encontrando 7 (sete) trabalhos sendo que um não apareceu nas pesquisas, mas que dialoga com a temática, estando presente, a partir do levantamento, na década de 2010. Como apresentado anteriormente, ao utilizar os descritores acervo, literatura infantil, Educação Infantil e espaço de leitura somente quinze trabalhos foram encontrados e mesmo assim nem todos estavam relacionados aos eixos da pesquisa ou mesmo a Educação Infantil.

Podemos perceber nesta revisão bibliográfica que temática de espaços de leitura na Educação Infantil, em especial na creche é pouco problematizado nos trabalhos acadêmicos brasileiros. Vale destacar que Mattos (2013) e Serra (2015) pertenceram ao Grupo de Pesquisa “Infância, Linguagem e Educação”, coordenado pela professora Patrícia Corsino. Portanto, a presente pesquisa além de pertinente à continuidade do que o grupo vem investigando, é relevante no campo como possibilidade de ampliar a discussão da tríade criança-livro-espaço de leitura.

Corsino (2010, p. 188) afirma que “o livro precisa estar acessível às crianças em um ambiente cujo clima favoreça a leitura, as escolhas, as interações”. A reflexão a respeito deste ambiente torna-se atual, relevante e necessária para a formação leitora das crianças para que haja leituras para e com as crianças, que permita aos leitores de ouvido exporem suas ideias e opiniões acerca do lido e que possam relacionar-se diretamente, fisicamente com o objeto livro, como leitores que são desde o momento que deixam o ventre (LÓPEZ, 2016).

No próximo capítulo iniciaremos as análises do processo formativo de construção da sala de leitura a partir das discussões acerca do Eixo 1 – acervo. Nele discutiremos questões referentes a critérios de qualidade de escolha dos livros que compõem o acervo, assim como as categorias de gêneros discursos que podem compor um acervo, em especial um acervo destinado a primeira infância em unidades escolares de Educação Infantil.

Capítulo 2 – Percurso teórico-metodológico

(...) entre pesquisador e pesquisado se estabelece uma relação entre sujeitos que têm voz e na interação vivem um processo dialógico, bastante distinto da perspectiva monológica da relação entre sujeito e objeto.

CORSINO, 2015, p. 197

Diálogo e interação são palavras presentes nas pesquisas no campo das Ciências Humanas, tendo em vista que em seu campo empírico o pesquisador se relaciona com pessoas, sujeitos reais com emoções e sentimentos. A perspectiva monológica própria de pesquisas com objetos, não se encaixa nas Ciências Humanas, pois relações entre sujeitos implicam em produção de sentidos partilhados nos processos dialógicos.

O dialogismo faz parte da arquitetura da teoria bakhtiniana, que parte do princípio de que a relação eu-outro é constitutiva do sujeito: me constituo na relação que mantenho com o outro dialogicamente e neste processo, constante e inconcluso, preciso do acabamento que somente o outro pode me oferecer. Sobral (2017) ao sintetizar a constituição de sujeito por Bakhtin aponta que somos eu para nós mesmos e para os outros, ou seja, “sujeito que, sendo um eu-para-si, condição e formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido.” São nas relações constantes eu-outro que o eu se define e define o eu do outro, “só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras” (SOBRAL, 2017, p. 22).

Sendo assim, a pesquisa em Ciências Humanas se faz necessariamente a partir desta relação eu-outro, no diálogo pesquisador e sujeito(s) de pesquisa, na qual tanto aquele quanto este(s) adquirem um novo acabamento ao longo do processo. Os diálogos provenientes do campo modificarão tanto o pesquisador quanto o(s) sujeito(s), seja em menor ou maior escala, essa alteração será mais um acabamento dado ao sujeito em seu processo de constituição que é, como já mencionamos, constante e inconcluso.

A partir de Bakhtin, Corsino (2015, p.195) afirma que existe um “complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro”. A pesquisa nesta perspectiva não pode acontecer de maneira vertical, somente com a voz do pesquisador, pois os sujeitos da pesquisa estão presentes e dialogam constantemente com o estudo. Isto ocorre, segundo Amorim (2014), porque “as Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um

sujeito falante, produtor de texto”. Seja no momento da pesquisa de campo ou da escrita do texto, o pesquisador dialoga com os referenciais teóricos que embasam o estudo, assim como com os sujeitos que dele fazem parte, todos esses diálogos são textos, com isso “pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico.” (AMORIM, 2014, p. 98)

Os estudos de Bakhtin são por nós adotados na pesquisa, pois entendemos que a relação estabelecida com o outro, os sujeitos de pesquisa, são importantes para compreendermos o que acontece no campo. Cabe ao pesquisador a difícil tarefa de se deslocar de seu lugar e colocar-se na posição do outro para entender o que esse outro vê e como vê. Segundo Queiroz (2012, p. 16) para Bakhtin o pesquisador necessita exercer a exotopia ao máximo, visto que “o trabalho do pesquisador é tentar captar o olhar do outro entender o que o outro olha e como olha para depois retornar ao seu lugar e colocar o que o outro vê a partir de sua perspectiva”. Ao entrarmos no campo precisamos, então, exercer a *exotopia* e oferecer ao outro um excedente de visão. Para o autor, o excedente de visão ocorre quando se “enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível” (BAKHTIN, 2011, p. 11), ou seja, enxergamos no outro o que ele mesmo não consegue enxergar por não estar na posição de outro. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 21)

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar (...), o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.

Em suma, o acabamento dado pelo outro é fruto do excedente de visão que só ele tem na relação eu-outro e este é um processo recíproco: “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si.” (SOBRAL, 2017, p. 24).

Na pesquisa em Ciências Humanas, a relação eu-outro fará com que a pesquisa produza eventos importantes quando o pesquisador e o(s) sujeito(s) dialogam, se alteram e buscam os excedentes de visão recíprocos. Segundo Amorim (2002, p. 28-29), esta é uma relação de alteridade, pois “sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa”. Assim, o pesquisador precisa exercer seu lugar exotópico, dar um passo para trás, se distanciar para aperfeiçoar o que viu a partir do olhar do outro em

alteridade. Desta forma Bakhtin (2011, p. 24) afirma que “quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim palavra de consolo e um ato de ajuda”. Pela pesquisa ter sido desenvolvida em meu local de trabalho esse distanciamento para exercer o lugar de pesquisadora foi desafiador, visto que por ser um ambiente familiar, foi necessário torná-lo estranho para que pudesse ser visto com outro olhar, um olhar de algo novo que será conhecido. O processo me possibilitou olhar o que outro via e tentando olhar como ele olha, neste sentido, um exemplo desse lugar exotópico que me movimentou aconteceu durante o segundo encontro do eixo 3 – mediação, quando a professora Bianca fala de sua prática de leitura que ocorre uma vez por semana e também da importância da relação das crianças com o texto literário. De primeira poderia dizer que a professora está sendo incoerente em suas falas, pois se afirma ser importante a relação das crianças com a literatura infantil, ler uma única vez por semana pode ser muito pouco. Mas olhando como a professora olha, e conhecendo algumas de suas características, percebo que a organização por áreas, assim como ocorre no ensino fundamental, é realizada por ela. Em seu pensamento faz-se necessário organizar a rotina diária da Educação Infantil por áreas de conhecimento para abranger todas ao longo da semana, entretanto em se tratando de turma de Educação Infantil, esta organização precisa ser pensada a partir das especificidades das crianças que compõem a turma.

O caráter dialógico próprio da pesquisa em Ciência Humanas se agutiza quando nos propomos a adotar uma metodologia participativa, no sentido de coprodução da pesquisa com os sujeitos pesquisados. A participação como escolha metodológica para este projeto ocorreu por entendermos que as contribuições poderiam ser mais efetivas numa proposta de intervenção que gerasse alterações acordadas e partilhadas coletivamente. Foi a partir de inquietações oriundas do exercício da docência, ou seja, do lugar de trabalho que as indagações se apresentam e suscitam ações no campo empírico. Por que as unidades de Educação Infantil não possuem uma biblioteca infantil ou uma sala de leitura? Cantinho de leitura somente possibilita aos bebês e crianças pequenas conhecerem e conviverem com os diferentes gêneros discursivos? Questões que se reverberaram em inquietações próprias do atual local de trabalho, como a passividade do acervo institucional, a falta de contato das crianças e também das professoras com o acervo, o restrito espaço do bebê/criança leitora para relacionar-se com os livros de diferentes gêneros discursos.

Foi nosso objetivo promover mudanças no contexto escolar com o envolvimento do(s) sujeito(s) participante(s), mudanças construídas coletivamente com a equipe da escola, ao longo do percurso da pesquisa, neste caso, a constituição de uma sala de leitura. A metodologia seria o próprio processo de pensar e construir coletivamente esta sala de leitura. Isto é, por ações exercidas pela pesquisadora e pela equipe juntas, num processo em que “a investigação não nasce pronta [...] ela se constitui por meio de ação dialética.” (JESUS et al. 2014, p. 780). A pesquisa ganhou contornos juntamente com os sujeitos que dela fizeram parte, em diálogo constante no qual as decisões coletivas fizeram parte das ações. A proposta de organizar uma sala de leitura no EDI foi apresentada à equipe da escola e os caminhos percorridos no processo foram escolhidos ao longo do percurso em conjunto com os sujeitos participantes.

Optamos por realizar a pesquisa na unidade escolar da qual sou professora, um Espaço de Desenvolvimento Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Sendo o campo meu local de trabalho faz-se necessário que o olhar exotópico fosse apreendido pelos olhos do eu pesquisadora, visto que os olhos do eu professora percebe-o de maneira diferente. Um deslocamento difícil, pois o lado professora em alguns momentos se sobressaiu. Neste movimento de destacar o eu pesquisadora diante das colegas professoras poderia causar dificuldades ou mesmo conflito. Entretanto isso não aconteceu, pelo contrário, as professoras inicialmente me tinham como a detentora do saber e que elas iriam mais ouvir o que eu tinha a dizer, fato que pode ser notado quando me coloquei no lugar delas e enxerguei com os olhos delas. Com isso, conversei com o grupo e falei melhor qual seria o movimento dos encontros, a participação delas em diálogo comigo e com os temas dos encontros.

O caráter dialógico do processo permitiu aos sujeitos da pesquisa aproximarem-se uns dos outros com suas enunciações e contra-respostas de modo que todos puderam de alguma forma construir conhecimentos com as negociações que fizeram parte da troca eu-outro. Trocas que mesmo após a conversa na qual afirmei que aqueles seriam momentos de diálogos entre todo o grupo, algumas professoras até o final estiveram mais retraídas, a meu ver por timidez ou por pensar que a fala do professor não configura como conhecimento, comportamento este historicamente produzido no qual o saber prático por muito tempo rebaixado em relação ao saber científico produzido pela acadêmica, pela universidade presença do diálogo na pesquisa. “É a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras as palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero

reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções.” (GERALDI, 2013, p. 15)

Com isso, as ações desta pesquisa consistiram na construção dialógica de um projeto de leitura na escola que leciono, considerando-se acervo, espaço e tempo do livro e de leitura. A escolha do campo deu-se primeiro com o intuito de contribuir com a unidade na qual estou inserida como professora de Educação Infantil; segundo pela construção da sala de leitura ser um objetivo da equipe pedagógica, que dialoga com o projeto político pedagógico, mas que ainda não havia se concretizado.

Intentamos construir junto à equipe pedagógica da unidade de ensino momentos de reflexão e ação sobre a prática de leitura na escola, em especial a leitura literária, de forma que juntos pudéssemos refletir, trocar, nos alterar, expor ideias para a consolidação da sala de leitura. Pois entendemos que “a ação coletiva [...] tem a potência de desenhar o caminho metodológico da pesquisa (JESUS et al., 2014, p. 780). Com isso, a proposta se organizou em eixos que foram construídos ao longo do processo com os participantes e que culminou na efetivação da sala de leitura e que poderiam sofrer mudanças de acordo com os diálogos advindos das discussões. Por se tratar de uma metodologia que engloba participação, teoria e prática, todo processo foi registrado em áudio e transcrito para compor o material de pesquisa e analisado *a posteriori*, assim como registros de campo que estão além dos discursos diretos dos participantes. Cabe salientar que a identidade dos envolvidos foi preservada, assim nomes fictícios foram utilizados.

Após reflexões e discussões optamos por organizar a pesquisa em encontros a partir de eixos permeados por teoria e prática, de modo que fosse ao mesmo tempo uma pesquisa formadora. O conjunto de eixos tem como objetivo pensar a organização do acervo de livros infantis que circulam na escola, levantar o que existe, organizar, classificar e pensar em formas de circulação do acervo, isto é, as leituras e apropriações, tendo em vista a articulação entre a proposta da sala de leitura e o projeto político pedagógico da escola.

Todo o processo só se justifica com a participação da equipe de professoras e agentes que se voluntariaram para a construção da sala de leitura. Portanto, foi realizado um planejamento como uma possibilidade a ser discutida junto à equipe, pois se pretendeu que estes momentos se tornassem de fato espaços coletivos, como já mencionado, cuja participação é central em todo processo. Desta forma, como um primeiro movimento, toda a equipe pedagógica foi convidada a participar, sendo a adesão à pesquisa voluntária. Sugerimos, apenas, que seria importante a presença de um representante por turma e

explicamos que, ao longo dos encontros, iríamos discutir, analisar e organizar a sala de leitura e os espaços de livro e leitura no EDI de forma que todos pudessem pensar coletivamente o lugar da literatura na formação das crianças.

Foi organizada uma apresentação da pesquisa para que toda a equipe pedagógica (Professores de Educação Infantil (PEI), Agentes auxiliares de Educação Infantil (AEI) e direção, a última já a par do projeto) pudesse conhecer o projeto de pesquisa e tirar dúvidas sobre o mesmo. Estando eu, professora da instituição, naquele momento como pesquisadora, trazendo para conhecimento a sugestão de uma pesquisa que, de certa maneira, mexeria com a rotina do EDI, percebi certo silêncio nos primeiros minutos de fala. Ao adentrar a explicação dos eixos dialógicos de construção, duas AEI iniciaram falas trazendo alguns exemplos de atividades literárias que já ocorriam na instituição e também sugestões de usos, decoração e organização da futura sala de leitura. Ao final da apresentação, tornamos a explicar que a participação seria voluntária, mas que seria interessante que ao menos uma pessoa de cada turma pudesse estar presente nas discussões e organizações da sala de leitura de forma que as discussões e planejamento do espaço abarcassem a escola toda e pudesse contar com o olhar de quem está cotidianamente com cada segmento/ faixa etária. Todas aparentaram interesse, mas num primeiro momento ninguém se voluntariou.

Após as aprovações para início da pesquisa, voltei a indagar as educadoras quem gostaria de participar e as professoras me informaram que como inicialmente ninguém de suas turmas havia manifestado interesse em participar da construção, que elas mesmas estavam abertas a se voluntariar. Entreguei a elas um texto teórico (PAIVA, 2016) para leitura e discussão no primeiro encontro que foi acordado que seria na reunião de planejamento seguinte.

Sendo assim, o grupo de participantes da pesquisa contou com 6 (seis) professoras do EDI, abrangendo todos os segmentos – do berçário a pré-escola. Um breve perfil de cada professora a partir de 7 (sete) perguntas foi elaborado, sendo elas identificadas pelos seus nomes fictícios: 1- quantos anos tem?, 2- Fez licenciatura em pedagogia?, 3- Fez algum curso que considera ter sido importante para sua formação?, 4- Quanto tempo de experiência na Educação Infantil você possui?, 5- Há quanto tempo está na Prefeitura do Rio de Janeiro?, 6- Quais os grupamentos da Educação Infantil já atuou?, 7- Já trabalhou em unidade de Educação Infantil, privada ou pública, que possuía sala de leitura para as crianças? A seguir, trazemos um breve perfil do grupo:

Alice tem 43 anos, possui licenciatura em Pedagogia, fez um curso de desenvolvimento profissional em Educação Infantil na FioCruz que auxiliou em sua formação. Possui 10 anos de experiência na Educação Infantil, sendo que destes, há quase 3 anos atua na prefeitura do Rio de Janeiro, do Maternal 1 ao Pré II. Já trabalhou em escola que possui sala de leitura.

Bianca tem 62 anos, cursou o 2º grau normal e licenciatura e bacharelado em matemática. Participou de seminários, palestras oferecidos pela prefeitura do Rio. Leciona na Prefeitura do Rio de Janeiro há 41 anos, destes, 16 anos são de experiência na Educação Infantil, sendo um ano como professora articuladora, sete esteve na Educação Infantil, mas como PII em um CIEP e oito anos como PEI no EDI. Já lecionou em escola que possuía sala de leitura e biblioteca volantes, entretanto a maioria só possuía os cantinhos de leitura das próprias salas de aula.

Clara tem 30 anos, possui licenciatura plena em Pedagogia, como contribuição para sua formação a professora afirma que todos os seminários, congressos e eventos que participou, mas destaca o mestrado pela sua complexidade. Trabalha na Prefeitura do Rio de Janeiro há 7 anos como PEI e tem 10 anos de experiência na Educação Infantil, tendo atuado em turma de Berçário até o Pré 1 (com crianças de 4 anos). A professora já trabalhou em 2 escolas na rede privada que possuíam sala de leitura e na rede pública a primeira unidade em que trabalhou possuía salas temáticas e as turmas se revezavam, sendo que uma das salas era de leitura, já em outra creche existia uma biblioteca volante, o que segundo a professora, possibilitava transformar qualquer espaço em sala de leitura.

Daniela tem 30 anos, possui o ensino médio normal e licenciatura plena em Pedagogia, participou de um curso na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para trabalhar com crianças da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Possui 15 anos de experiência na Educação Infantil, estando na prefeitura do Rio de Janeiro há 8 anos como PEI, já atuou no Berçário, Maternal I (crianças de 2 anos) e Pré 1 (crianças de 4 anos). Já trabalhou em escola com sala de leitura.

Elisa tem 24 anos, possui o ensino médio normal e afirma não ter realizado nenhum curso que tenha auxiliado sua formação como professora. Possui seis anos de experiência na Educação Infantil, sendo cinco como professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Entre os segmentos da Educação Infantil que já atuou estão o Pré 1 (crianças de 4 anos), Maternal II. Já trabalhou em escola com sala de leitura, entendendo-a como sendo uma sala modesta.

Flávia tem 30 anos, possui ensino médio normal e licenciatura plena em Pedagogia, não realizou nenhum curso que tenha auxiliado sua formação. Possui 8 anos de experiência na Educação Infantil, destes está há 5 anos como professora de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro. Já atuou do Berçário ao Maternal II (crianças de 3 anos). Já trabalhou em uma escola com uma sala de leitura bem pequena.

Ao analisarmos os perfis das professoras, podemos compreender que todas possuem experiência na Educação Infantil por no mínimo 6 anos – a professora com menor experiência possui 6 anos e a de maior possui 16 anos – e juntando os conhecimentos acerca das faixas etárias da Educação Infantil já trabalhados, abrangemos todas, de 0 a 5 anos e assim enriquecemos os diálogos. Todas já lecionaram em alguma escola que possuíam sala de leitura, o que agrega mais conhecimentos às discussões, visto que as experiências positivas e negativas, as formas de organização do espaço e dos livros, de classificação dos livros e as práticas de leituras realizadas puderam colaborar com a construção da sala de leitura do EDI.

A seguir apresentaremos como os encontros foram estruturados, em seguida conheceremos a estrutura de um Espaço de Desenvolvimento Infantil e por último apresentamos o campo da pesquisa.

2.1 A estrutura dos encontros

Os encontros foram estruturados em três grandes eixos permeados por momentos de discussão teórica, com a leitura de um texto-base por eixo, e práticos, com a análise, classificação e organização do acervo e do espaço de um modo geral. Acervo, organização e espaço/prática são os grandes temas que denominam cada eixo. A duração de cada encontro foi acordada que seria de uma hora, no tempo que as professoras estão fora de sala, às sextas-feiras, para reunião de planejamento. No decorrer do processo às vezes ocorreram encontros em semanas seguidas, outras com intervalos de quinze dias devido a acontecimentos da rotina da unidade ou questões de conflitos nas comunidades próximas. Em alguns dias o horário foi estendido pela discussão e em um deles foi preciso encerrar antes do horário devido a necessidade de requisição de várias das professoras em suas turmas.

A seguir aprofundaremos cada eixo do processo de construção da sala de leitura, a saber: análise do acervo, organização do acervo e do espaço e gestão da sala de leitura, destacando os temas debatidos que puderam guiar as ações práticas, e a duração de cada um dos eixos que iniciava com a discussão teórica e terminava com uma atividade prática:

1 – **Análise do acervo:** neste eixo utilizamos como texto-base Paiva (2016), “Livros infantis: critérios de seleção as contribuições do PNBE” escrito pela autora Aparecida Paiva, pertencente ao Caderno 7 da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Foram discutidos que acervos cabem a uma sala de leitura e outros espaços de livro e leitura em uma unidade de Educação Infantil, qualidade dos livros de literatura infantil segundo critérios de Andrade e Corsino (2008) e Corroero e Colomer (2015), e a permanência e descarte de obras, pensando tanto nos livros que estão danificados, quanto nos que não se enquadram no conceito construído pelo grupo a respeito do que cabe ao espaço de leitura da instituição da pesquisa. Como atividade prática, reunimos e analisamos o acervo que a escola possui levando em consideração os pontos discutidos nos encontros teóricos. Inicialmente, foi proposto que o eixo tivesse como duração três encontros de uma hora cada; com a análise do acervo foi preciso mais um encontro, totalizando quatro encontros.

2 – **Organização do acervo e do espaço:** neste eixo o texto de Perrotti et al. (2016) “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil” escrito por Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Gozzi Carnellosso foi utilizado como texto-base, também presente na coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, Caderno 7. Foram discutidas e analisadas formas de organização de espaços destinados aos livros, seja a sala de leitura ou cantos de leituras das salas de aula que melhor atendam aos leitores, ou seja, bebês e crianças pequenas; e critérios de classificação do acervo. Permeando a discussão de organização e classificação do acervo e do espaço, imagens de salas de leitura diferentes foram apresentadas para que todos pudessem visualizar diferentes formas de organização do espaço, em lugares pequenos e grandes. Na atividade prática foi feita a escolha da organização do espaço tanto com relação à disposição dos móveis e decoração quanto da disposição dos livros. Em seguida, a classificação dos livros pelas categorias escolhidas foi realizada pela equipe e todo processo de organização das estantes de modo a contemplar os bebês, as crianças e também os adultos do EDI, tendo em vista que diferentes sujeitos compartilharão a sala de leitura. Assim como o eixo “Acervo”, foram pensados três encontros de uma hora de duração cada. Dos três, dois foram de atividade prática, o encontro teórico durou aproximadamente uma hora e meia. Por serem sete pessoas, a organização foi possível em dois dias, totalizando cerca de três horas.

3 – **Gestão da sala de leitura e dos demais espaços de livro e leitura:** antes das turmas usufruírem da sala de leitura, a equipe elaborou um cronograma de uso do espaço, pensando como seria organizada a ida dos bebês e crianças pequenas de maneira que todos pudessem aproveitar a sala, o tempo que cada turma permanecer na sala e algumas formas de

mediação. Neste eixo foi utilizado uma parte do texto-base do Eixo 2, por se tratar de práticas de leitura em espaços de leitura para a primeira infância. Na discussão, perguntas como “por que é importante ler na creche?, qual o momento que a literatura infantil surge na turma?” serviram de base para que exemplos de práticas de leitura realizadas pelas professoras fossem abordadas e discutidas. A duração deste eixo foi de dois encontros.

Os eixos acima apresentados possibilitaram aos envolvidos um movimento dialógico, de forma que juntos pudemos refletir, trocar e expor ideias para a consolidação da sala de leitura. Uma circulação de diálogo, não tão constante como se planejava, a partir do que os outros trazem de bagagem e também de discussão de conceitos e ideias talvez pouco conhecidos pelos sujeitos participantes, e de alteridade por parte de todos os envolvidos. As vozes que permearam a pesquisa, ao longo dos encontros, a partir das palavras e contrapalavras serão de muitos outros que já estiveram presentes em suas vidas, de forma pessoal ou por leituras. A esse respeito, Geraldí (2013, p. 16) afirma que

[...] Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como lugar da vida da língua e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas **não são próprias, mas esquecimentos das origens.** (grifo nosso)

Essas vozes estão presentes nas práticas de cada professora, seja ela identificada como sendo realizada a partir do outro ou mesmo incorporada e já “esquecida” de onde vem. Em momento de discussão no primeiro eixo a questão da prática de leitura surge e essa voz do outro é identificada por uma das professoras como estando presente nos seus movimentos de leitura:

Clara: Quando fiz a especialização na PUC [em Educação Infantil] tinha uma professora que falava da questão da literatura infantil, da leitura na Educação Infantil... E eu lembro muito assim dela falando que o professor tem o hábito, por exemplo, de que está contando a história e tem uma palavra que não é corriqueira em nosso vocabulário e a gente para para explicar e que ela falava que a gente precisava perder esse hábito de está explicando tudo porque, enfim, o contexto por si só já vai fazer isso, né.

Alice: [o contexto] explica

Clara: Isso. E eu comecei a perceber que era verdade e que eu fazia também. Comecei a me policiar para perder esse hábito e ler para as crianças o texto como ele está escrito. Enfim, eu lembrei agora quando você estava falando dessa questão textual. (Eixo 1 – Encontro 1)

Ao longo de todo o processo a linguagem estava fortemente presente visto que os sujeitos participantes refletiram a respeito do espaço de leitura que estava sendo criado a partir das discussões que envolveram conceitos e teorias que poderiam ser desconhecidos por elas e de conhecimentos já adquiridos, seja por leituras anteriores ou mesmo pela prática do magistério. Com isso, Bakhtin (1981) sustenta em sua teoria que a linguagem não é unívoca,

sempre será polifônica por possuir muitas vozes, as vozes de vários outros que nos constituem, nunca estaremos prontos, mas sim em fase de acabamento constante, ou seja, “somos sempre inconclusos” (GERALDI, 2003, p. 669). As falas dos outros vão produzindo acabamentos e a cada fala novos acabamentos são realizados. Nos discursos, seja para uma ou para várias pessoas, vários outros estão subjacentes, mesmo que não estejam presentes. Isto acontece porque não somos neutros, os diferentes discursos nos quais estivemos presentes ao longo de nossas vidas são em parte incorporados por nós, “na palavra, passado, presente e futuro se articulam” (idem, p. 699). Ao estarmos em interlocução com outro(s), as enunciações por nós proferidas, construídas pelas palavras alheias, tornam-se próprias. Geraldi (2003) corrobora ao afirmar que “o sujeito constitui-se nos processos interativos de que participa” (p. 669), em vista disto, a cada encontro os participantes receberam novos acabamentos advindos das palavras dos textos lidos e debatidos, da pesquisadora, dos demais sujeitos componentes da pesquisa.

Podemos dizer que o processo de construção da Sala de leitura na unidade de Educação Infantil foi formativo para as professoras e também para os bebês e crianças pequenas que, mesmo ainda sem a Sala de Leitura pronta, começaram a desfrutar dos livros de forma diferenciada. As etapas acima mencionadas proporcionaram momentos de reflexão que, de alguma forma, as alteraram. No final entendemos que todos os envolvidos desde a construção até o uso propriamente dito do espaço foram alterados nas relações eu-outro que aconteceram, seja adulto-adulto, adulto-bebê/criança e bebê/criança-bebê/criança. Geraldi (2013, p. 15) sintetiza bem o processo vivido ao afirmar que

não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, **ninguém sai como entrou**. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (grifo nosso)

Além dos participantes receberem novos acabamentos a cada encontro, também é possível que um ou mesmo todos, ao longo das discussões, ao ouvirem o outro tenham se alterado e mesmo realizado o movimento exotópico “de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê” (AMORIM, 2014, p. 96). Ao realizar a exotopia e colocar-se no lugar do outro e entender como ele vê a leitura para/com bebês e/ou crianças pequenas que podem ser diferentes da sua ou mesmo igual, mas que possuem outra perspectiva.

Os eventos escolhidos para análise nos Capítulos 3 e 4 estão identificados pelo eixo do qual faz parte e em qual encontro do eixo foi realizado. Como no evento utilizado acima, Eixo

1 – Encontro 1, sabemos que o encontro faz parte do eixo 1 (acervo) e que foi no primeiro encontro do eixo.

2.2 Espaço de Desenvolvimento Infantil

A escola onde a pesquisa se desenvolveu tem a denominação de Espaço de Desenvolvimento infantil (EDI). Os EDI foram criados na gestão, do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (2009-2016) e da Secretária Municipal de Educação (SME/RJ) Claudia Costin (2009-2014). Em 2010, o EDI foi divulgado como sendo um “novo conceito de educação para a primeira infância” que atenderia em uma mesma instituição creche e pré-escola.

Segundo a proposta, as crianças nos EDI são “estimuladas a desenvolver, desde pequenas, a aprendizagem através da convivência com livros e materiais apropriados, além de contarem com educadores preparados” (SME/RJ)⁹. Recorrendo aos documentos oficiais de implantação desse novo modelo de ensino para a Educação Infantil da SME/RJ, podemos perceber que o EDI fazia parte de um “plano de expansão e salto de qualidade” promovido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 2010. No documento “Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – modelo conceitual e estrutural” são apontados os pilares nos quais os EDI se sustentariam, são eles: a integração de creche e pré-escola em uma mesma unidade escolar – a criança permaneceria na mesma unidade escolar até sua passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental, não havendo uma ruptura da creche para a pré-escola –, sala de primeiros atendimentos – com a presença de um agente de saúde para realização de atendimentos de primeiros socorros para situações do dia a dia, além de acompanhamento da evolução física dos bebês e crianças pequenas com registros e encaminhamentos quando realizado um diagnóstico inicial que necessite de um cuidado médico ou especialista –, e biblioteca infantil – uma pessoa responsável ficará encarregada da realização de atividades no espaço com os bebês e crianças pequenas, organizará junto com professores e agentes os cantos de leitura das salas de atividades, assim como atividades que envolvam leitura e dramatização – e atendimento em período integral (RIO DE JANEIRO, 2010).

Cabe destacar, que estes pilares apontados no documento, no EDI na pesquisa, não se concretizaram plenamente, como será abordado mais à frente.

⁹ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125527>

Em consulta ao site da SME/RJ, disponível no Link “Educação em Números”¹⁰ o quantitativo de unidades de Educação Infantil existentes na rede municipal carioca até 2018, era de um total de 528 unidades¹¹. Entretanto não há especificação de quantas seriam EDI, pois a rede conta ainda com creches municipais, como é possível identificar no quadro de descrição das unidades escolares por Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ao buscar pelos EDI existentes nas onze CRE¹², encontramos 287 unidades, sendo que nem todas possuem a estrutura física referentes ao “novo conceito”. Algumas unidades escolares já existentes foram transformadas em Espaços de Desenvolvimento Infantil: “até 2014, 201 Espaços de Desenvolvimento Infantil já estavam em funcionamento, dos quais 129 foram inteiramente construídos” (p. 19).¹³ ¹⁴ A partir do final de 2018 a SME passou a definir a Educação Infantil como Espaço de Desenvolvimento Infantil, descaracterizando o projeto inicial implementado.

O documento que traz a conceituação e estrutura do EDI não explicita quais os ambientes que estarão presentes em sua estrutura física, somente aponta a presença da biblioteca infantil e das salas de atividades. Ambas possuem uma descrição dos itens que se sugere inserir no espaço para compor e auxiliar as atividades desenvolvidas nos dois ambientes. A especificação dos materiais que devem compor as salas de atividades é bastante extensa:

devem ser equipadas com materiais e brinquedos, tais como: blocos e jogos (tipo lego) de encaixe; jogos de sequência, como, por exemplo, quebra-cabeças, dominós, cartões de histórias etc.; material de arte com variedades de lápis, giz de cera, tinta e canetas; colas e apetrechos para colagem (como recortes de figuras e animais); fantasias e roupas, sapatos, bolsas, panelinhas, pratos, talheres, telefones, chapéus etc., para o canto do faz-de-conta; móveis e instrumentos musicais para bebês, crianças pequenas e maiores; vários tipos de papel para desenho, pintura, colagem, projetos que envolvem estruturas tridimensionais; carrinhos, bonecas, pequenos animais da fazenda, da floresta, da água, do ar; baldes de todos os tamanhos para experiências científicas e brincadeiras na água e areia; pedaços de tecidos para brincar de cabana, reis e rainhas e fantasias etc. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 9)

¹⁰ Em outros documentos a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro denomina a educação infantil da rede como EDI, as turmas de 1º ao 6º ano como Primário e as de 7º ao 9º ano como Ginásio, como é possível observar na página 8 do documento Educação – Cadernos de Políticas Públicas Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>

¹¹ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

¹² Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.jsp>

¹³ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>

¹⁴ Vale uma ressalva de que a rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro foi uma das pioneiras na oferta de escolas exclusivas de Educação Infantil, à época denominado “Jardim de Infância”. Em 1909 foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância, localizado no Centro da cidade. Vide MONÇÃO, Vinicius “Espinhas no Jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)”. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro, PPGÉ-UFRJ, 2015.

Propõe-se uma sala com uma diversidade de materiais e brinquedos de modo que os bebês e crianças pequenas possam se desenvolver. Os itens descritos possibilitam uma gama de atividades que perpassam as diferentes áreas de conhecimentos. Mesmo não sendo nosso foco, o trecho acima permite que nos indaguemos: será que realmente uma sala de atividades de um EDI é composta por toda esta variedade de materiais e brinquedos?

Quando chegamos a descrição da biblioteca infantil, percebemos que a diversidade de materiais é menor no texto. Livros e materiais audiovisuais, como DVD, televisão e máquina fotográfica, são mencionados, entretanto não há menção de fantoches e fantasias, como na sala de atividades no canto do faz-de-conta. O texto aponta para a presença de uma pessoa responsável pela sala, que é denominado no item “Estrutura como Dinamizador de Acervo”, sendo papel do Coordenador Pedagógico desempenhar esta função. O dinamizador de acervo “desenvolverá atividades para as crianças nesse espaço, assim como se envolverá com as turmas de maneira a organizar, junto com os educadores infantis e professores, o canto dos livros e atividades relacionadas à leitura e dramatização em **todas** as salas” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6, grifo do autor). Cabe ressaltar que sendo um dos pilares do conceito do EDI, somente essas poucas informações são apontadas a respeito da biblioteca infantil. Uma reflexão se faz necessária ao examinar o material construído para apresentar o conceito de Espaço de Desenvolvimento Infantil: estando a biblioteca infantil entre os pilares do novo conceito de educação para a Educação Infantil por que não aparece nas rotinas (uma para os bebês de 3 meses a 2 anos e 11 meses e outra para as crianças pequenas de 3 anos a 5 anos e 6 meses) destacadas no documento? Seria uma biblioteca infantil onde seu público-alvo, os bebês e crianças pequenas não a frequentariam, os livros seriam retirados da sala somente pelo adulto para leitura no momento da roda de leitura? Está a formação leitora dos pequenos sendo realizada ao máximo?

Voltando a estrutura física do EDI, apresentaremos a unidade onde a pesquisa foi realizada – por não apresentar a estrutura física descrita no documento, a descrição da estrutura do EDI participante da pesquisa pode ser vista como base.

2.3 O EDI campo da pesquisa

O EDI localiza-se na área central da cidade, ao lado de uma Clínica da Família e atende bebês e crianças pequenas de comunidades próximas. Em 2018, eram 7 turmas, sendo uma de Berçário, duas de Maternal I (2 anos) e duas de Maternal II (3 anos), todas de horário

integral, além de duas turmas parciais de Pré I (4 anos), totalizando aproximadamente 175 matrículas. Aqui já se observa o rompimento com a proposta de se ter toda a Educação Infantil em uma única unidade com a ausência da última turma de pré-escola – Pré II.

A unidade tem dois pavimentos, com acesso ao segundo pavimento por escada e acessibilidade por meio de elevador. A área externa possui um espaço amplo com duas mesas e bancos de concreto, duas pequenas casas de alvenaria – uma delas com um banco e duas janelas e a outra com uma pia e uma janela –, um pequeno caminho traçado, bancos de concreto organizados em círculo, um espaço para banho de chuveiro com três totens contendo três chuveiros cada, além de uma pequena área com plantas frutíferas como acerola e amora.



Figura 1: área externa – chuveirão



Figura 2: área externa – praça



Figura 3: área externa – canteiro de árvores frutíferas

Quanto aos ambientes internos, no primeiro pavimento estão duas salas de atividades com banheiro infantil interligando-as e uma pequena área externa para cada com acesso somente pela sala, uma sala para secretaria, almoxarifado, lavanderia, dois banheiros para adultos, sala de amamentação (sala que passa a ser a sala de leitura), refeitório, cozinha, despensa e hall de entrada (não usado como acesso ao interior da unidade). No segundo pavimento, encontram-se quatro salas de atividades, sendo duas delas interligadas por um banheiro infantil, banheiro infantil/fraldário, lactário (desativado) e um solário.



Figura 4: 1º pavimento – 2 salas, secretaria



Figura 5: 1º pavimento – hall de entrada e refeitório



Figura 6: 2º pavimento – 2 salas e banheiro



Figura 7: 2º pavimento – lactário, 2 salas, solário

O funcionamento do EDI é das 7h e 30 minutos às 16h e 30 minutos para as turmas de horário integral e, para as duas turmas de horário parcial de 7h e 30 minutos às 12 horas para o turno matutino e de 13 horas às 17h e 30 minutos para as duas turmas de horário parcial. A unidade possui sete Professoras de Educação Infantil (PEI) e quinze Agentes de Educação Infantil (AEI), duas cozinheiras e uma lactarista, dois auxiliares de serviços gerais, uma agente de educação infantil readaptada, atuando na secretaria da unidade, além da diretora geral e da diretora adjunta.

Por meio da descrição do espaço físico interno podemos perceber que não existe na unidade escolar pesquisada uma biblioteca infantil, assim como afirma o documento de apresentação do conceito e estrutura. O Espaço de Desenvolvimento Infantil da pesquisa foi o 20º a ser inaugurado em junho de 2011, um ano após a divulgação e inauguração dos primeiros EDI. Pelo seu pouco tempo de inauguração em relação à divulgação do “novo conceito de educação para a primeira infância” uma pergunta se destaca: sendo a biblioteca infantil pilar do conceito do EDI onde ela está?

Entendemos que a presença da biblioteca infantil ou sala de leitura faz parte da formação literária, principalmente na primeira infância (CORONA, 2015; ESCARDÓ, 1999; PERROTTI, 2015; REYES, 2010). O contato com os livros e a leitura desde cedo é primordial para que as crianças desenvolvam a familiaridade e a afinidade com os livros e suas linguagens verbal e visual, para que se coloquem no lugar de leitores e possam despertar o desejo de ler de forma convencional. Esta experiência é abordada por Parreiras (2009, p.34), ao afirmar que “quando a criança ainda não lê o texto, ela pode (e deve) manusear os livros, mesmo que desordenadamente, pular páginas, ou ‘ler’ de cabeça para baixo. Todas essas experiências fazem parte do processo de descoberta do que é o livro”. Assim como acontece com o brincar, o livro também será explorado e aos poucos, provavelmente, querido pela criança.

A biblioteca infantil ou sala de leitura presente em creches e pré-escolas carece de levar estas ideias em consideração para atingir o objetivo de formar leitores. Visto que este espaço não é depósito ou simplesmente um lugar de empréstimo de livros. Ele é um importante contexto formativo no interior das escolas.

Ter uma sala de leitura da unidade escolar pesquisada, como anteriormente dito, já era uma demanda da equipe pedagógica e estava em processo de construção. Entretanto, o projeto estava paralisado em função de vários fatores. Inicialmente a sala de leitura seria instalada no lactário, localizado no segundo pavimento, que se encontra desativado. As estantes e o acervo

se encontravam neste local, de certa maneira organizados e com uma pequena decoração com brinquedos e pelúcias. Mas além de pias, havia no local geladeira e outros bens inventariados que aguardavam o descarte, sendo, portanto, um lugar sem muitas condições de uso pelas crianças. Por isso mesmo a utilização da sala pelas turmas ainda não havia sido autorizada. Com a demora de envio de uma equipe para a remoção dos objetos, a sala encontrava-se fechada para uso até o momento da proposta da pesquisa, em maio de 2018.

Após apresentação e aceitação do projeto, a direção optou por ter como sala de leitura a sala de amamentação, que também não era utilizada para este fim e que já servira como lugar de guarda do acervo de acesso somente dos adultos e com a necessidade de se pedir a chave à direção. A justificativa de troca baseou-se na possibilidade de uso do hall de entrada que se localiza ao lado da sala, espaço este que poderia ampliar as ações ali desenvolvidas e também pelo acesso mais fácil da turma de berçário, visto que os bebês não precisariam subir as escadas. A partir deste ponto já denominaremos o espaço de sala de leitura, visto que desde a aceitação do projeto todos os envolvidos na rotina do EDI já estavam denominando-o como tal.

O espaço físico da sala de leitura é pequeno, possui três janelas, sendo duas maxim-ar (abertura para fora) lado a lado na parede menor oposta a porta e outra de correr na parede ao lado do hall de entrada. Possui ainda uma pequena pia com torneira, pois a sala era de amamentação em seu projeto original. O local por ser pequeno comporta poucas crianças ao mesmo tempo, porém o espaço externo permite que diversas mediações sejam realizadas, seja a mediação vinda do adulto ou mesmo das crianças leitoras, com leituras individualizadas, em pequenos ou grandes grupos, leitura pela professora com e para os bebês e crianças, leitura de um leitor para o restante do grupo e adultos presentes, dramatizações, teatro de fantoches, entre tantas outras formas de leitura possíveis. Além do acervo de livros, existem duas estantes, uma moldura de teatro de fantoches grande, uma biblioteca volante baú-carrinho, algumas pelúcias e fantoches, além de um computador.

No capítulo a seguir iniciaremos a análise do processo formativo de construção da sala de leitura a partir do Eixo 1- acervo, apresentando as discussões provenientes da qualidade literária dos livros, a composição do acervo da instituição, a partir dos quatro encontros do eixo.

Capítulo 3 – Entre livros: a apropriação do acervo

Muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que estes leitores são pouco exigentes, que não é preciso ter “estilo” [...] para escrever qualquer página que os satisfaça. E – o que é a maior enormidade – que qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola.

MEIRELES, 1930

Cecília Meireles na primeira metade do século XX problematizava a qualidade dos livros de literatura infantil. Passados quase noventa anos a questão ainda é bastante atual. Apesar do grande salto qualitativo da literatura infantil brasileira nas últimas décadas, a história não é linear e junto a produções de qualidade há todo um mercado editorial de obras voltadas ao consumo imediato. É comum vermos, por exemplo, em shoppings, pequenas feiras de livros infantis com preços muito atrativos. Ao pararmos para analisar os livros ofertados, normalmente, encontramos histórias produzidas com objetivos mercadológicos, com personagens e histórias fortemente conhecidas pelas crianças e exploradas pela indústria cultural. Ou seja, obras cujos textos verbal e imagético são amplamente conhecidos e consumidos, sobrepondo “os interesses comerciais à responsabilidade em oferecer uma obra que permita à criança viver o diferente” (SERRA, 2015, p. 82). O livro como uma mercadoria que repete clichês facilmente consumíveis. Livros que, geralmente, ensinam regras sociais como comportamento, respeito, questões de higiene, entre inúmeros outros temas, com textos pouco elaborados, visto que concebem as crianças como leitores pouco exigentes. Folheando grande parte desses livros podemos perceber que não há preocupação estética com o texto verbal, nem com a relação dialógica entre verbal e o visual, pouca preocupação também com a qualidade da ilustração e até mesmo do projeto gráfico. As ilustrações, muitas das vezes, são meras representações visuais do escrito, sem explorar o potencial criativo e cognitivo dos leitores ouvintes: bebês e crianças pequenas. Constatamos nestas feiras de acesso ao livro infantil, por onde circulam muitas pessoas, a atualidade das palavras de Cecília Meireles. Embora tenhamos hoje livros de notável qualidade, escritores e ilustradores premiados nacional e internacionalmente, o que chega ao grande público está muito aquém das produções literárias infantis atuais o que faz pensar que ainda hoje existe um longo caminho a ser percorrido junto aos adultos que compram e leem livros para e com as crianças.

Não podemos deixar de considerar que a literatura infantil brasileira sofreu ao longo das décadas do século XX alterações que possibilitaram saltos qualitativos. Tanto por parte de

escritores e ilustradores que passaram a conceber a Literatura Infantil com olhos de Literatura, de status artístico, quanto de editores que inseriram projetos gráficos inovadores. Os livros infantis de literatura passaram, principalmente, após as primeiras publicações de Monteiro Lobato, a valorizar a criança que lia. O teor pedagógico dos textos destinados às crianças começa a ser superado por uma visão de criança que indaga, participa, pensa, discorda, cria. Com seus personagens e aventuras Lobato, com uma linguagem próxima das crianças, cria um universo ficcional enraizado na cultura brasileira, inaugurando uma produção literária infantil que passa a ser referência e inspiração para autores que o sucederam, especialmente a partir dos anos de 1960, como Lygia Bojunga Nunes, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Sylvia Orthof, entre vários outros.

A Literatura Infantil foi se constituindo com a produção e também com estudos e pesquisas, com a crítica literária, com a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1968, com a participação de autores brasileiros em feiras nacionais e internacionais, com a entrada do Brasil no IbBY, com a concessão de premiações (Prêmio FNLIJ¹⁵, o Prêmio Literário Biblioteca Nacional¹⁶ cuja categoria Literatura Infantil recebe o nome de Prêmio Sylvia Orthof e o Prêmio Hans Christian Andersen¹⁷), são alguns exemplos de consolidação do campo da Literatura Infantil que se tornou, acima de tudo, Literatura, sem a necessidade da adjetivação, elaborada ética e esteticamente como arte.

Parte desta literatura de qualidade, até 2014, chegava às escolas brasileiras por via do governo federal, pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE e, após um período sem distribuição de obras, em 2018, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – inclui livros de literatura em editais denominados PNLD-Literatura. Além destes programas da União, Estados e Municípios brasileiros também desenvolvem seus projetos de livro e leitura. A SME-Rio, por exemplo, desde 1998, edita o “Salão FNLIJ do Livro para crianças e jovens” em parceria com a FNLIJ e cada uma das, aproximadamente, 1500 escolas recebe um *voucher* para compra de livros. Além do Salão, houve distribuição de *voucher* para compra de livros na Bienal do Livro do Rio de Janeiro nos últimos vinte anos. A Prefeitura do Rio, até 2015 distribuía livros às escolas de Educação Infantil com o projeto “Minha primeira biblioteca”. Como pode ser observado, há livros nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de

¹⁵ Prêmio criado em 1974 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, conta com diferentes categorias entre elas a de melhor ilustração.

¹⁶ Prêmio entregue anualmente desde 1994 premia obras inéditas (1ª edição), possui uma categoria para literatura infantil e outra juvenil.

¹⁷ Prêmio concedido pela *International Board on Books for Young People* (IbBY) a cada dois anos, com apenas duas categorias: escritor e ilustrador. Roger Mello (2014), o primeiro ilustrador latino-americano a receber o prêmio.

Janeiro, sejam eles comprados pelos órgãos governamentais, sejam comprados pelos professores com os *vouchers* ou, ainda, adquiridos por doações, como é o caso da escola da pesquisa.

Partindo deste pressuposto, o acervo do EDI foi o primeiro eixo deste estudo. Foram organizados quatro encontros com as professoras com o objetivo de analisarem coletivamente o acervo de livros infantis do EDI. Os encontros foram assim organizados para subsidiar a análise: dois primeiros encontros com discussões acerca de acervo de uma maneira geral a partir da leitura de um texto-base e dois encontros de análise do acervo presente na unidade escolar, denominado, como exposto no capítulo anterior, por Eixo 1. Neste primeiro eixo utilizamos o texto por Paiva (2016), *Livros infantis: critérios de seleção as contribuições do PNBE*, para o Caderno 7 da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (www.projetoleituraescrita.com.br), como base para as discussões de qualidade do livro de *Literatura Infantil* e conseqüentemente de avaliação do acervo. O texto faz parte do Capítulo 1, no qual Aparecida Paiva apresenta um breve histórico das políticas públicas de distribuição de livros existentes e se atém ao PNBE e seus critérios de seleção dos livros que formaram os acervos distribuídos.

Antes de continuarmos abriremos um parênteses para trazermos algumas informações sobre o PNBE. Investimentos na área da composição de acervos das bibliotecas escolares foram realizados por parte do governo federal com a distribuição de livros para as instituições públicas de ensino de todo o país, com verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo PNBE de 1997 até sua extinção em 2014, ano da última distribuição. Atendendo toda a Educação Básica por meio de edital no qual as editoras inscreviam seus livros de acordo com os critérios nele apontados. O programa tinha como objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”¹⁸. Os acervos eram distribuídos em anos pares para as instituições de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em anos ímpares para as dos anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Especificamente em relação à Educação Infantil, o segmento só foi incluído no programa em 2008, onze anos após seu início, com a entrega de um acervo com 20 livros para unidades com até 150 alunos, dois acervos para até 300 alunos, e três acervos a partir de 301 alunos; somente no PNBE-2012 é visto a especificação de

¹⁸ Texto retirado do site do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

creche e pré-escola para o acervo¹⁹. O último edital do PNBE aconteceu para a distribuição em 2014.

Paiva (2016) apresenta dados estatísticos do programa referentes, por exemplo, a quantidade de livros inscritos no edital de concorrência e valores investidos nos anos de distribuição para a Educação Infantil. Uma análise é realizada a partir dos dados estatísticos de obras inscritas para cada uma das quatro categorias de acervo (creche, pré-escola, ensino fundamental e EJA) e dentro das duas categorias referentes à Educação Infantil (gêneros que compõem cada acervo a ser distribuído). A autora problematiza a questão do baixo número de obras referentes à categoria de 0 a 3 anos inscritas pelas editoras, assim como a discrepância de inscrições entre os gêneros discursivos presentes no edital (livros com narrativas de palavras-chave, livros de imagem e histórias em quadrinho, livros de narrativas por imagem, poesia, prosa). O último ponto de discussão do texto diz respeito aos critérios de qualidade utilizados na avaliação dos livros inscritos no edital PNBE.

A leitura base do Eixo 1 que impulsionou as discussões referiu-se, então, a esta última parte do texto, seleção definida em vista do tempo hábil da pesquisa, aliada as contribuições de Andrade e Corsino (2007) ao avaliarem os livros inscritos para o PNBE-2005 Ensino Fundamental e Corroero e Colomer (2015). As discussões teóricas que foram desenvolvidas nos dois primeiros encontros do presente eixo permearam também os encontros de análise dos livros pertencentes ao acervo da instituição.

O presente capítulo foi organizado em duas partes: na primeira apresentamos um breve histórico da Literatura Infantil, dos livros de Literatura destinados à primeira infância e a discussão sobre critérios de qualidade dos livros de Literatura Infantil. Na segunda parte analisamos o início da construção da sala de leitura do EDI. Conforme explicitado no capítulo anterior, a análise partiu de questões trazidas pelas professoras, questões que surgiram ao longo dos encontros de discussão dos textos e das análises dos livros da instituição. Interessamos analisar o processo formativo no qual as professoras da instituição puderam conhecer e discutir literatura infantil, suas características e critérios de qualidade, se debruçando nas obras que pertencem ao acervo da escola.

¹⁹ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>

3.1 Pelos caminhos percorridos

Para entendermos o atual cenário da Literatura Infantil e sua relação com os bebês e crianças pequenas, voltaremos brevemente na história para compreender os caminhos percorridos por ela.

Os primeiros textos destinados ao público infantil surgem ao longo da primeira metade do século XVIII, mas obras escritas no século anterior são entendidas como pertinentes ao público infantil como “as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamã Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697.” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 14).

A obra do francês Charles Perrault fez com que o gênero conto de fadas se tornasse referência, assim, segundo Lajolo & Zilberman (2007) os textos populares que até então se difundiam pela oralidade ganham eternidade nos livros e, com o tempo, se transformaram na principal leitura infantil. Esses textos são originários de contos populares difundidos pela classe social mais baixa na Europa Feudal. De um modo geral, nesses contos os heróis “vivem uma situação de desespero pela ausência de perspectivas de melhora, a menos que ocorra a interferência de algum elemento mágico” (MAGALHÃES, 1987, p. 140). Característica principal dos contos de fadas até os dias de hoje.

É a partir do século XVIII que a Literatura Infantil se consolida concomitantemente na França e na Inglaterra, momento da história em que a sociedade sofria enormes alterações, tanto sociais quanto econômicas, mudanças essas que afetaram o âmbito artístico (ZILBERMAN, 2003). Com a ascensão da indústria, e também da burguesia, a produção cresce e produtos que antes levavam muito tempo para serem confeccionados, passam a ser produzidos em um tempo menor. Os livros tornam-se mercadorias que para serem consumidas necessitavam de leitores. Era preciso, então, ensinar as crianças a lerem, visto que a taxa de analfabetismo naquele momento era muito alta.

Desta forma, o nascimento da Literatura Infantil “[...] tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola” (ZILBERMAN, 2003, p. 33). Ao sair do meio público e ser restrita ao privado, a infância ganha uma nova concepção, passando a ser assistida de forma que fosse cuidada e preparada para a sociedade, mas sem frequentar os ambientes sociais até então frequentado quando não havia distinção de criança e adulto. A escola é reorganizada e torna-se o local de preparo das crianças para o mundo social, além do lugar para aprender a

ler e a escrever. Ou seja, escola e Literatura Infantil são unidas pelo viés mercadológico de consumo do produto impresso que se encontrava em plena expansão com o desenvolvimento da tipografia. A esse respeito, Lajolo & Zilberman (2007, p.18), afirmam que

os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

A relação da Literatura Infantil com a escola marca o seu surgimento pelo viés educativo, doutrinador e moralizante. A então literatura para crianças era vista como algo menor, sem prestígio, utilizada com um fim: o de educar e moralizar os que estavam em momento de preparo para a vida em sociedade. Isso se deu, segundo Lajolo & Zilberman (2007), pelo fato de que para ser consumida pelas crianças, essas precisariam aprender a ler. Assim, autores escreviam livros infantis úteis ao ambiente escolar e que também reafirmavam as concepções burguesas, já que esta classe não apenas tinha mais acesso à escola como era mais propícia ao consumo de Literatura Infantil no ambiente doméstico.

Com o tempo, muitas histórias escritas no século XVIII foram deixadas de lado, por possuírem uma forte ligação com a educação das crianças. Porém, os contos de fadas de Perrault persistiram somados às “adaptações de romances de aventuras como os já clássicos ‘Robinson Crusóé’ (1719), de Daniel Defoe, e ‘Viagens de Gulliver’ (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 18).

No século XIX, esta forma bem-sucedida, os contos de fadas, foi repetida por diversos autores, entre eles pelos Irmãos Grimm, em 1812, com a edição de uma coleção de contos populares recolhidos no interior da Alemanha. De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), desde então as histórias fantásticas tomaram lugar na Literatura Infantil, sendo as prediletas dos leitores, além das histórias de aventuras, que acontecem em lugares exóticos, diferentes dos convencionais. Ainda conforme as autoras, “no século XIX a literatura infantil é uma parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (p. 20).

No Brasil, a Literatura Infantil surge de forma tardia. Somente no final do século XIX, início do século XX que o país começa a ter autores que escrevem para as crianças. Antes disso, há registros isolados de obras dedicadas à infância a partir da chegada da família real e o estabelecimento da Imprensa Régia. Com a Proclamação da República (1889), os registros tornam-se mais fortes e sequenciais (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

Por muito tempo, os livros de literatura infantil oferecidos às crianças e jovens no Brasil eram traduções portuguesas de livros europeus. O que causava alguns problemas para os leitores, visto que havia diferenças linguísticas e vocabulares que se tornavam obstáculos para as crianças brasileiras. Esta barreira começou a ser vencida quando alguns autores brasileiros determinaram-se em traduzir livros europeus para o nosso português, um primeiro passo para a posterior criação de obras literárias brasileiras.

Junto à urbanização e modernização que ocorreram nas primeiras décadas do século XX, houve também uma expansão da escolarização. Assim como ocorreu nos países europeus, a escola passa a ser lugar de preparo das crianças para a sociedade. De acordo com Lajolo & Zilberman (2007, p. 24) a escola tem também como papel “a iniciação da infância tanto em valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais”. A Literatura Infantil será neste momento uma aliada na iniciação das crianças. Nos livros eram reunidos conhecimentos e doutrinas a serem passados a crianças e jovens.

Na perspectiva de moldar as crianças e jovens para a nova sociedade que o Brasil começava a se tornar, a produção de livros para crianças volta-se para o ensino, ou seja, “um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 24). A Literatura Infantil estava ligada, primeiro, a noção de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, muitos livros escritos no país possuíam este propósito, até mesmo quando escritos por autores de renome. No início do século XX, publicaram livros infantis autores como: Julia Lopes de Almeida, Olavo Bilac, Coelho Neto e Talles de Andrade. Livros estes que se encaixavam bem ao calendário escolar, além de outras com histórias folclóricas. Assim, as obras possuíam um viés educativo, instrutivo, sendo usadas por muitas escolas com o intuito de ensinar a ler e escrever as crianças brasileiras e ao mesmo tempo inculcar conhecimentos e concepções.

A Literatura Infantil brasileira ficou décadas vinculada à escola. Seus autores seguiram também os passos de escritores europeus que serviram de modelo, escrevendo histórias relacionadas ao patriotismo, ao nacionalismo e às práticas civis. Estes foram vistos pelos autores como uma ótima oportunidade de as escolas ensinarem a respeito do patriotismo e civismo (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007). Um marco para a Literatura Infantil brasileira foram as histórias criadas por Monteiro Lobato. O autor publica “Narizinho Arrebitado” (1921), livro utilizado para leitura por muitas escolas primárias, visto que Lobato preocupa-se com o caminho tomado pela Literatura Infantil aqui escrita. Segundo Lajolo & Zilberman

(2007, p. 44), Lobato sente “necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse.” Livros que considerassem a criança que ouve e lê as histórias criadas para ela, que até então se considerava somente o conhecimento a ser adquirido ao longo das leituras.

Além de escrever histórias literárias infantis, Monteiro Lobato funda algumas editoras, a saber, a Monteiro Lobato & Cia., em seguida a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense. Nelas publica também seus livros, inovando com um novo modelo de ‘expressão literária’. Suas personagens tornaram-se ícones para milhares de crianças brasileiras, pois Lobato uniu em suas histórias personagens reais e fictícios em enredos fantásticos e envolventes. Em 1948 quando Lobato faleceu, sua obra infantil já tinha grande repercussão não apenas entre as crianças, mas também entre escritores que se dedicavam a escrever para crianças. Mas foi a partir da década de 1960 que a produção literária infantil brasileira ganhou força. Segundo Albino (2010, p. 9), esta solidificação acontece “tanto na perspectiva concreta da produção e consumo, como no plano interno, nas formas e conteúdos desses livros.” Os enredos literários infantis ganham novas características neste momento e contexto histórico. Albino (2010, p. 9) destaca algumas delas:

uma nova maneira de compor personagens; enredos que incorporam a temática urbana, propondo uma fusão entre o social e o individual; a valorização da linguagem oral, fazendo com que o discurso deixe de ser modelar; e o espessamento do texto infantil enquanto discurso literário, abrindo-lhe a possibilidade de auto referenciar-se ao incluir procedimentos metalinguísticos e intertextuais como a fragmentação da narrativa, a participação do leitor e o rompimento da linearidade por meio da utilização do fluxo da consciência.

Essa nova maneira, dentro dos enredos literários, foi criada por autores como Ziraldo, Lygia Bojunga Nunes, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, ainda hoje grandes nomes de nossa Literatura Infantil. Além das mudanças de contexto, as ilustrações também sofreram modificações, passaram a ser vistas como narrativas visuais, não mais como a tradução não verbal da história, mas como outra forma de dizer e de dialogar com o texto verbal. As ilustrações ganham destaque e ilustradores passam a ser reconhecidos como autores, com premiações específicas.

Ao longo dos anos, a Literatura Infantil modificou-se, passou a ser entendida na sua dimensão artística, com temáticas menos instrutivas e educativas e mais voltadas ao agenciamento do imaginário infantil, a ficção, ao fantástico, a temas antes tidos como de adultos, como: morte, separação, dor, entre outros. Não só seus enredos sofreram grandes modificações, mas também seu lugar foi reconhecido. Com isso, a cada dia, novos autores aparecem, assim como as editoras abrem espaços maiores para a Literatura Infantil.

São muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais.(CORSINO, 2015, p.114).

Um ponto importante a ser considerado na mudança da Literatura Infantil é a concepção de infância que está subjacente à obra. Quando a Literatura Infantil era voltada para a instrução, seu viés era preponderantemente moralizante, doutrinador. Via-se a criança como um ser incompleto, imaturo, que necessitava ser moldado. Ao conceber a criança como sujeito ativo e criativo, com suas formas singulares de significar o mundo, cidadã de direitos, que tem lugar na sociedade, que pensa, opina, interage, que constrói junto ao adulto e não só quando este a autoriza, a literatura passa a ser considerada como possibilidade de provocar, ousar, experimentar novos caminhos, ampliar os referenciais do mundo desta criança competente (CORSINO, 2015).

Os conceitos de criança e de infância são construções sociais, por isso se alteram historicamente conforme os grupos sociais. A literatura, sendo também um conceito situado historicamente tem algumas estabilidades, mas também está sempre em movimento. Segundo Corsino (2015), Eagleton (2003) traz os julgamentos de valor como ponto fundamental para definir literatura. Valores que se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros: “nesta perspectiva, considerar um texto como sendo ou não literário significa assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente” (EAGLETON, 2013, p.112).

Antônio Candido (1995, p. 242) define a literatura, de forma ampla, como

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a

vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

O autor alarga o conceito justamente para incluir diferentes manifestações culturais. Sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” traz algo muito caro às culturas de tradição oral e às infâncias. Inclui toda literatura oral com os jogos de linguagem como parlendas, trava-línguas, brincos, cantigas de ninar, cantigas de roda, cantos de trabalho, contos orais, trovas, dramatizações, entre outros. Inclui a performance da palavra falada e ouvida simultânea e coletivamente, inclui, ainda, a literatura digital com texto, imagens, sons, e também a possibilidade de interação do leitor.

A articulação e a convergência que foi sendo construída nas últimas décadas entre a ampliação do conceito de literatura e também as novas formas de pensar as crianças e suas infâncias, agora vistas a partir não mais da ideia de ausência e falta, mas do paradigma da competência e da co-construção da sociedade, permitiram o surgimento de uma produção literária cada vez criativa, inovadora e dialógica. A literatura infantil tem ganhado cada vez mais um *status* artístico, rompendo fronteiras etárias, já que a arte é anti faixa etária (SERRA, 2015). Além disso, o mercado editorial ainda mantém uma forte relação com a escola o que faz com que se produzam obras com diferentes perspectivas não apenas artísticas, mas pedagógicas, instrucionais, moralizantes etc. conforme demandas escolares. Portanto, com a denominação “literatura infantil” cabe uma produção cultural com diferentes vozes e intenções, cabendo discutir alguns critérios para se pensar a diferenciação entre livros destinados ao público infantil e livros de literatura infantil, ou melhor, obras literárias que podem também serem lidas para, com e pelas crianças.

Andrade e Corsino (2007), ao analisarem os livros que seriam escolhidos para os acervos do PNBE 2005 distribuídos às escolas brasileiras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se baseiam na proposta de Graça Paulino para pensar o que seriam as obras literárias. Assim, consideraram literatura os textos que tivessem uma proposta ficcional como ação interlocutória preponderante, que “intentassem agenciar o imaginário dos leitores que fossem detentores de um jogo de significações que excitasse o imaginário a partir de possibilidades da composição de outros mundos” (PAULINO, 2000, p. 11, apud ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 82).

Com estas definições de literatura, indagamos: neste amplo universo poético, ficcional, dramático, ficcional seria possível pensar em qualidade literária? Se há uma estreita

relação entre literatura e escola, o que priorizar ao compor os acervos literários para bibliotecas escolares?

Quando pensamos a respeito da qualidade dos livros para compor os acervos escolares, seja para bebês e crianças pequenas, nas escolas de Educação Infantil, seja para as crianças do Ensino Fundamental que estão em processo de alfabetização e/ou que já leem com autonomia, é importante pensar em dois eixos: diversidade e qualidade. A diversidade de gêneros, estilos e autoria das obras inclui não apenas textos literários, mas toda sorte de obras voltadas para o público infantil, o que engloba os informativos e sua gama de possibilidades. Já a qualidade se relaciona também à assunção de um ponto de vista partilhado, a consensos que foram sendo produzidos pela crítica literária e pelas premiações. Para discutir qualidade das obras tomamos como referência os critérios apontados por Andrade e Corsino (2007) que serão detalhados mais à frente.

Cabe ressaltar, que não é muito simples delimitar fronteiras entre o literário e o não literário nas obras infantis. Tais fronteiras estão cada vez mais borradas e hibridizadas. Entretanto, mais que pensar se uma obra é ou não literária porque este conceito é muito amplo, Paulino (2000) propõe a observação e o reconhecimento da “ação interlocutória preponderante” nas obras, ou seja, a intenção que se sobressai na proposta interlocutória entre autor-leitor. A autora descreve três ações interlocutórias que geralmente estão presentes nas obras destinadas ao público infantil, a saber: a pragmática – que tem a intenção de mudar o comportamento do leitor com sua leitura; a ficcional – que agencia o imaginário do leitor; e a informativa – que promove o conhecimento seja ele de que natureza for. Tendo em vista a história da Literatura Infantil, consideramos a análise dessas ações um importante caminho para se pensar a composição e a organização dos acervos das bibliotecas escolares, tanto na perspectiva da diversidade, quanto da qualidade.

Aliadas às ações interlocutórias preponderantes Andrade e Corsino (2007), frente à avaliação da qualidade das obras inscritas no edital do PNBE-2005, propõem quatro categorias de análise: elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico.

Para as autoras, a elaboração da linguagem literária se refere à presença de recursos linguísticos de produção de efeito estético, assim o critério busca primeiro analisar questões linguísticas básicas e que interferem na estética do texto literário, como “coerência, coesão, progressão e consistência” (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 84), igualmente “como a ambientação e a caracterização das personagens”. Outro ponto é a inovação, o “quanto o texto

produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária” (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 85).

O segundo critério diz respeito à pertinência temática, ou seja, ao tratamento dado ao tema. Como diferentes questões sociais e culturais são abordadas? De que forma as abordagens permitem as crianças conhecerem realidades distintas de forma criativa e que despertem o interesse delas? Segundo Andrade e Corsino (2007), ao analisar uma obra a partir do viés temático, cabe reconhecer as produções de sentidos possíveis aos leitores, isto é, a abertura que propõe, seu viés polissêmico. O tratamento dado ao tema também inclui a polifonia da obra, as diversas vozes que estão ativas no texto (seja ele verbal ou visual) que permitem ao leitor desencadear pensamentos que se vão e voltam ao texto, percorrendo caminhos anteriormente trilhados, seja por conversas passadas ou leituras outras que de algum modo se conectam a leitura atual, num processo interdiscursivo. Ao possibilitar ao leitor indagar, criar soluções outras, opinar, por exemplo, a obra evidencia que a relação leitor-obra vai além da leitura imediata. Diferente de obras que somente apontam caminhos únicos, que têm como objetivo transmitir um conteúdo ou apresentar uma moral. Andrade e Corsino (2007) afirmam que “quanto mais polifônicos os tratamentos do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção das personagens, a possibilidade de fruição estética, o distanciamento do sendo comum etc., melhor avaliado foi o texto” (p. 86).

A ilustração, assim como o texto verbal, é peça primordial nas obras de Literatura Infantil. Ela não está presente nos livros como um adereço ou cópia do verbal propriamente dito. Sua função é dialogar com o texto verbal e com o leitor, trazer novos elementos, construir o texto junto com a palavra escrita, ou seja, uma ilustração de qualidade seria aquela “que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa” (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 87). Assim como o texto verbal, o texto visual também precisa ser plural e para isso a forma como seus componentes são apresentados necessitam dialogar entre si e com o verbal e criar uma nova dimensão estética. As cores ou o preto e branco; as técnicas utilizadas, aquarela, recortes, traços finos ou mais grossos, massinha, fotografias, tecidos; a presença das personagens ou não; o cenário com ângulos e planos, todos esses aspectos, e tantos outros mais que compõem a ilustração, criam universos imagéticos, capazes de desconstruir estereótipos e clichês.

O quarto critério considerado pelas autoras diz respeito ao projeto gráfico-editorial, à forma como os textos verbal e visual são apresentados ao leitor em seu conjunto, “um convite inicial à leitura através do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional”

(ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 87). Neste critério são avaliadas a capa e contracapa; tamanho, cor e formato da letra ao longo do texto; qualidade do papel empregado no projeto; os paratextos com informações complementares apresentadas ao leitor, como por exemplo, uma breve história do escritor e ilustrador, um texto de apresentação, guarda, contracapa ou quarta capa. Ou seja, o projeto gráfico de qualidade tem a capacidade de ampliar a relação leitor-livro (PAIVA, 2016). Um projeto de qualidade acrescenta à obra, costura o diálogo entre o verbal e visual, oferecendo destaque ora para o texto verbal, ora para a ilustração e às vezes para os dois ao mesmo tempo. Pode inovar trazendo elementos que proporcionam possibilidades novas de relação leitor-livro, agregando ao objeto livro valor estético, ético e conceitual.

Considerando o que foi até aqui exposto, vamos refletir agora a respeito dos livros para bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade. Com uma história mais recente que a literatura infantil em geral, os livros para essa faixa etária são comumente produzidos em materiais de maior resistência e durabilidade, tendo em vista os leitores que os terão em mãos, livros de pano, de plástico, cartonados. O projeto gráfico dos livros destinados às crianças pequenas apresenta, muitas vezes, propostas lúdicas tais como livros de imagem, livros brinquedo, livro jogo, livro pop-up.

Os livros de imagem são livros em que a narrativa é construída pela ilustração. De acordo com Galvão (2016) diferente do que muitos possam pensar, visto que muitos catálogos de editoras colocam os livros como recomendados para até crianças de dois anos de idade, o livro de imagem não é dirigido a nenhum leitor em específico, pois “por suas qualidades estéticas, que ampliam as possibilidades de significação, muitos desses livros podem ser lidos com interesse por leitores das mais variadas idades.” (GALVÃO, 2016, p. 236) São exemplos de livro de imagem: *O Jornal e O lenço*, ambos de Patricia Auerbach; *O dia a dia de Dadá*, de Marcelo Xavier; *De flor em flor* de Jon Arno Lawson e Sydney Smith.

Os livros brinquedo são livros que a partir de performances gráficas, editoriais apresentam algum recurso performático junto ao texto e a ilustração, convidando o leitor a ler e brincar ao mesmo tempo, com um quebra-cabeça, um boneco, por exemplo. Galvão (2016, p. 248) a partir de Paiva (2013) afirma que o termo livro brinquedo se relaciona a “livros que solicitam do leitor o manuseio direto e que dão abertura para jogos imaginativos e passeios sensoriais e visuais.” É exemplo de livro brinquedo a coleção “Clássicos Dominó” da editora Todo Livro, cada livro da coleção conta um clássico (*Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, *Branca de Neve e João e o Pé de Feijão*) e acompanha um jogo de dominó.

Livro jogo se define quando o leitor interage com a leitura como um jogo, podendo modificar o rumo da história, “mudar a ordem dos capítulos” (PIMENTEL, 2018, p. 171). O jogo está presente na leitura, o leitor interage com o texto a partir do momento que avança com leitura. Um exemplo é a série “Escolha sua aventura” da editora Verus.

Livros pop-up são livros que contêm abas a serem abertas pelo leitor, imagens que sobressaem as páginas do livro em uma “espécie de 3D” (GALVÃO, 2016). Tanto os livros pop-up quanto dos livros brinquedo ao serem escolhidos precisam passar por um olhar mais criterioso “a fim de propiciarmos uma experiência verdadeiramente estética às crianças.” (p. 246) Como exemplo, a coleção Para ler e tocar traz os clássicos Branca de Neve, Cinderela, Os três Porquinhos, da editora Companhia das Letrinhas.

Segundo Serra (2015, p. 41), percorrendo a história do livro encontramos muitos “exemplos que evidenciam como o formato dado ao livro definia seu público”. Isto pode ser evidenciado pelos formatos de livros disponíveis hoje no mercado editoriais para a primeira infância, como os acima elencados. Um exemplo recente refere-se ao livro digital que, a partir de dispositivos móveis, por meio de um aplicativo expande a relação livro-leitor-leitura, deslocando a leitura para outro nível, “[...] uma leitura fragmentada, multisensorial e multimodal através de trabalhos que permitem uma relação direta entre o criador e o leitor em função da interatividade que propõem” (CORRERO e COLOMER, 2015, p. 68, tradução nossa)²⁰.

No Brasil, a história dos livros criados e publicados para a primeira infância está próxima aos dias atuais, mas segundo Serra (2015), na Inglaterra do século XIX um autor já produzia considerando os leitores menores de cinco anos de idade. Em prefácio do livro “A pequena Alice no País das Maravilhas”, Lewis Carrol escreve a respeito de sua obra ser lida pelos pequenos, em suas palavras:

E agora, minha ambição (seria vã) é ser lido por crianças de 0 a 5 anos. Ser lido? Não, nem tanto! Mais justo é dizer: ser manuseado, babado, ter as páginas dobradas, ser amarfanhado, beijado por aqueles pequenos leitores, desconhecedores da gramática, aqueles Queridos, cheios de covinhas, que enchem de alegria o Quarto de feliz algazarra, e o nosso coração de apaziguada alegria! (CARROL, 2015, p. 7 apud SERRA, 2015, p.44)

Lewis Carrol nos anos 1800 já compreendia que as crianças menores poderiam ler seus livros da sua maneira, não havendo, por parte do autor, a preocupação em preservar a

²⁰ Texto original: “una lectura fragmentada, multisensorial y multimodal a través de unas obras que permiten tener una relación directa entre el creador y el lector a causa de la interactividad que proponen.” (CORRERO e COLOMER, 2015, p. 68)

integridade do livro, como muitos costumam fazer ao não permitir o manuseio dos livros pelos que conhecem o mundo pela boca.

Serra (2015) ao abordar a questão do livro para a primeira infância, cita o concurso realizado em 1937 pela Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) que possuía como uma das categorias a faixa etária de 3 a 6 anos. Segundo a autora, podemos perceber que a preocupação com os leitores que ainda não estavam alfabetizados começava a ganhar destaque. Outro ponto referente aos livros para crianças pequenas, elencado por Serra (2015), é o “álbum de estampas” que é

usado para caracterizar livros para crianças com muitas ilustrações, que surgem com frequência nas pesquisas realizadas sobre livros que não apresentam relação direta com a intenção de moralismo e educação da época. A referência à faixa etária e a “deliciosa ingenuidade” também é interessante de ser observada, pois uma leitura atenta do livro nos dá a dimensão de uma pesquisa meticulosa do ilustrador no rigor com os detalhes de sua ilustração. E ainda fica a curiosidade desta “vocação” de ilustrador para a idade pré-escolar. (p. 48)

Maria Mazzetti é considerada por Sandroni (2003) como uma das maiores autoras de livros para bebês e crianças pequenas do país até meados dos anos 1970. Em suas palavras “[os livros são] ótimos para serem lidos em voz alta, encantam as crianças pelo interesse que despertam e também pelo ritmo das frases” (SANDRONI, 2003, p. 20). Outra autora mencionada por Laura Sandroni, como propulsora dos livros escritos para bebês e crianças pequenas, também na década de 1970, é Ruth Rocha, “Palavras, muitas palavras...” é seu primeiro livro. No site da autora, percebemos o cuidado das obras com os pequenos leitores.

Agora, os pequenos leitores eram tratados com respeito e inteligência, sem lições de moral nem chatices de qualquer espécie, numa relação de igual para igual, e nunca de cima para baixo. Além disso, em plena ditadura militar, a obra de Ruth ousava respirar liberdade e encorajava o leitor a enxergar a realidade, sem abrir mão da fantasia²¹ (<http://www.ruthrocha.com.br/biografia>)

Serra (2015), em sua dissertação, entrevista Isis Valéria – ex-presidente da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – que na década de 1980 era autora de livros de panos. Na entrevista, Isis fala da produção de livros de pano pela Editora Maco naquela década. Em suas palavras

a Maco era da Íris, ela foi uma moça que na década de 70 foi para a Suécia e viveu um tempo lá. Na Suécia, na Europa, na Holanda, as próprias bibliotecas têm espaço para as mães levar seus bebês, com máquina de lavar para o livro de pano e toda essa tecnologia à disposição. Quando a Íris voltou, no início da década de 80, eu me lembro de ter visto uma entrevista dela dizendo que queria montar esses livros e brinquedos pedagógicos, porque ela também trabalhava com brinquedos pedagógicos de madeira e de fato ela fez. Mas, os livros dela eram estampados com realidade e até mais brasileiros, com bananas, coqueiros, algumas árvores. Ela de

²¹ Disponível em: <http://www.ruthrocha.com.br/biografia>

fato teve uma empresa, não sei se ainda permanece, porque eu nunca mais vi. (ISIS VALÉRIA, entrevista, dezembro, 2014) (SERRA, 2015, p. 53).



Figura 8: Livro Que bicho é esse? Editora Maco.

Em sua pesquisa, Serra (2015) dialoga com diferentes questões acerca da literatura infantil por intermédio de entrevistas com escritores, ilustradores e editores premiados, entre as questões estão as opiniões daqueles a respeito do que consideram próprio ou adequado aos bebês e crianças pequenas. Inicialmente, a relação faixa etária-livro é questionada aos entrevistados e podemos perceber a partir de suas falas que os bebês e crianças pequenas podem ter o livro que quiserem ler, independentemente de idade. Ou seja, o livro não necessita ser dirigido para o bebê, para a criança, eles podem se encantar por qualquer livro seja ele um livro de receitas, um livro em prosa, um livro de anatomia (SERRA, 2015). A autora Cléo, em entrevista, fala a respeito da aproximação da criança com a arte, pelo livro dirigido “para crianças” ou “adultos”, “quanto mais cedo você mostra essa gama de possibilidades, melhor” (SERRA, 2015, p. 73). Envolver-se com a arte não tem idade, caberá à criança decidir se gosta ou não gosta, se continuará a relacionar-se com determinado livro que lhe faz bem, que lhe “preenche um espaço vazio” (Id. Ibid., p.74). A criança escolhe um livro porque algo a instigou no objeto, seja seu formato, sua capa, suas ilustrações, até mesmo a letra do texto, sendo ele um livro de fotografias, um livro didático ou de referência, um livro de imagem ou um livro ilustrado. Neste momento o que importa é explorar o objeto que está chamando sua atenção, que o move a conhecer mais o livro.

Uma segunda indicação sobre o livro que é adequado as crianças está relacionado à entrada daquelas na história. Para a autora Cléo, um livro bom para as crianças possui “uma história onde ela possa entrar, onde ela possa mergulhar dentro dela e brincar com aquela história.” (SERRA, 2015, p. 78) Ao dar subsídios para o leitor penetrar suas páginas, o livro

permite que ele estabeleça relações com os assuntos abordados, com as personagens e com os caminhos percorridos. Desta forma, Serra (2015) sustenta que um bom livro, uma boa história provoca “o encontro com o aspecto sensível do humano, reconhecimento de si e do outro. Uma alteridade constitutiva. Espaço também da fantasia, da imaginação que tem papel importante nas relações com si mesmo e com o outro.” (SERRA, 2015, p. 79) Ao estabelecer uma relação, um conhecimento, um sair do lugar a história se torna boa, adequada para aquele leitor, sem considerar a faixa etária de direcionamento do livro em questão. Marcelo, autor entrevistado, questiona a distinção dos livros infantis por faixa-etária. Serra (2015 p. 73) ao analisar a fala do autor afirma que “sair do foco etário para chegar à criança a partir de outras referências. Evidencia que é neste deslocamento para o sujeito criança que se chega a ela.” De acordo com Marcelo a produção literária para crianças necessita jogar mais com o lado poético.

“Um bom texto literário para criança pequena tem que dar conta desta sonoridade, porque provoca o lúdico, vira uma brincadeira com a palavra não é?” (SERRA, 2015, p. 83), a escritora Sandra caminha pela questão sonora e lúdica que apresenta-nos sua concepção de um livro adequado as crianças pequenas. Estando os bebês e crianças pequenas envoltos pelos “livros sem páginas” (REYES, 2010) na sonoridade das palavras, nas cantigas, nas brincadeiras cantadas, o livro que considere este jogo, com maior facilidade irá acolher os leitores de ouvido. Assim, “a sonoridade, ludicidade e a repetição” são elementos que, de acordo com os entrevistados, compõem e corroboram para o relacionamento bem sucedido entre os bebês e crianças pequenas e os livros.

Dentre as concepções de livro que são adequados às crianças pequenas, como apresentadas, existe, segundo Serra (2015, p. 104), um conflito entre autores e editores a respeito “do uso da faixa etária como critério de produção”. Os autores ao criarem seus livros não consideram a faixa etária dos leitores, principalmente por entenderem que os livros não são restritos ou dirigidos a uma faixa etária, mas sim aos sujeitos que irão envolver-se com o texto, verbal e/ou não verbal, presente naqueles. O envolvimento com a arte, da palavra e da imagem, num movimento simples e ao mesmo tempo complexo.

Desta forma, podemos afirmar que um espaço de leitura da Educação Infantil não necessita se restringir aos livros que os adultos consideram adequados. Possibilitar a relação dos bebês e crianças pequenas com obras diversas, como livros de fotografia, livros biográficos, livros de artes, livros que inicialmente não são destinados àqueles leitores, mas que podem ser acolhidos por eles assim como um livro de conto de fadas, de imagem.

A seguir entramos no campo e analisamos o processo formativo de construção da sala de leitura do EDI a partir das questões, comentários, problematizações apresentadas pelas professoras nos encontros a respeito do acervo.

3.2 Entre prateleiras e livros: conhecendo e analisando o acervo da instituição

Pelo caráter formativo da pesquisa, os encontros foram permeados por discussões teóricas a partir da leitura de textos selecionados, mas as questões levantadas eram algumas vezes transpassadas pelas experiências advindas das práticas pedagógicas das professoras. Em relação ao acervo de livros do EDI levantamos algumas indagações: Como ele é composto? De onde vêm os livros? Há uma diversificação de gêneros discursivos? A equipe pedagógica conhece o acervo? As obras estão em bom estado de conservação? A partir das leituras sobre critérios de qualidade, há livros que obedecem aos critérios elencados? Os que não obedecem, o que fazer com eles? Nas discussões acerca do acervo e de análise do acervo pelas participantes algumas questões se sobressaíram nas falas das professoras, compondo as categorias que analisaremos neste capítulo, são elas: critérios de qualidade dos livros, reparo e descarte dos livros e a composição do acervo do EDI. Algumas decisões tomadas nos encontros de análise precisam ser prontamente sinalizadas para compreensão de alguns eventos: o grupo de professoras optou por criar uma biblioteca volante, além do acervo fixo da sala de leitura, em vista da quantidade de obras repetidas encontradas, somado a isso as obras com maiores repetições foram guardadas para futuras reposições. Esses assuntos serão melhores discutidos posteriormente.

Na primeira parte deste capítulo discutimos os critérios de qualidade para escolha de livros e, ao longo do processo formativo da equipe, podemos perceber que esta discussão foi um importante passo na formação literária das professoras. Durante o primeiro encontro a professora Clara²² apresentou sua concepção de qualidade para os livros de literatura infantil:

Clara: Pensando em qualidade do livro eu penso no que vai contribuir para ampliar, para potencializar novas criações de conhecimentos [...] eu acho que qualidade é isso, desde um sabonete que a gente compra, até as relações interpessoais. Eu penso qualidade [do livro] como o que contribui para nossa formação enquanto cidadão, para nossa formação integral enquanto ser humano. (Eixo 1 – Encontro1)

Neste evento, foi solicitado que as professoras falassem qual a concepção de qualidade possuem, após um tempo de silêncio, Clara ofereceu-nos sua concepção, mas nenhuma outra

²² Todos os nomes dos integrantes da pesquisa são fictícios para preservar as identidades das professoras.

professora comentou ou mesmo apresentou sua concepção de qualidade. Para Clara um livro de qualidade contribui para “potencializar novas criações de conhecimentos”, conhecimentos estes que passam por diferentes áreas referentes ao humano, pela construção enquanto pessoa na relação com o outro, pelo entendimento de sentimentos ainda não experimentados pessoalmente e também pelo conhecimento de mundo, que pode se relacionar às diversas áreas das ciências, e informações diversas. Disponibilizar, então, aos leitores de ouvido (BRITTO, 2001), desde a primeira infância, obras literárias que despertem o olhar do leitor para situações nunca experienciadas, para outros modos de vida diferentes dos seus, para sujeitos que pensam, sentem, vivem em tempos e espaços outros, pode contribuir para a formação do cidadão, do ser humano. Pensar a escolha das obras seguindo os critérios elencados por Andrade e Corsino (2007), anteriormente apresentados, se constituiu como uma forma das professoras tomarem consciência da dimensão formativa da literatura, formação na dimensão de humanização e também em relação à importância da leitura para e com os bebês e crianças pequenas. Ainda a respeito da qualidade apontada pela professora Clara de que “contribui para nossa formação enquanto cidadão, para nossa formação integral enquanto ser humano”, Corsino (2014, p. 19) afirma que

a literatura, ao trazer a história, ao resgatar a experiência, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos, ao tratar a linguagem enquanto arte traz as dimensões ética e estética da linguagem, exercendo uma importante **função formadora e humanizadora**, que se inicia desde as primeiras histórias ouvidas. (grifo nosso)

Desta forma, ao ler com os ouvidos os bebês e crianças pequenas, sujeitos da linguagem, estão, como afirma Bakhtin (2009, 2011), se constituindo nesta relação com outro, no caso o discurso do texto que chega até eles pelo adulto que empresta sua voz e que faz com que outras vozes possam ser ouvidas pelas crianças. A literatura traz esta ampliação de vozes e formas de dizer. O objeto livro, por sua vez, ao alcance das crianças permite que cada um possa assumir o lugar de leitor para si mesmo e para o outro. Escolher um livro, folheá-lo, lembrar de partes da história lidas pelo adulto, inventar a partir das ilustrações são ações que constituem a formação inicial do leitor. A cada nova leitura, a cada nova troca ocorrida na relação com este outro que acontece na linguagem, os sujeitos estão se constituindo, uma constituição que é inconclusa. Isto porque a cada leitura o sujeito pode ser afetado de uma maneira diferente da outra, produzindo enunciados e contra-respostas que o modifica de alguma maneira. Assim, a “função formadora e humanizadora” apontada por Corsino (2014) e também pela professora ao apresentar sua definição de livro de qualidade ocorre na

linguagem, na articulação entre diferentes vozes, o que em relação à leitura do livro de literatura infantil inclui os discursos verbal e visual.

No início do processo foi possível perceber que as professoras pouco analisavam os livros escolhidos para serem lidos em sala de atividade em relação aos aspectos textuais e de imagens dos livros. Entre as escolhas percebemos que algumas professoras escolhiam os livros a partir de conteúdos a serem abordados em sala de atividade, ou seja, a leitura voltada para introduzir assuntos, como porta de entrada: “Elisa e Bianca comentam que utilizam os livros para introduzir assuntos que serão trabalhos com a turma” (Eixo 1 – Encontro 1). Já Daniela comenta que em sua turma de berçário, as escolhas estão voltadas para o tamanho do texto, preferindo textos mais curtos: “Daniela, durante a análise do acervo comenta que sua escolha de livros com textos mais curtos se dá pela pouca concentração dos bebês” (Eixo 1 – Encontro 3).

Ao longo dos encontros, algumas professoras foram se apropriando das discussões e incorporando alguns conceitos a suas práticas, como foi o caso da professora Daniela que afirmou que iniciou a leitura em sala de atividade, aos poucos, de textos um pouco maiores. Quando a indaguei a respeito do envolvimento dos bebês a essas leituras, a professora comentou que no início percebeu que os bebês estavam se dispersando e que com isso procurou livros que abordassem temas mais próximos dos bebês.

A seguir apresentamos eventos a partir dos critérios de qualidade apontados por Andrade e Corsino (2007) e Corroero e Colomer (2015).

3.2.1 Qualidade literária

Para refletir sobre a qualidade dos livros, no primeiro encontro do Eixo 1- acervo, as professoras foram convidadas a trazerem para a discussão um livro pertencente à sua biblioteca de sala/ cantinho de leitura que as crianças mais gostassem, um livro que fosse significativo para a turma de cada uma. Inicialmente, percebemos que das seis professoras, quatro apresentaram livros pertencentes ao acervo do PNBE-2014, uma expôs um livro adquirido por ela mesma e a última não apresentou nenhum livro “por não haver mais livros em sua sala”. Durante as apresentações dos livros foi possível perceber que os mesmos também eram queridos pelas professoras, tendo em vista o entusiasmo com que elas falavam a respeito deles e do envolvimento das crianças com o livro.

Os livros levados pelas professoras foram os seguintes: a professora Elisa da turma de Maternal II, de crianças de 3 anos, levou o livro “Maria que ria” – escrito e ilustrado por

Rosinha –; a professora Alice da turma de Maternal I, de crianças de 2 anos, e a professora Bianca da turma de Maternal II, de crianças de 3 anos, levaram o livro “O saco” – escrito por Ivan e ilustrador por Marcello –; a professora Clara da turma de Pré I, de crianças de 4 anos, levou o livro “Quem soltou o PUM?” – escrito por Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo –; e a professora Flávia da turma de Maternal I, de crianças de 2 anos, levou o livro “O urso pulguento” – escrito e ilustrador por Nick Bland. Apresentaremos a seguir uma breve sinopse dos livros citados.

O livro “Maria que ria” (Figura 9) apresenta um texto leve aliado a uma ilustração com um fundo de cor, em cada página, que dialoga com o acontecido. Maria é uma menina que está sempre rindo. Ria para o nascer do sol, para um bichinho que nascia. Mesmo quando algo de “ruim” ocorria com ela, como chover quando chegava à praia, quando o sorvete derretia ou quando escorregava e caía Maria ria que ria. Preocupada com tanto riso que a menina dava, a mãe tem uma ideia que a faz ter uma descoberta. De maneira simples e divertida, unindo rima e repetição e com uma ilustração que aparenta ter sido realizada em um tecido, que muda de cor a cada novo acontecimento, a história de Maria envolve e atrai bebês, crianças e adultos.

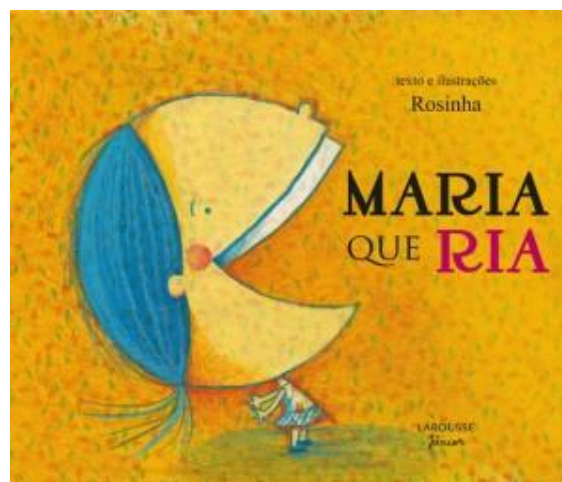


Figura 9: Capa do livro Maria que ria

O livro “O saco” (Figura 10) conta a história do tamanduá Tatá que num belo dia no meio do mato achou um saco. O que havia dentro do saco era um mistério e, com um ar divertido, cada novo bicho, com características humanas, que aparecia dava um palpite sobre o que fazer com o saco. Após todo o papo entorno do saco, o mistério é desvendado quando o conteúdo dele sai para ver o que estava acontecendo com todo “aquele papo chato” que resolve sair dali com o saco.

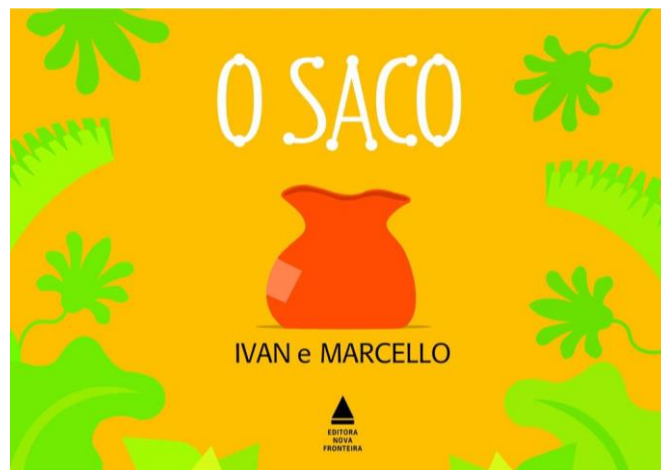


Figura 10: Capa do livro O saco

“Quem soltou o PUM? (Figura 11) faz um jogo de palavras quando o cachorro da família recebe o nome de Pum. A história perpassa acontecimentos nos quais o menino precisa prender o Pum e não consegue ou quando o cachorro realiza ações que não deveria. O Pum escapa, faz barulho, bagunça, cheira mal, causando problemas na vida da família e ao final quem leva a culpa é o irmão mais novo.

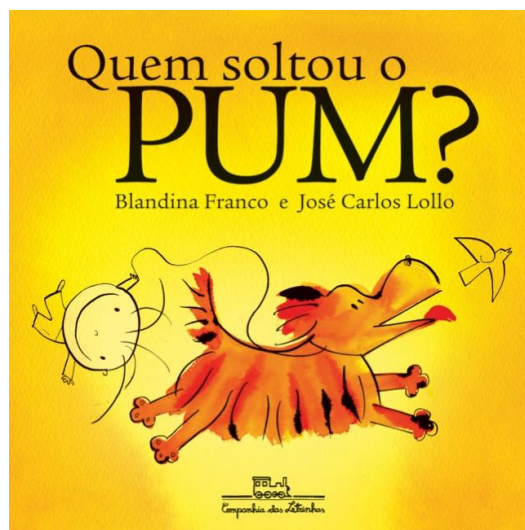


Figura 11: Capa do livro Quem soltou o Pum?

O livro “O urso pulguento” (Figura 12), de maneira divertida apresenta uma pulga que queria dizer olá para o urso pulguento e tê-lo como amigo, mas ela sem querer picava o coitado. Sem conseguir se livrar da pulga, o urso se joga ao mar, mas mesmo assim a pulga não se desgruda dele. Então, como último recurso, o urso pega a pulga e atira-a para bem longe no mar. Depois se arrepende quando percebe a situação na qual se encontra. A história

composta por um texto interativo, com algumas noções espaciais, e por algumas rimas unisse a ilustração e brinca com os movimentos do urso que sofre com as picadas da pulga.



Figura 12: Capa do livro O urso pulguento

Durante a apresentação dos livros, as professoras puderam conhecer livros que não conheciam e que durante a análise do acervo institucional dois deles foram encontrados (“Maria que ria” e “O saco”). Entrando em contato com essas obras e entendendo por que eram as favoritas, algumas professoras perceberam que suas turmas poderiam ter uma ligação parecida, por terem gostos parecidos. “Ao terem contato com os livros queridos pelas turmas, as professoras leram e pediram os livros umas das outras emprestados, pois gostaram da leitura e Alice identificou sua turma em um dos livros, o que a estimulou a pegar O urso pulguento emprestado para leitura em sala” (Eixo 1 – Encontro 2). Em conversa informal posterior, a professora Alice, ao devolver o livro à Flávia, comentou que a turma ficou fascinada pela história e que em todas as páginas tentavam encontrar a pulga. A professora também comentou que a conversa pós-leitura iniciou a partir de uma aluna ao dizer que a amizade é importante para a vida.

Com os livros em mãos, as quatro professoras presentes no encontro os analisaram a partir de questões elencadas no texto-base, no qual Paiva (2016) dispõe diversas perguntas embasadas nos critérios de qualidade definidos na avaliação do PNBE, por ela elucidados, a saber: qualidade temática, textual e gráfica:

Quanto à qualidade do texto:

- Amplia o repertório linguístico dos leitores?
- Possibilita a fruição estética?
- Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)?
- Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora?
- Apresenta coerência e consistência das narrativas?

- Possui um trabalho estético com a linguagem (nos textos em prosa e em verso)?
- São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)?

Quanto à adequação e ao tratamento dado à temática:

- Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola?
- Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes?
- Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza?
- São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira?

Quanto ao projeto gráfico:

- A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura?
- As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária?
- Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele?
- O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros?
- Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra?
- Essas informações interferem inadequadamente na leitura das crianças?
- A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?
- Os livros que demandam manuseio pelas crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos são adequados à faixa etária e atendem aos critérios de segurança, além de serem certificados pelo Inmetro? (PAIVA, 2016, p.38).

Com as discussões de qualidade do acervo advindas do texto e das avaliações realizadas pelo grupo dos livros escolhidos por cada professora e do acervo institucional, três subcategorias foram elencadas a partir dos enunciados produzidos pelas professoras. Analisaremos a seguir estas subcategorias.

3.2.1.1 Analisando a qualidade textual

No segundo encontro, as professoras foram incentivadas a avaliar seus livros a partir das perguntas elaboradas por Paiva (2016) considerando a discussão realizada no primeiro encontro. Clara inicia a socialização de sua análise:

Clara: [Sobre a análise do livro] eu acho, na verdade, que em relação a esse [item] amplia o repertório linguístico dos leitores porque na verdade...

Elisa: Pro meu eu achei que não.

Clara: é eu também achei que não porque na verdade ele... quer dizer eu não sei muito bem se eu estou fazendo um raciocínio cabível, mas eu acho porque na verdade ele joga muito com as palavras que são cotidianas, assim. Então eu não sei se ele... por serem palavras cotidianas eu não sei se gera essa ampliação linguística, mas eu acho que ao mesmo tempo ele favorece um... uma ampliação de significados, entendeu. Aí eu acho que na verdade o livro ele favorece uma ampliação... dos significados que podem ser produzidos a partir das palavras né. Por que a gente compreende que a linguagem [desse texto] ela é na verdade conotativa, ela não

representa especificamente o objeto que ela foi designada a nomear. Mas também existem outras significações que podem ser atribuídas ao significado como, por exemplo, o pum que ele faz esse **jogo de palavras** entre o pum de ser uma ação do nosso corpo e o pum de ser o nome de um animal de estimação. (Eixo 1 – Encontro 2, grifo nosso)

Inicialmente o movimento das quatro professoras que estavam presentes neste encontro foi de concordar com as perguntas do texto base, mas em pouco tempo a professora Clara, que decide ser a primeira a falar do livro, exprime sua opinião. Debatendo sobre o repertório linguístico, Clara aponta que seu livro, “Quem soltou o pum?”, traz palavras já presentes no cotidiano, o que em sua opinião não amplia o repertório linguístico das crianças. Mas tendo em vista o caráter polifônico assumido na história pela palavra “pum” (Figura 13), o texto exige que as crianças façam uma leitura do subentendido da história: Pum é o nome do cachorro e também dos gases que as pessoas soltam e todo texto brinca com a possibilidade de soltar os dois “puns”, seja por via do texto verbal, veja pelo visual. O repertório linguístico que se amplia diz respeito justamente à polifonia como característica da língua e os efeitos de sentido na articulação com o texto visual.



Figura 13: páginas 6 e 7 do livro Quem soltou o PUM?

(texto da página: “nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum”)

Carrasco (2015) ao citar Strasser (2012, p. 321) corrobora com a ideia de que um bom livro de literatura infantil auxilia na ampliação do vocabulário dos bebês e crianças pequenas, “é importante ler para eles porque, ‘as crianças expostas aos livros infantis têm mais oportunidades para aprender palavras novas do que aquelas que só estão expostas a conversas,

por mais elevado que seja a linguagem dos adultos que conversam com elas”²³ (CARRASCO, 2015, p. 4, tradução nossa). O efeito estético produzido no texto literário corrobora com a ampliação do repertório linguístico, proporcionando aos leitores aprendizagens amplas da língua o que extrapolam o mero conhecimento de palavras novas. A maneira como as palavras são organizadas e apresentadas no texto permitem provocar e surpreender o leitor. Como se observa no livro escolhido, a palavra “pum” ao ser lida nos primeiros momentos da história pode causar risos e estranhamento nas crianças e com o avançar da narrativa, com as ilustrações, as crianças vão percebendo a duplicidade de sentidos e o jogo que é feito com o nome do cachorro Pum. As crianças da faixa etária da professora Clara – de 4 a 5 anos são capazes de perceber o jogo, acham graça, se divertem e fazem deste livro um dos preferidos da turma. Na turma, o estranhamento só esteve presente na primeira leitura e o riso não desapareceu, de acordo com a professora não é possível ler sem que as crianças gargalhem, que a contágia e a estimula a usar mais diferentes entonações na leitura. Ação que envolve mais a turma na leitura e a aproxima do livro. Clara falando a respeito da relação das crianças com o livro escolhido, revela que possui uma aluna que sempre que a menina realiza a leitura do livro, seja uma leitura solitária ou mesmo para colegas, ela insere palavras de seu cotidiano e que fica evidente quando a criança troca a palavra pum pela palavra peido.

Pesquisadora: Como é a relação das crianças com a leitura delas do livro preferido?

Clara: Eles adoram contar essa história, pros amigos e sozinhos também em voz alta. Esses dias uma criança estava relendo, contando pro outro e ela “porque ai o peido” ela já substituiu já o pum pelo peido, entendeu.

Alice: Já?? [risos]

Clara: “Ai o peido”, todo hora. “Solta o peido todo hora”. Enfim ele já substituiu o pum pelo peido. (Eixo 1 – Encontro 2)

Em conjunto com a qualidade textual está a pertinência temática, a forma como a temática é tratada pelo autor. De acordo com Andrade e Corsino (2007, p. 86) “um trabalho literário provocativo capaz de instigar o conhecimento de outros mundos e de remeter às questões de diversidade cultural” é o ponto a ser avaliado nos livros que estão presentes nos acervos. Caminhando pela pertinência temática, a professora Elisa levanta a questão da seleção das temáticas presentes nos livros que chegam até as crianças pelas mãos dos professores, pelas leituras realizadas pelo adulto-leitor.

Elisa: Quando pensamos na temática dos livros, acho que de uma maneira geral os professores procuram temas que não sejam muito difíceis para as crianças entenderem. Assim como o nível das palavras utilizadas, também num sentido mais fácil. E isso pode ser visto quando comparamos os livros lidos em escolas

²³ “importa pues leerles porque, ‘los niños expuestos a libros infantiles tenderían más oportunidades para aprender palabras nuevas que aquellos que sólo están expuestos a conversaciones, por elevado que sea el lenguaje de los adultos que emiten esas conversaciones” (CARRASCO, 2015, p. 4)

particulares e públicas, com um pré-conceito de necessidade de ser fácil quando se fala em escola pública por atender o público da comunidade, geralmente né porque sabemos que tem filho de gente mais graduada na escola pública. (Eixo 1 – Encontro 1)

Elisa fala da diversidade do público atendido pela escola pública e a prática de pensarmos que só estuda na rede quem é morador de comunidade. Neste momento as professoras começam a tecer comentários a partir da experiência delas: “eu já tive aluno de professor de universidade pública”, “onde trabalhei as crianças eram todas da comunidade”. O assunto se estende e é necessário pedir que voltemos a ouvir a professora Elisa. A professora traz este apontamento pensando na simplificação dos textos lidos e das temáticas escolhidas pelos professores de uma maneira geral. Flávia comenta que não é possível generalizar e que conhece professores que utilizam a escolha de livros com palavras mais fáceis na escola particular: “Conheço professoras da rede particular que estão em turmas de até três anos que escolhem livros ‘mais fáceis’ por verem as crianças como incapazes de entenderem.” (Eixo 1 – Encontro 1).

Oferecer leituras com o mesmo do mesmo, sem cruzar fronteiras, desbravar mundos, novas culturas ou mesmo acontecimentos cotidianos ainda não vivenciados pelos leitores pode ser um caminho pouco proveitoso tanto para o adulto quanto para os bebês e as crianças pequenas. Elisa traz esse pensamento por perceber que muitos profissionais de escolas públicas, por pré-conceito, oferecem aos leitores-ouvintes leituras mais simples e com temáticas tidas como “infantis”, “próprias para a faixa etária”, sem se preocuparem com as questões mais amplas de mundo e, como visto no final do item 2.1 deste capítulo, com a relação estabelecida pelos bebês e crianças pequenas com a sonoridade, a ludicidade e a repetição, assim como a relação entre a criança e a arte, por meio da palavra escrita e da ilustração. As outras professoras escutam a fala de Elisa e concordam em silêncio com acenos. De acordo com Carrasco (2015), livros de literatura infantil considerados de qualidade permitem ao leitor aprender e exercer a empatia, conhecer novos lugares, culturas e povos e a experimentar novos sentimentos a partir dos outros, além de constituir-se na relação com o outro – o outro leitor e o outro personagem. Ter acesso na infância a livros de literatura infantil que tratem de temas variados, simples, complexos, felizes e tristes pode possibilitar “se abrir ao novo e ao inusitado, deslocar-se para outros mundos reais e imaginários, criar e imaginar nas brechas, nas ambiguidades abertas pelo texto literário” (BRANCO et al., 2014, p. 243). Pode também criar oportunidades que contribuam para um mundo melhor, para cidadãos mais conscientes, como afirma Reyes (2010, p. 16)

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida.

Oferecer aos bebês e crianças pequenas leituras de textos construídos com cuidado estético é reconhecer que eles são capazes de penetrar em leituras mais complexas. Benjamin (2009) afirma que as crianças possuem habilidade para receber informações mais sérias, segundo ele “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal” (p. 55). O que pode ser estendido para a leitura literária, de modo que o complexo pode ser apresentado aos leitores que, se necessário, farão indagações e exporão suas opiniões do que considerarem pertinente. “Tópicos difíceis não precisam ser um tabu na literatura infantil atual, tal como foram no passado” (CORRERO e COLOMER, 2015, p. 69, tradução nossa).²⁴

Bonnafé (2008) amplia esta visão ao afirmar que “as crianças pequenas preferem textos de qualidade, os quais se apropriam com grande prazer e com os quais descobrem novas construções da linguagem que, se eles gostaram, utilizam logo”²⁵ (p. 45 - tradução nossa) Esta afirmativa vai ao encontro da análise realizada por Clara a respeito do livro “Quem soltou o Pum?” por possibilitar a descoberta de uma surpreendente construção da linguagem. Ofertar livros e leituras que despertem não somente a ampliação do vocabulário, pela inovação na utilização das palavras e recursos linguísticos, mas também conhecimentos outros de temáticas já conhecidas e de temas capazes de mover o leitor para produzir novos sentidos e inquietar-se na busca de outros conhecimentos. Durante as análises, foi possível perceber mudanças nas professoras ao olharem para os livros e entenderem as ampliações e discussões que poderiam surgir com e pelas as crianças. Algumas professoras ainda olhavam para o conteúdo, mas já estavam mais abertas a verem a relação das crianças com os livros e as leituras. Uma concepção que não muda de um dia para outro, mas que aos poucos vai sendo repensada. São diversos os conhecimentos que podem advir das leituras. Os possíveis diálogos desencadeados nestes momentos poderão possibilitar aos bebês e crianças pequenas alargarem suas referências e possibilidade de narração e de diálogo com seus pares e com os adultos, indo além do conhecimento do conteúdo.

²⁴ “Temas difíciles no tienen por qué ser tabu em la literatura infantil actual, tal y como lo fueron em el pasado.” (CORRERO e COLOMER, 2015, p. 69)

²⁵ “los niños pequeños prefieren textos de calidad, de los cuales se apropiam con gran placer y con los cuales descubren construcciones nuevas del lenguaje que, si les gustaron, utilizan luego.”(BONAFE, 2008, p. 45)

A professora Elisa, durante o quarto encontro faz menção ao processo narrativo das crianças e também dos diálogos que podem ser alavancados a partir das contribuições de um bom livro, afirmando que tem lido mais para a turma e escolhendo menos os livros pela ligação com o conteúdo trabalhado. Segundo Correro e Colomer (2015, p. 61, tradução nossa), “as histórias de qualidade para as primeiras idades optam pelos elementos da história que melhor se adequam aos seus leitores e brincam com eles de maneira efetiva e artística”.²⁶

Elisa afirma que os encontros a fizeram pensar mais na relação entre a criança e o livro: “estou tentando refletir mais na hora da escolha, pois entendo que um bom livro irá possibilitar a expressão de sentimentos das crianças e novos conhecimentos que ajudam as crianças na hora de produzir histórias e quando conversarem com os colegas e adultos”. (Elisa, Eixo 1 – Encontro 4) Podemos perceber com esta fala de Elisa que a leitura do Eixo 1 e as discussões que foram realizadas alteraram-na, dando-lhe um novo acabamento.

A leitura de um livro de literatura que se enquadre nos critérios de qualidade apontados por Andrade e Corsino (2007) pode, como já mencionado anteriormente, oportunizar aos leitores experimentarem novos sentimentos, ter empatia com o outro, conhecer culturas e pessoas que divergem de seu meio social e cultural, expandir seu repertório vocabular, compreender conflitos e dilemas raciais, étnicos e culturais, por exemplo. Conhecimentos estes que são incorporados se o processo de aprendizagem for significativo. É muito importante a mediação literária realizada pelo professor e o que as crianças podem partilhar: seja dando uma opinião, fazendo um comentário, recontando, criando novas histórias, conversando sobre acontecimentos, brincando, entre outras.

A produção de histórias foi uma prática socializada por todas as professoras já no primeiro encontro. As professoras Clara, Elisa e Bianca afirmaram a presença da experiência social das crianças, como os tiroteios na comunidade e a morte, nos textos orais produzidos pelas turmas. Flávia afirmou que procura problematizar os caminhos da produção quando as crianças só querem “matar” as personagens e pergunta “porque vamos matar esse ou aquele personagem?”. Segundo ela, as histórias criadas pelas crianças são permeadas pelas experiências reais e também pelas histórias, e continua ao dizer que “olhar os livros pelos critérios que estão aqui no texto que lemos vai ajudar a fazer escolhas que acrescentem as crianças e as produções criadas por eles” (Eixo 1 – Encontro 1). Com este posicionamento de

²⁶ “las historias de calidad para las primeras edades optan por los elementos del relato que mejor se adaptan a sus lectores y juegan con ellas de forma eficaz y artistica” (CORRERO e COLOMER, 2015, p. 61)

Flávia percebemos que o texto-base favoreceu a professora, a ponto de movê-la a pensar melhor na escolha dos livros que serão lidos para e com as crianças.

Assim, a leitura literária fornece elementos narrativos que são organizadores do que nos acontece, como Candido (1995) nos altera. A imaginação se vale de situações vividas para criar diversos enredos que surgem nos momentos de brincadeiras de faz de conta. Walter Benjamin no ensaio “O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” discute o declínio da narrativa:

(...) a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 197-198).

Entretanto, ao analisar os contos de Leskov se refere ao gênero contos de fadas como os primeiros conselheiros das crianças, valorizando tais narrativas. Ao escutar histórias lidas em livros literários de qualidade a criança percorre caminhos, descobre sutilezas, entra na história e se deixa envolver “pela neve da leitura”, como o próprio Benjamin se refere às suas leituras na infância. À medida que as crianças têm a oportunidade de recontar uma história ou mesmo de criar a sua, seu processo de narração ganha novos contornos. A leitura literária pode se tornar experiência no sentido dado pelo autor, como aquilo que afeta o sujeito e que pode ser narrado para o outro porque “o narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIM, 1987, p. 201). A leitura literária, assim entendida, é uma experiência literária significativa, consistente e transformadora.

Ao analisar do livro *O sacco*, a professora Alice comenta que o mesmo possui uma linguagem mais simples, entretanto brinca com as personagens ao dar-lhes aspectos humanos que são percebidos, tanto no momento de nomear o bicho que se aproxima, quanto na apresentação visual daquele.

Alice: Apesar da linguagem dele ser simples eu acredito que ele contribui sim pra ampliação do vocabulário das crianças porque algumas ali ainda estão até aprendendo a falar. Então, com certeza mesmo sendo simples a leitura ele contribui com a ampliação do vocabulário e também favorece uma leitura das imagens. Oferece uma leitura autônoma da parte deles quando eles têm a oportunidade de manusear o livro e também estimula a boa leitura em voz alta pela professora. Eu me divirto muito, eu como te falei, eu crio o personagem conforme vai passando né, é igual aqui: sacode o sacco, abre e eu tento falar igual mineiro; aqui é o jacaré melodia, cantarolou e ai eu imito samba, a questão do samba, sacudidinha; aqui falo igual um malandrinho “í qual é jacaré, bota a viola no sacco” [com voz de malandro]. E aí eles ficam assim, todos olhando conforme eu vou contando. E da cobra Sueli “ai gente, mas que sacco” [lendo como a cobra falando], ai eles entraram no ritmo e quando eles tentam recontar é muito engraçado [risos]. (Eixo 1 – Encontro 2)

Podemos perceber que a professora Alice realizou uma análise na qual entende a simplicidade do texto verbal, mas que ao ser lido para crianças bem pequenas ele contribui para o repertório linguístico. Ao desenvolver uma mediação que envolve modulações de voz e movimentos do corpo, a integração das crianças ao texto se torna mais lúdica e dinâmica. Uma experiência narrativa que possibilita as crianças pequenas recontarem o texto e também criarem novos caminhos ao longo da leitura por eles realizada. Leitura que incorpora os conhecimentos já adquiridos pelas crianças a partir da oralidade em seu cotidiano familiar e nas experiências literárias obtidas ao longo do tempo na unidade escolar. De acordo com Mattos (2013, p. 93) “é a palavra emitida pelo outro e escutada pelas crianças que inaugura sentidos e apropriação de significados, ‘a palavra que vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segundo a interação que se estabelece e é soprada de volta [...]’ (YUNES, 2009, p.17).” Alice pouco diz sobre a qualidade textual do livro preferido da turma, assim como foi possível observar em outras professoras, por afirmar que concorda com todos os itens, “que é um livro bom”. Mesmo instigando a pensarem outras características do texto escrito de seus livros, não ouve uma análise muito além das questões de ampliação de repertório e nem críticas aos livros.

Quando a professora Flávia analisa seu livro, “O urso pulguento”, aponta que o repertório utilizado é amplo e também que a presença da rima favorece o texto.

Flávia: eu acredito que essa questão da... do vocabulário é bem amplo, “pica sem parar” [leitura do livro], tem umas rimas, “pica em todo lugar” [leitura do livro] que valorizam o texto.

Clara: isso é legal que as crianças podem brincar com as palavras. Como o do Pum, mas de uma maneira diferente, pela rima. (Eixo 1 – Encontro 2)

A utilização das rimas remete a linguagem oral das poesias e os trava-línguas, por exemplo. Recurso que possibilita as crianças brincarem com a palavra e com o texto, e que não foi comentado em nenhuma das análises. Clara comenta a respeito deste brincar com as palavras e lembra o livro favorito de sua turma, “Quem soltou o PUM?”. São brincadeiras diferentes, mas que remetem ao jogo literário que oferece recursos para o texto dialogar mais com o leitor. Neste momento comento a respeito do livro Maria que ria e Clara diz que a repetição em todas as páginas da frase “Maria ria que ria” também move as crianças e “faz delas participantes da história porque elas percebem quando a frase será inserida” (Eixo 1 – Encontro 2), antes da repetição a última palavra termina sempre em **IA**. Ao comparar os dois livros, Clara faz uma análise um pouco mais profunda e que é somente ouvida pelas demais professoras, não havendo enunciados que corroborem sua posição ou mesmo que discorde

dela, movimento este muito presente nos encontros, especialmente nos de discussão mais teórica.

3.2.1.2 A ilustração como potencializadora da imaginação

O terceiro critério a ser considerado na avaliação de qualidade de um livro de literatura infantil refere-se à ilustração. Parte importante na literatura infantil, normalmente a ilustração dialoga com o texto verbal, em outras está sozinha recebendo toda a atenção do leitor – como o livro de imagem. A ilustração para Carrasco (2015) deve dialogar com o texto escrito, ampliando-o de modo que o texto continue na ilustração que também é lida pelo leitor. Mas nem sempre foi assim. Inicialmente as ilustrações eram meros enfeites para embelezar os livros, de chamar a atenção das crianças para eles, visto que o foco era o texto verbal. “Muitas vezes, excelentes artistas produziam ilustrações de ótima qualidade artística, mas que possuíam a função limitada de apenas reforçar aspectos centrais de uma obra” (LACERDA, 2014, p. 59).

Questões referentes à ilustração surgiram ao longo dos encontros com as professoras, como a relação texto-imagem: a primeira faz uma análise do livro mais querido pela turma da professora Elisa e o segundo relaciona-se a análise do acervo institucional.

Elisa: As imagens [“Maria que ria”] não retratam exatamente o que se está falando no texto. Numa leitura autônoma, alguns as vezes até inventam as histórias deles. [risos] Mas assim, as imagens propiciam tanto a leitura do texto quanto a invenção e formulação de novas histórias por eles. (Eixo 1 – Encontro 2)

Flávia: “Esse [“Cinderela”] aqui tem uma ilustração muito pobre e ela representa literalmente o que está escrito. O texto também é pobre, não tem aquelas características que discutimos: a escolha das palavras não amplia o repertório vocabular e não dá pra perceber a questão estética do texto.” (Eixo 1 - Encontro 3)

Ambas as professoras apontam para a questão discursiva presente nas ilustrações dos livros, ou seja, a história que as imagens contam. Um livro considerado esteticamente bem elaborado possui texto verbal e ilustração em diálogo, de modo que um complementa o outro. Na literatura infantil contemporânea há muitas produções de livros ilustrados, um gênero que em língua inglesa é denominado *picturebook*, e em língua espanhola *libro album*. Neste gênero, mais que complemento ou diálogo, há uma interdependência entre o verbal e o visual. São livros que não podem ser lidos, por exemplo, só em áudio, sem mostrar a página, pois a imagem e a mancha textual também dizem e dão sentido à história ou ao poema. Podemos dizer que, cada vez mais, o livro infantil tem exigido dos leitores leituras simultâneas dos textos verbal e visual para ser compreendido. Quando Flávia assinala que a ilustração do livro

analisado é “muito pobre” ela está apontando para a falta de elementos artísticos e/ou surpreendentes, percebe na análise que trata-se de uma ilustração simplificada, descritiva que referenda *ipsis litteris* o texto verbal. Assim, “uma ilustração que retrate literalmente o que o verbal expressa não estabelece uma leitura dialógica do texto literário” (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 87). A professora Flávia “começa” a entender que tais livros pouco permitem uma leitura visual, ou melhor, pouco entram no diálogo literário, já que as imagens não dão brechas para a entrada da criança com suas hipóteses, caminhos e possibilidades de exploração do enredo. Percebemos pela opinião de Flávia que os encontros de discussão sobre qualidade literária foram significativos de forma que as professoras, não somente Flávia, foram aos poucos se apropriando do debate e colocaram em prática nos momentos de análise do acervo institucional. Entendemos que ao compreenderem as questões de qualidade literária do acervo, as mediações realizadas em sala de atividade e na sala de leitura, poderão ser mais proveitosas para os leitores de ouvido, à medida que os livros escolhidos criarão possibilidades de diálogos, de intervenção das crianças, no reconto e recriação das histórias. As apropriações das discussões de qualidade começaram a ser vistas, então, nas análises iniciais realizadas a partir dos livros das turmas, de modo mais restrito, sem uma problematização maior, mas que foi possível capturar o início da mudança do olhar para com o livro de literatura infantil. Durante as análises do acervo, essa mudança foi mais evidente, pois era perceptível, de uma maneira geral, o cuidado em avaliar os livros para que o acervo realmente considera-se os critérios de qualidade.

Em sua análise, Elisa marca o diálogo entre o verbal e o visual. Neste diálogo a ilustração, sendo propositiva e criativa, apresenta sua parte da história e permite ao leitor ler um texto próprio das imagens (ANDRADE e CORSINO, 2007). De acordo com Pimentel (2016), a leitura simultânea pelos bebês e crianças pequenas do texto escrito e da imagem ao longo da leitura realizada, por exemplo, pela professora, possibilita construção de significados e de sentidos que, na maioria das vezes é a intensão de escritores e ilustradores ao concretizarem a obra. Logo,

[...] a relação entre o texto verbal e imagem não é aleatória. Cada vez mais, autores e ilustradores se esmeram em garantir que essa relação seja rica para a construção de uma pluralidade de sentidos. Portanto, é importante garantir que as crianças escutem o texto verbal ao mesmo tempo que observam as imagens, já que são elementos indissociáveis para a construção de significados e de sentidos, muitas vezes pretendidos pelos autores e ilustradores.” (PIMENTEL, 2016, p. 67)

Estando a palavra e a imagem envolvidas na construção do livro, seria necessário possibilitar que os bebês e crianças pequenas pudessem ter um tempo para ler a ilustração,

assim como lê com os ouvidos o texto verbal. Ao entender que este momento é necessário, os professores permitem que as crianças possam caminhar com todos os sentidos na história lida. Uma ilustração de qualidade cria brechas para o imaginário do leitor florescer, rompe com estereótipos, aguça a criação. A esse respeito da leitura com todos os sentidos realizada pelas crianças, a Elisa, durante o segundo encontro, problematiza a questão da mediação de leitura, na qual o professor realiza a leitura com as páginas lidas em direção aos bebês e crianças pequenas. Mediação que, segundo a professora, permite aos leitores lerem o texto por completo. Clara e Bianca afirmaram ler a página e só depois mostrar a imagem. O que “fez Elisa indagar se as crianças não pediam para ver a imagem enquanto elas estavam lendo” (Eixo 1 – Encontro 2), causando um silêncio momentâneo e uma contra-resposta de Bianca dizendo que iria tentar mudar a prática para envolver mais as crianças no dia da leitura.

Uma ilustração que ofereça aos leitores elementos para a leitura pela imagem. Elisa fala a respeito da obra Maria que ria, para ela as crianças são convidadas a criarem uma história com novos traços a partir somente da ilustração, pois os elementos nela presente estão além do texto escrito. O que já não acontece no livro analisado pela professora Flávia, no qual a imagem e palavra são iguais, impossibilitando novas leituras.

Neste caminho, a qualidade da ilustração está vinculada não somente à sua estreita relação com o texto verbal, ao diálogo produzido entre ambos, mas também à estética em si da ilustração. A forma como a ilustração é composta: personagens, fundo, traços, cores, técnicas e combinações escolhidas, tudo isso apresenta efeitos de sentido e influencia na relação texto-imagem e conseqüentemente na leitura produzida. (CORRERO e COLOMER, 2015)

Alice: O saco traz uma ilustração que traz um certo complemento ao texto escrito, mas não sei se abre tanto ao imaginário, a possibilitar maiores explorações. Dá uma abertura, mas acho que não é muito. E é uma imagem muito chapada, não utilizou quase efeitos de profundidade. Mesmo sendo do PNBE acho que ele tem essa falha.

Clara: acho que a técnica usada por ter sido escolhida porque o livro pode ser para crianças bem pequenas, para os bebês mesmo.

Alice: Mesmo assim, acho que eles são capaz de distinguir elementos em uma imagem mais complexa que essa. (Eixo 1 – Encontro 2)

Clara: Às vezes, confesso que não é sempre, penso na qualidade da ilustração: a ilustração pode potencializar a imaginação, como que ela pode aguçar ao invés de, enfim, ser uma ilustração pobre de cor... imagética, uma pobreza imagética de traços e tudo mais. (Eixo 1 – Encontro 1)

Flávia: A ilustração [O urso pulguento] é dinâmica e traz a pulga bem pequenininha e em determinado momento mostra-a grande. Ela vai além do que está escrito. (Eixo 1 – Encontro 2)

Quando a professora Alice analisa o livro “O saco”, ela aponta que a ilustração conversa com o texto escrito, mas sem somente traduzi-lo para a imagem. Entretanto, sua fala traz uma crítica à ilustração, pois segundo ela não há efeitos de profundidade na imagem que podem oferecer mais realidade às imagens. Crítica essa que não ocorreu em nenhuma outra análise, o que nos faz pensar que a professora tomou para si os critérios de qualidade. Mesmo o livro sendo um escolhido para o acervo PNBE, e então com uma avaliação de qualidade positiva, a professora pontua que a ilustração, de certo modo, deixa a desejar. Na discussão, Clara analisa e diz que o tipo de técnica utilizada pode estar relacionado à ideia de que o livro pode ter sido pensado para os bebês. Um tempo depois, já em outro livro, Elisa volta ao livro de Alice e diz que “por isso ser algo mais simples, por pensarem que seja mais fácil do bebê perceber os elementos” em comparação ao livro “Maria que ria”. (Eixo 1 – Encontro 2) Como aponta Serra (2015), a partir da fala da autora de literatura infantil premiada, Cléo, as crianças têm o livro como um suporte de aproximação com a arte e assim, sendo a ilustração uma vertente da arte que não deve ser menosprezada ou diminuída por ser um livro para a primeira infância. Alice mesmo não se posicionando muito, tal como Clara e Flávia, nos encontros, foi a única professora que levantou uma crítica mais explícita ao livro preferido da turma, relacionando-a ao discutido no encontro anterior a respeito dos livros do PNBE e seus critérios de escolha/qualidade do livro. Ainda segundo Serra (2015, p. 88),

muitos livros para bebês apresentam traços simplificados, contornos nas imagens, falta de perspectiva, poucos elementos nas páginas. Estas características têm sido apontadas na área do design gráfico como adequados à leitura dos pequenos. Entretanto, bebês observam fotografias e identificam pessoas, bichos, etc e muitos se interessam por livros com detalhes de traços e cores.

Já Clara, ao analisar o livro “Quem soltou o PUM?” fala a respeito do que considera ao analisar se um livro possui qualidade e afirma que as vezes pensa na qualidade da ilustração ao buscar um livro para a roda de leitura. Em sua análise de uma ilustração de qualidade está relacionado não somente aspectos físicos da imagem, mas também questões que são ligadas ao imaginário dos leitores, a leitura da imagem. Foi possível perceber que a bagagem já possuída pela professora, a partir de cursos e experiências profissionais anteriores, foi aprimorada ao longo dos encontros. Ao analisar o livro mais querido de sua turma, Clara afirma que não percebia a relação letra e ilustração e que entendeu a sua importância para o conjunto da obra e também para o leitor. A professora Flávia teceu comentário a respeito da relação da ilustração com os leitores, ao afirmar que, no livro “O urso pulguento”, as crianças mantiveram uma posição de procura da pulga, pois a mesma aparecia sempre bem pequenina (assim como ela é) e ao visualizarem a pulga grande – o ilustrador amplia a pulga para

mostra-la melhor – as crianças expressam estranheza a sua aparência. O livro, adquirido pela professora, não foi lido com antecedência, o que fez com que a professora explorasse o objeto junto com a turma. Segundo Flávia, ao ler o livro com as crianças pode perceber o envolvimento criado entre elas a partir das perguntas e hipóteses levantadas pelas crianças, o que a fez perceber que o livro era bom, pois “instigou as crianças, levou elas a tentarem entender o que estava acontecendo e por que” (Eixo 1 – Encontro 2).

Andrade e Corsino (2007, p. 87) pontuam o que pode ser considerado no momento da análise da ilustração de um livro:

Os aspectos observados foram: qualidade da apresentação dos componentes da ilustração – cenário, personagens, ação e outros –; organização da composição – planos, ângulos, luz, contraste, inacabamento, uso de cores ou branco e preto e outros –; técnicas empregadas e sua adequação ao tema (guache, aquarela, gravura em metal, colagem, fotografia, massinha, imagens de síntese em computador, desenho e outros).

Seja uma ilustração simples, e não simplificada, ou mais detalhada, o importante é que possibilite ao leitor ultrapassar suas linhas pela imaginação. Lacerda (2014, p. 60) corrobora ao afirmar que “com maior liberdade para interpretar e formular hipóteses, cada leitor percorre um caminho individual diante de múltiplas possibilidades significativas”. Essa pluralidade de sentidos ocorre, como já discutido, pelas aberturas presentes na imagem que aumentam e enriquecem as indagações, resolução de conflitos e idealização de novos desfechos para a história. Aspecto que foi assimilado e percebido nos dois encontros de análise do acervo a partir dos posicionamentos em relação à manutenção ou não dos livros no acervo. “Bianca mencionou que passou a olhar mais atentamente as ilustrações dos livros desde o primeiro encontro e que percebeu a baixa qualidade de livros com clássicos da literatura comprados a menos de cinco reais.” (Eixo 1 – Encontro 4). Esses livros apontados por Bianca foram também encontrados no acervo institucional, 5 volumes, que gerou comentários a respeito da ilustração e de onde eles vieram.

Bianca: esses livrinhos fininhos de clássicos são tão pobrinhos, a ilustração não é das piores, mas não traz um quê a mais em relação ao texto.

Flávia: Ah, igual esse aqui.

Pesquisadora: É preciso decidir sobre o lugar dele no acervo.

Clara: acho que pode entrar na pilha dos descartes, não tem como ele ficar depois das conversas que tivemos. (Eixo 1 – Encontro 4)

Nesse momento foi possível perceber que ao mesmo tempo em que as professoras entenderam as questões de qualidade, também havia um sentimento de pertencimento, de não se desfazer de nenhum livro. Um sentimento de perda que pode ser observado principalmente em Bianca e Flávia quando o livro se encontrava em perfeito estado, com “dó de se desfazer”

(Eixo 1 – Encontro 4) dos livros que não estavam danificados. Com isso, percebemos que os conceitos, a teoria foi compreendida por todas, mas que não é possível mudar o pensamento enraizado da noite para o dia. Sendo assim, as professoras em acordo decidiram deixar alguns dos livros, que não se enquadravam nos critérios de qualidade, separados para novas análises futuras. Assim percebemos que o apego e a sacralização do objeto livro, principalmente pelas duas professoras citadas, não foram transformados durante o processo, mas que é possível com o tempo dessacralizá-lo.

Durante o segundo encontro do Eixo 1-acervo, as professoras foram convidadas a conhecerem alguns livros que receberam o selo de altamente recomendáveis ou venceram alguma categoria do Prêmio FNLIJ, todos provenientes do biênio 2017-2018.

Alice: Nossa a ilustração desse aqui também é linda [quero ler meu livro], parece até uma bricolagem, varias montagens assim de diferentes traços né. (Eixo 1 – Encontro 2)

Flávia: um livro como uma história em quadrinhos! Acho que ler para os bem pequenos seria um problema, como as vezes acontece com livros que mostram na mesma páginas o personagens fazendo coisas diferentes e as crianças pensam que são vários iguais. Isso aconteceu com O urso pulguento, eles falaram que eram vários ursos sendo picados. (Eixo 1 – Encontro 2)

Neste movimento de conhecimento dos livros, as professoras puderam perceber aspectos discutidos em encontro anterior com relação aos critérios de qualidade dos livros. Foi um momento onde as professoras viram na prática os quesitos elencados nos critérios. Ao terem os livros em mãos, as professoras teceram poucos comentários e, na maioria das vezes, eram referentes a beleza ou ao impacto da ilustração. Comentários como os eventos acima e outros mais curtos como: “que lindo”, “diferente esse aqui” (livro Quero ler meu livro), “impactante a composição” (livro De flor em flor). Foi possível ver em seus semblantes o entusiasmo com as obras, pelas características dos livros. O tempo de conhecer estes livros precisou ser interrompido por mim, o tempo passava e as professoras queriam conhecer as histórias, as ilustrações de todos os livros. Quando o encontro terminou e as professoras estavam se retirando da sala para voltar as suas salas, “Clara mencionou que ver aqueles livros era como contemplar a arte” (Eixo 1 – Encontro 2). Com esta fala nos remetemos a Serra (2015) e seus entrevistados ao falarem que a literatura infantil é uma arte, a arte literária que uni a arte da palavra e a arte da ilustração.

Com a coletânea de livros premiados e altamente recomendáveis, as professoras puderam ver na prática livros que contemplam as características dos critérios apontados por Andrade e Corsino (2007). Sendo este um momento de análise, as professoras as realizaram

em um movimento mais individualizado e silencioso, sem muita socialização dos comentários.

3.2.1.3 Projeto gráfico

A discussão de projeto gráfico no segundo encontro do eixo acervo, com a presença de quatro das seis professoras, a partir da análise dos livros escolhidos pelas professoras e também dos livros premiados. Conversou-se a respeito do alto custo dos livros quando o projeto gráfico é mais inovador ou que utilize recursos materiais mais resistentes ou mais elaborados. Houve um movimento de comparação dos projetos dos livros escolhidos e também entre os livros por mim apresentados, como apontado acima. Nas interações com estes livros considerados como de qualidade, as professoras enfatizaram pontos referentes ao projeto gráfico deles que, segundo elas, influenciaram na hora da escolha da obra para apreciação. Segundo Clara a capa dura, o título, a imagem de capa mais impactante e a forma como a ilustração é posta, os elementos paratextuais²⁷ como quarta capa, guarda, informações sobre autores, entre outros são elementos à primeira vista percebidos no momento de escolha. Mesmo com a instigação para que as professoras comentassem a respeito dos livros apresentados, o silêncio e a pouca verbalização das opiniões foram recorrentes, como apontado no final do subitem anterior.

No evento abaixo, podemos ver uma reflexão que surgiu de um comentário sobre a ilustração do livro “De flor em flor” e há uma opinião a respeito do projeto gráfico:

Pesquisadora: Porque você achou a ilustração impactante?

Clara: Eu não sei por que, mas deve ser por que esse livro me lembrou aquele... aquele livro ‘A menina que roubava livros’ [referindo-se ao livro De flor em flor]. [risos]

Pesquisadora: Acho que é a ilustração.

Clara: Eu acho que é a ilustração também. A capa também, é instigante. Nossa! Ele me remeteu muito aquele... aquela leitura. O projeto gráfico é bem feito, com a capa dura, a composição da capa. (o livro é trocado) (Eixo 1 – Encontro 2)

Segundo Andrade e Corsino (2007), o projeto gráfico é mais um critério de avaliação de uma obra literária. Ele integra o verbal e o visual de forma que o livro seja convidativo à leitura. A forma como o projeto gráfico de um livro é elaborado, com todos os elementos paratextuais e textuais, irá interferir de uma maneira ou de outra na leitura como, por

²⁷ O paratexto é um recurso textual que segue o texto mais importante. Para o pesquisador Gérard Genette (2009), criador desta palavra, o paratexto está no limite entre o discurso impresso e a própria ação de ler e compreender. Esta ponte é realizada por meio de títulos, subtítulos, intertítulos, capas, prólogos, preâmbulos, apresentações, introduções, epígrafes, notas de rodapé, anotações no final do livro ou nas margens das páginas, observações, sumários, bibliografias, ilustrações impressas na folha de rosto, dedicatórias, tiras, entre outros.

exemplo, pode haver abas ou grandes orelhas que precisam ser abertas para a continuidade da leitura ou o tamanho da letra e sua forma em relação à ilustração. Logo “chamamos de projeto gráfico a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (PAIVA, 2016, p. 36). Sendo assim, o projeto gráfico é composto pela “escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto)” (MORAES, 2008, p. 49-50). Recursos que podem possibilitar com que a obra seja mais atrativa aos olhos e instigadora no momento da leitura, o que aconteceu com a obra analisada por Clara, a ilustração, a partir do projeto gráfico, a levou para outra dimensão que a fez recordar de outra leitura. A ilustração mexeu com a professora a ponto da recordação, da comparação de semelhantes ser identificada.

Na análise do projeto gráfico dos livros que escolheram, as professoras interagiram um pouco mais, houve trocas que produziam respostas e contra respostas. Nos eventos a seguir as professoras discutem o projeto gráfico em um movimento de comparação:

Clara: Eu acho que a [letra do livro] do Pum é bem pequena.

Flávia: Eu acho o meu legal [O urso pulguento]. E ele aumenta [a letra], por exemplo...

Pesquisadora: O livro da Flávia é bem legal porque traz vários tamanhos e jeitos diferentes de letra, por exemplo, escrito como giz de quadro, depois muda.

Flávia: E eles misturam [apontando as páginas]... eles misturam...

Clara: [O livro] Do Pum não, eu acho que ele ficou preso [em relação a letra]

Elisa: O da Maria [Maria que ria] é mais linear, o texto. Letra grande, caixa alta.

Flávia: [o meu] tem momentos que mostra [a letra] grande ô

Clara: Esse aqui não é caixa alta nem bastão e a letra é pequena... eu acho assim a distribuição [do texto] é legal porque fica ou em cima ou embaixo.

Flávia: Mas eu acho que nesse livro [Quem soltou o Pum?] ele quis dar mais ênfase à imagem. Por isso o texto é pequeno e destacado lá em cima.

Clara: É, é, pode ser. (Eixo 1 – Encontro2)

Pesquisadora: A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo as crianças preverem o conteúdo e o gênero da obra, motivando-os para a leitura? [pergunta presente no texto de Paiva (2016)]

Todas: Sim.

Flávia: Sim, por que eu botei esse livro [“O urso pulguento”] no chão, mas eles já conhecem. Mas hoje, já tinha um tempo que eu não lia para eles, eu li hoje de novo. Eu botei no chão “ih tia, é o urso ne?” [imitando uma criança], ninguém viu a pulga aqui. Aí eu disse “mas tem outra coisa aí” “o urso, urso” [imitando as crianças falando]. “Mais o que além do urso”. Depois de um tempo uma criança achou um pontinho no nariz do urso e aí eu falei que era uma pulga.

Clara: Eu também acho que do Pum [“Quem soltou o PUM?”] sim, pois tem o menino todo jogado, o cachorro levando o menino pra passear na verdade, correndo atrás. Uma bagunça da casa. Eu acho que remete sim que tem uma bagunça lá dentro.

Elisa: “A Maria que ria “para mim tem uma coisa mais literal na capa.

Pesquisadora: Ela é bem [movimento das mãos mostrando algo grande]

Elisa: É!... [concordando com alegria]. É engraçado que a ilustração passa de fato uma impressão de uma criança alegre.

Alice: É verdade.

Clara: É!.

Pesquisadora: Fala do seu livro, Alice.

Alice: “O saco” na capa traz um mistério, só tem ele e muitas folhas ao redor, ele tem destaque.

Pesquisadora e a primeira página lembra a capa.

Flávia: O meu também [“O urso pulguento”]. O meu também é diferente, eu nem tinha percebido, já é ele se coçando.

Clara: eu nem tinha percebido.

Alice: Eu já ia dizer isso, a gente nem olha. Pode ser mais um recurso para explorar o livro antes de ler. (Eixo 1 – Encontro 2)

As professoras ao criarem hipóteses gráficas sobre os livros puderam buscar compreender porque determinadas opções foram tomadas pelos *designers* gráficos em relação ao texto e à imagem. Neste movimento, a partir da pergunta do texto-base (“A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?”) foi possível adentrar o livro por outra perspectiva, olhando para os componentes gráficos-editoriais não para ler ou entender a história contada pelo escritor e pelo ilustrador, mas sim buscando elementos que, muitas vezes, passam despercebidos no cotidiano, como a relação mancha textual, tamanho e tipo da letra e imagem, como o posicionamento do verbal e do visual nas páginas. As professoras puderam perceber que texto verbal e imagem desempenham suas funções conjuntamente com o apoio de um projeto gráfico de qualidade (ver Figuras 14 a 17). Com isso, “relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra” (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 87) são fundamentais para a construção estética da obra, do projeto gráfico.

Durante a análise da relação mancha textual e ilustração as professoras presentes levantaram hipóteses para tentar responder as questões sobre projeto gráfico. As hipóteses pontuadas nos mostram que as discussões tecidas até aquele momento foram constituindo-as, seus enunciados já se compõem de pontos discutidos, ou seja, as vozes anteriores passam a fazer parte das professoras, tornando-se suas vozes, parte delas (Bakhtin, 1981).



Figura 14: O urso pulguento – páginas 16-17



Figura 15: O urso pulguento – páginas 4-5

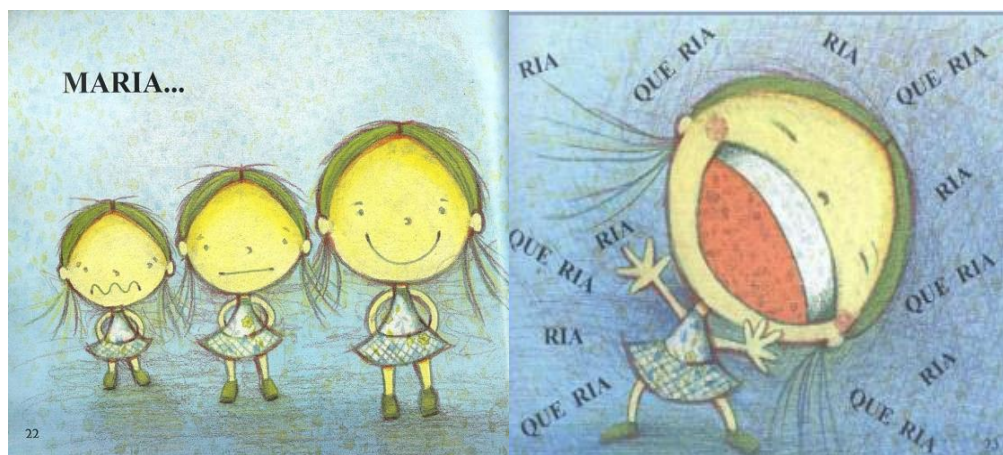


Figura 16: Maria que ria – páginas 22-23

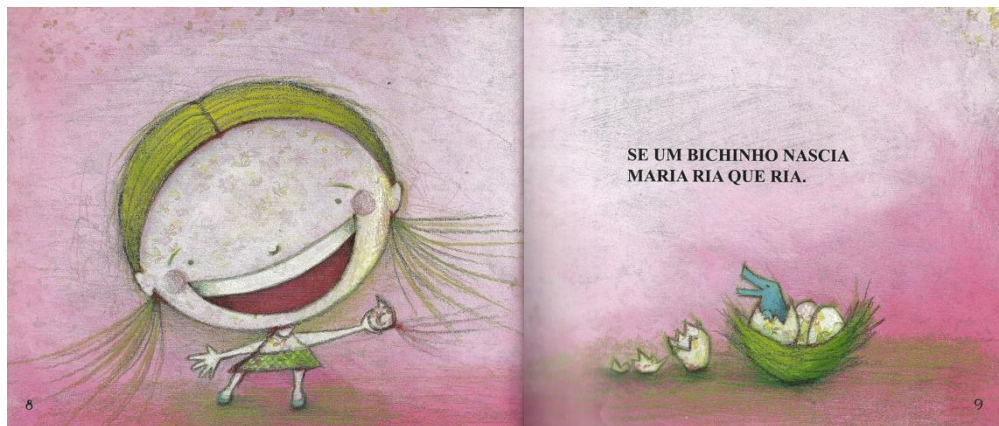


Figura 17: Maria que ria – páginas 8-9

Durante as análises do projeto gráfico, conversamos também a respeito da capa e contracapa e a primeira folha dos livros, como no segundo evento, pensando sobre o interesse que elas podem causar nas crianças no momento da leitura ou da escolha para leitura individualizada ou em pequenos grupos. Após eu indagar a respeito da primeira folha, Alice pontuou que somente naquele momento havia percebido as ilustrações presentes na primeira folha de seu livro, o que fez com que as demais também olhassem os seus livros e afirmarem que não tinham percebido anteriormente os elementos presentes nas páginas iniciais. A surpresa nesta ação, por parte de todas as professoras, nos faz pensar o quanto o objeto livro é pouco explorado pelo adulto-leitor. Páginas que antecedem a história e que possibilitam os primeiros passos na entrada na obra, muitas vezes, não compõem o espaço da leitura. Ilustrações iniciais da capa, contracapa, guarda, folha de rosto podem ser provocativas no momento de exploração inicial da leitura, no levantamento de hipóteses acerca da temática e possíveis caminhos traçados pelos autores para o desenvolvimento e desfecho da obra.

Os dois eventos retratam as discussões tecidas em torno dos projetos gráficos, que giraram em torno dos tópicos dos eventos destacados, dos livros analisados pelas professoras e expõem questões que anteriormente não eram percebidas pelas professoras, como a contracapa e a primeira página. Este movimento de olhar mais profundamente o objeto livro pode ser percebido também nos encontros de análise do acervo institucional, nos quais as professoras procuravam observar a primeira página, num movimento de descoberta do livro.

3.2.2 Reparo e descarte

Durante as conversas nos encontros de discussão entorno do texto-base e nos de análise do acervo, questões sobre reparo e descarte de obras surgiram, tornando-se uma das categorias da pesquisa, especialmente o primeiro como modo de não diminuir mais o acervo dos cantinhos de leitura das turmas. O descarte em um primeiro momento não apareceu como uma prática das professoras para a dinamização do acervo de sala de atividade. A questão do reparo e do descarte dos livros foi apontado pela professora Flavia inicialmente, que fez Clara falar a respeito. O assunto foi comentado em alguns momentos ao longo de todo o processo, a saber, na apresentação do projeto a equipe pedagógica, em encontro no eixo acervo quando Flávia conta sua experiência com a leitura das crianças em sala de atividade e ao final quando o espaço é discutido para ser organizado, pensando em um canto para as próprias crianças colocarem os livros que necessitam de reparo. Segundo Clara, o reparo dos livros em sala de atividade é um recurso utilizado para que o acervo limitado do cantinho de leitura não seja reduzido a ponto de terem menos livros do que crianças (Eixo 1 – Encontro 4).

De acordo com Pimentel (2007), o descarte é uma maneira de melhorar o acervo de uma biblioteca tanto esteticamente quanto na “movimentação” dos sujeitos pelos livros. Em suas palavras,

o descarte ou seleção negativa é uma tarefa que consiste em retirar do acervo da biblioteca, de forma definitiva, livros repetidos (mais de um exemplar), livros comprovadamente sem uso (verificados pelas estatísticas de empréstimo) ou aqueles danificados a tal ponto que seu conserto se torne inviável (ou por não poder ser recuperado ou pelo custo da recuperação não compensar). Entre os muitos objetivos do descarte, destaca-se o de procurar manter o nível de qualidade do acervo, nunca perdendo de vista o usuário. Portanto, só se pode descartar ou desbastar um conjunto de livros, após uma seleção criteriosa. (PIMENTEL, 2007, p.37)

A realização do descarte faz-se necessário para que o acervo abarque as obras que estejam relacionadas aos objetivos e ao público frequentador do espaço e também ao estado de deterioração dos livros devido ao tempo e ao manuseio. Já os livros repetidos, podem ser distribuídos para as bibliotecas de sala/cantinho da leitura, sem acúmulo nas prateleiras da sala de leitura. Durante a análise do acervo institucional, foi possível perceber que havia uma quantidade grande de algumas obras, todas do MPB, e poucas referentes ao PNBE. Com essas repetições as professoras conjuntamente decidiram por deixar alguns volumes no acervo fixo, outros foram, como sugestão das professoras Bianca e Flávia, colocados no carrinho da biblioteca volante para que o mesmo possa retornar a circular pelo EDI. Alguns volumes de obras muito repetidas foram distribuídos entre as turmas. O descarte de obras muito manuseadas e danificadas pode significar a necessidade de repor as mesmas obras, já que são

apreciadas pelo público leitor daquele espaço, neste sentido, optou-se por criar um caderno onde as obras que todas considerassem a necessidade de reposição fossem anotadas e posteriormente adquiridas, a partir de uma escala de prioridade, em compras realizadas no Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens.

Nos dois encontros de análise do acervo, as discussões em torno da questão do descarte surgiram, principalmente, quando observadas obras muito gastas, com falta de páginas ou muito rasgadas e com rabiscos, como evidencia o evento a seguir:

Clara: Eu conserto os livros da sala de aula quando vejo que ainda estão em condições de leitura. Quando não estão prefiro o descarte, mas até hoje só descartei livros que eu trouxe de casa.

Bianca: Eu já joguei livro da sala fora, estavam muito rasgados que não dava mais para remendar. (Eixo 1 – Encontro 3)

Bianca: esse livro é bom, mas está muito danificado [várias páginas soltas e rasgadas], melhor descartar. Já esse aqui está velhinho, mas está inteiro e a história é um clássico, voto em deixar no acervo [A margarida Friorenta]. (Eixo 1 – Encontro 3)

Elisa: “Só tem a capa esse aqui. Lixo!” (Eixo 1 – Encontro 4)

A fala de Clara confirma o que Pimentel (2007) aponta como descarte necessário, ou seja, o descarte é preciso quando os livros estão “danificados a tal ponto que seu conserto se torne inviável” (p. 37). No ambiente escolar, diferente de uma biblioteca maior com recursos financeiros e de pessoal, os reparos são realizados, principalmente com fita adesiva utilizada para recolocação de páginas soltas e capa ou conserto de rasgos. Os livros que foram agrupados como descartes pelas professoras, ao longo dos dois encontros de análise do acervo, foram separados, listados e acondicionados, em seguida o descarte foi solicitado a equipe responsável pelas salas de leitura da Secretaria Municipal de Educação que realizará a retirada dos mesmos do EDI. O descarte concreto apresentando no primeiro evento é um movimento isolado, no qual a professora Bianca realizou o descarte de livros distribuídos à instituição.

Quando sacralizamos o livro, impedimos que possam ser manuseados, folheados e lidos. Todos que de alguma forma possam danificá-lo são interditados de um contato mais próximo. Ao aceitar que bebês e crianças se relacionem diretamente com os livros e também com os espaços onde estes se encontram, a não-sacralização do objeto livro é fundamental, cabendo o entendimento de que é estando com o livro em mãos que se aprende a cuidar, a folhear adequadamente este objeto que contem em suas páginas histórias, poemas, imagens que são portas para diferentes mundos, pessoas, culturas, aventuras e sentimentos. Assim, a presença dos bebês e crianças pequenas nos espaços onde os livros se encontram “[...]”

tocando, mordendo e até mesmo comendo os livros” (REYES, 2010, p. 18) faz parte da relação leitor-livro-espaco. Os desgastes provenientes das leituras realizadas, principalmente, pelos bebês são marcas de leitura. Sacralizando o livro a ponto de restringir o contato destes leitores iniciantes, guardando-o em armários fechados, prateleiras mais elevadas, entre outras posturas muito comuns em creches e pré-escolas, estamos não só dificultando a aprendizagem do uso do livro – o passar de páginas, o abrir e fechar e o cuidado de uma maneira geral que o objeto exige, como também restringindo a leitura autônoma das crianças, ou seja, a possibilidade de se colocarem no lugar de leitores. A autorização dada pelo adulto à ação de ler das crianças faz parte de todo um processo de formação de leitores. É importante que, desde bebês, eles saibam que os livros lhes pertencem e que é um objeto que tem características próprias, que dali saem narrações, jogos com palavras, interações e afetos. Crianças desde bem pequenas logo descobrem que o livro é mais que um objeto de abrir e fechar, enfileirar ou morder.

Em relação ao reparo dos livros, o evento a seguir traz o movimento contínuo de conserto dos livros na escola para evitar o descarte da obra. Não enquadrado no viés sacralizado acima mencionado, mas uma sacralização que impede que o livro seja descartado.

Flávia: eu uso fita para arrumar os livros. Uso o máximo que dá, eu tenho dó de jogar o livro fora. Sempre que uma criança me mostra uma página solta, pergunta se posso consertar com durex. Assim as crianças podem ler por mais tempo. (Apresentação do projeto)

Neste evento, podemos ver mais uma vez que o reparo é um movimento de conservação do acervo do canto de leitura das turmas. De acordo com a fala de Flávia, podemos perceber que as crianças já entendem o reparo do livro. Sendo os livros, muitas vezes, produzido em material mais frágil como o papel, o processo de desgaste e a ocorrência de danos estão sempre presentes. Até mesmo os que são confeccionados com material mais resistente como os cartonados, não escapam de alguma danificação, este em especial pela relação estabelecida com os bebês que conhecem e reconhecem o mundo ao seu redor a partir da boca. Yolanda Reyes fala em uma rede social de seu projeto *Espantapájáros* a respeito dos livros mordidos pelos bebês: “Você sabe qual é o melhor presente? Um dos nossos livros mais mordidos! Estamos esperando por você na livraria, para que você possa conhecer aqueles livros que as crianças, através de suas marcas, recomendaram neste semestre.”²⁸ (<https://www.instagram.com/p/BrS3do7BbHj/> - tradução nossa).

²⁸ ¿Sabes cual es el mejor regalo? ¡Uno de nuestros libros más mordidos! Los esperamos en la librería, para que conozcan esos libros que los niños, a través de sus marcas, recomendaron este semestre.” Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BrS3do7BbHj/>

Yolanda vê os livros mordidos como a forma de escolha e recomendação dos bebês. Mordidas que fazem parte da apropriação do livro pelos bebês e que, aos poucos, vão dando lugar aos pedidos para de leitura: seja apontando para o livro, seja mostrando ou entregando o livro ao adulto. Todos estes gestos precisam ser entendidos como parte da relação bebê-livro e, conseqüentemente, da formação de leitores. Os livros das salas de aulas ao mostrarem seus desgastes, suas possíveis marcas de mordidas, páginas rasgadas estão expondo as leituras realizadas pelos leitores. Marcas que não precisam ser tratadas com desprezo, mas sim como um movimento de aprendizagem por parte dos bebês e crianças pequenas. Daniela, professora do berçário, nos relatou as marcas presentes nos livros que estavam em sua sala antes de sua licença maternidade e que não foram encontrados em seu retorno. Esta declaração nos faz perceber que os livros desgastados pelas leituras dos bebês, que estão em um movimento de conhecer o objeto livro pela boca, assim como fazem com todo objeto novo, foram descartados, mas um descarte sem preocupações, visto que foram jogados no lixo.

Ensinar às crianças como cuidar e manusear os livros, independente de onde eles estejam dispostos, seja no cantinho de leitura, na sala de leitura, em uma caixa no pátio, é uma das ações de mediação a ser realizada pelo professor. Katsumi Komagata, um ilustrador japonês que desenvolve livros com dobraduras e outros recursos de papel, assim discute a relação leitor-livro:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (KOMAGATA, 2012, [s.p.]).

Não é apenas o livro um objeto frágil que fica ao alcance das crianças. O celular, o controle de TV, o *tablet* todos eles precisam ser usados com cuidado. As crianças vão aprendendo a usá-los, vendo os adultos usando e também usando. Ao terem o outro como exemplo, neste caso o adulto, cuidando e utilizando os objetos, os bebês e as crianças pequenas copiam e aprendem os movimentos realizados pelos adultos.

3.2.3 Por dentro do acervo

Sendo os livros os objetos principais da biblioteca ou sala de leitura do EDI, conhecer quais livros existem na escola, quais farão parte do acervo foi um passo importante para a

proposta que fizemos à equipe: de montar uma sala de leitura no EDI. Os livros podem ser de pano, plástico, cartonado, papel; de imagem, ilustrado com texto longo, curto; informativo, literário, de referência. Tudo vai depender dos sujeitos que ali vão circular e dos objetivos pretendidos pela equipe em relação à sala de leitura. Desbravar o acervo de modo que pudessem perceber o que havia dentro dele foi um importante momento para se pensar a biblioteca/sala de leitura. Neste sentido, ao analisar o acervo da instituição as professoras puderam conhecer como ele é composto, ver o falta, o gênero pouco presente.

A partir dos encontros realizados sobre a composição do acervo e a relação das professoras algumas questões surgiram: Qual a procedência dos livros do acervo? Quais são doações e quais são compras dos Salões FNLIJ? Quais foram distribuídos no âmbito do PNBE e da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro? Algum gênero não foi encontrado no acervo e seria importante ter no EDI? Existem livros cartonados, de pano e/ou de plástico para os bebês? Há obras repetidas? Há obras que seria interessante repor?

3.2.3.1 Descobrimo o desconhecido

No terceiro dia de encontro do Eixo 1, o acervo da instituição foi penetrado pelas professoras e literalmente parou no chão da sala onde estávamos reunidas. Todo o acervo estava localizado em duas estantes que se encontravam na sala do andar térreo onde a sala de leitura seria construída pelo grupo. A primeira das duas estantes foi esvaziada e os livros, já no chão, foram analisados pelas professoras individualmente, um a um, com pequenas trocas, a partir do que foi discutido nos dois encontros anteriores e ao estado de conservação, que foi tratado na categoria anterior. Neste momento, foi possível perceber que as professoras pouco conheciam sobre o acervo de uma maneira geral, seus conhecimentos dos títulos disponíveis estavam relacionados a um movimento da antiga professora articuladora de colocar livros que conversassem com o tema do mês ou de alguma demanda específica do planejamento de projetos, geralmente solicitados pela SME, como dengue, deficiência. Com a saída desta professora esta seleção foi deixada de lado e o contato com o acervo ficou escasso.

Cabe ressaltar que na escola além de um cantinho de livros nas salas de atividades, há uma sala na qual todo o acervo institucional se encontra. Inicialmente o acervo localizava-se na antiga sala de amamentação, em 2018 foi transferido para o lactário desativado para se tornar uma sala de leitura que infelizmente não aconteceu, continuando os livros trancados e, com a proposta desta pesquisa, foi novamente colocado na primeira sala por questão do espaço externo ao lado ser maior e possibilitar acolher as turmas e suas leituras, com fácil

acesso dos bebês e crianças pequenas ao acervo Desta forma, a ida ao acervo não estava negada, porém pelo empecilho de precisar pedir a alguém da direção a chave da sala sempre que pensasse em procurar um título novo desestimulava as professoras. Com a pesquisa, a sala de leitura passasse a ser uma realidade concreta e não mais um projeto que, por conta de obstáculos, não avançava. Este movimento é comentado por duas professoras, afirmando a importância da pesquisa para as crianças, para o EDI e também para as professoras.

A respeito da descoberta do desconhecido acervo, possibilitada pela pesquisa/construção da sala de leitura, compreendemos ser importante destacar a fala de uma das professoras. Após os primeiros minutos em contato com acervo, ela pontua a importância da pesquisa no sentido de conhecer o que tem nas prateleiras de livros e como é importante este movimento que segundo ela é um incentivo.

Clara: Agora com você entrando e trazendo essa pesquisa e trazendo essa contribuição para a escola... Assim, eu estou aqui desde 2016, pela primeira vez eu estou tendo a oportunidade de colocar a mão nisso tudo, entendeu? Ver o que tem e tudo mais. Sendo um incentivo.

Elisa: Concordo com você Clara e também acho que seja um ganho para as crianças, para o EDI e também para nós, professoras no sentido que corroboram com as práticas de leitura. (Eixo 1 – Encontro 3)

As falas de Clara e Elisa mostram como o processo se tornou mais importante e também valorizado pelas professoras, onde elas, a meu ver, se apropriaram ainda mais a ideia da sala de leitura. . Ao propor uma pesquisa formativa participativa à equipe pedagógica, pude perceber que o envolvimento das professoras na construção coletiva do espaço de livro e leitura pensado para bebês e crianças da unidade escolar. Entendemos que, ao movimentar os sujeitos da pesquisa em torno da organização de uma sala de leitura, contribuimos para “produzir novos-outros conhecimentos e constituir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e de ação” (JESUS et al., 2014, p. 779).

Ao constituirmos um espaço de formação significativo, as professoras tiveram momentos de intercâmbio de experiências, aprendizagens teóricas significativas, não somente para a construção da sala de leitura, mas também para as práticas pedagógicas. Para Bondioli e Savio (2013) a participação permite aos envolvidos expressarem suas opiniões, críticas e sugestão de forma que o debate permita que a discussão das ideias se transforme em algo que atenda a todos de alguma maneira.

[...] a participação é garantia de troca, de debate, de alargamento da perspectiva individual [...] participação é a condição necessária para que se possa dar início àquele processo de negociação que pode desembocar em um planejamento e uma operatividade compartilhada; a participação consiste tanto na troca e no compartilhamento de ideias quanto em ações sinérgicas para alcançar objetivos

comuns. [...] a consciência do porquê se participa e de como participar é um aspecto importante da participação; a participação tem uma natureza dinâmica, voltada à inovação, à verificação, aberta à pesquisa; a participação é valorização dos recursos, das competências, dos interesses de quem entra no jogo. (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p. 41-42)

Ao longo do processo compreendi que as professoras estavam empenhadas em construir a sala de leitura, que elas tomaram para si a concretização da sala, o que foi possível perceber durante as propostas práticas, tanto de análise e classificação do acervo quanto de organização do espaço físico. Entretanto nos momentos de participação que contavam com as contribuições verbalizadas, no envolvimento de discussão dos temas propostos que auxiliaram na constituição da sala e também ofereciam subsídios para as práticas de leituras realizadas pelas professoras, tanto as de sala de atividade quanto as que serão realizadas na sala de leitura, foram reduzidos apesar dos esforços de provocação de reflexões, de indagações.

Entendemos que sendo a construção da sala de leitura um espaço de formação, nos aliamos às palavras de Andrade (2010) ao afirmar que “consideremos, assim, o espaço de formação como um espaço de reflexão e refração, numa perspectiva bakhtiniana” (p. 191). Mesmo não acontecendo mais reflexões como gostaríamos que tivesse ocorrido, não podemos dizer que não houve reflexão, que não houve formação. Foi um espaço de reflexão, pois de alguma forma as professoras estavam indagando, afirmando, apresentando hipóteses, experiências que são refletidas pelo referencial teórico que serve de base. E refratando, visto que ao saírem dos encontros as professoras, a partir de suas interpretações das reflexões, inserem suas particularidades, por exemplo, ao realizarem alguma atividade que envolva a prática de leitura dos bebês e crianças pequenas.

Aprofundando a discussão sobre o desconhecimento do conteúdo do acervo, durante o quarto encontro, ao pegarmos os livros da segunda estante para análise, duas professoras expressaram espanto pela variedade de temáticas dos livros ali presentes e que elas não faziam ideia de que estavam tão perto delas. O espanto se deu pela descoberta de uma coleção que abordava lendas folclóricas e que em agosto teriam sido bastante proveitosas no tratamento do tema folclore:

Alice: Nossa, tantos livros que poderíamos ter usado no projeto[folclore]

Bianca: Gente, temos um tesouro aqui! O acervo é muito melhor do que pensei.

Clara: A gente não conhecia o acervo, tanto por um movimento nosso quanto da instituição já que a sala ficava trancada e tinha que pedir a chave quando alguém pensava em procurar algo no acervo. O que a meu ver tolhia a gente de chegar ao acervo. (Eixo 1 – Encontro 4)

Ao ser comparado a um tesouro, podemos perceber que a professora Bianca e também a professora Alice estão muito satisfeitas com o que encontraram no acervo e com a

oportunidade de usufruírem mais dos livros em suas práticas. Voltamos aqui à questão já apresentada sobre o a guarda dos livros e ao pouco acesso das professoras a eles. Ao percorrer títulos e assuntos, texto verbal e imagem as professoras iniciaram o processo de tomar para si tudo que o acervo institucional comporta de forma que ele passasse a fazer parte da rotina das turmas, seja com a frequência dos bebês e crianças pequenas no espaço da sala de leitura, seja no deslocamento de títulos para as rodas de leitura em sala de atividades.

O evento a seguir dialoga com as duas subcategorias, mas foi alocado aqui por entendermos que a falta de conhecimento de um programa federal tão expressivo como o PNBE é uma questão central. O assunto surgiu ao falarmos que o texto de debate se referia ao programa e que a maioria dos livros que as turmas ainda possuem pertence ao acervo de sala distribuído no último PNBE à Educação Infantil, em 2014.

Bianca: Essa época era muito boa. [referindo-se ao recebimento de obras literárias pelas unidades escolar públicas do país]

Clara: Pois é, foram dois anos seguidos só né?

Bianca: Nossa, todo mundo tinha.

Pesquisadora: Ele existe desde 1997, só que a Educação Infantil só foi incluída em 2008. Era a cada dois anos. Então tem 2008, 10, 12 e 14. Em 14 acabou eles não fizeram mais.

Clara: Engraçado, eu só recebi em 2014.

Bianca: Aqui também.

Clara: E... sei que depois teve outro também. Teve uma caixa verde cheia e depois uma caixa roxa.

Bianca e Flávia: Isso. (Eixo 1 – Encontro 1)

Podemos entender que as professoras não conheciam bem o funcionamento do PNBE, havendo informações incompletas e às vezes equivocadas, muito menos quando a instituição recebeu os acervos. Desconhecimento que atinge a muitos profissionais, em especial pela não disposição para uso dos acervos recebidos por parte de muitas direções escolares. A partir desse diálogo questionamentos surgem: será as professoras não ficaram sabendo da chegada dos livros? Os livros chegaram à unidade escolar? Se sim, estão no acervo?

Sendo o EDI inaugurado em 2011, recebeu os acervos do PNBE somente nos anos de 2012 e 2014. Ao indagar as professoras e a direção sobre esses livros, percebemos que todos estavam na unidade, fosse na sala de atividade nos cantos de leitura, fosse no acervo institucional. Os livros foram colocados para uso, mas sem que houvesse muita divulgação de onde eles vinham, o que justifica a falta de conhecimento por parte da equipe sobre os livros distribuídos. Ao analisarmos o acervo institucional foi possível encontrar os livros das duas edições apontadas. Durante a análise, “Alice aponta a presença dos livros no acervo, indicando que muitos dos livros até aquele momento eram todos do PNBE, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental” (Caderno de campo – Eixo 1 – Encontro 3).

3.2.3.2 O que temos

Conhecer o que existe no acervo é importante para que obras não sejam adquiridas repetidamente sem que seja por necessário, para entender a necessidade do acervo quanto a sua variedade de gêneros discursivos, formatos (material utilizado como os livros cartonados, de pano, de plástico, com texturas, entre outros), além de conhecer os caminhos pelos quais os livros chegaram até a unidade escolar. Durante a análise chamou a atenção do grupo de professoras a grande quantidade de livros da mesma obra, que foram sendo encontrados aos poucos ao longo dos dois dias de análise, mas que ao agrupá-los causou estranhamento e ao mesmo tempo uma ideia foi criada: a montagem da biblioteca volante.

Pesquisadora: Temos muitos livros iguais, alguns em quantidade muito excedente.
[Clara mexe nos livros]

Clara: todos da Minha Primeira Biblioteca! Um absurdo a quantidade de dinheiro gasto com compras além do necessário.

Bianca: Por que não aproveitamos e colocamos a biblioteca volante para funcionar de novo com esses livros.

Clara: Eu acho uma ótima ideia! Assim os livros e as leituras podem acontecer em qualquer lugar, ainda mais pela caixa ter rodinha.

Alice: Eu concordo!

Elisa: Eu também. (Eixo 1 – Encontro 4)

Durante os dois encontros de análise do acervo, o grupo foi encontrando e separando livros com mais de 4 unidade, assim vários títulos iguais surgiram. No último dia, Clara se espanta com o tamanho da pilha de livros de sobras e Bianca sugere a recriação da biblioteca volante²⁹ com as sobras dos livros. Assim, além da sala de leitura com o acervo fixo, o EDI contará também com uma biblioteca volante. A ideia foi acolhida por todos e possíveis práticas de leitura a partir da biblioteca volante foram socializadas, mas sem maiores aprofundamentos, a partir de experiências profissionais anteriores, como foi o caso de Clara e Flávia, e sugestões apoiadas em experiências de outras pessoas conhecidas. Este movimento possibilitou intercâmbio de experiências, um diálogo proveitoso para as futuras ações de leitura.

Faz-se necessário conhecer a procedência das obras encontradas em maior quantidade pelo grupo. O Projeto “Minha Primeira Biblioteca” (MPB) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O MPB tinha como objetivo a distribuição de livros para os alunos da Educação Infantil. Lançado em 2010, fez parte do programa “Rio, uma cidade de leitores”, criado em 2009. Segundo dados do Portal Rioeduca da SME/RJ, “o projeto foi lançado pela Gerência de Educação Infantil e tinha como objetivo oferecer a cada

²⁹ Recriação, pois pouco tempo após a inauguração do EDI, o mesmo recebeu um baú-carrinho para biblioteca volante que percorria todas as salas ao longo da semana.

criança de Educação Infantil dois livros para fazer parte de seu acervo pessoal”³⁰. No Edital SME nº 03, de 13 de Março de 2013 divulgado para as editoras interessadas inscreverem suas obras para a seleção consta no item XI os critérios adotados para a escolha:

XI- Os critérios norteadores da seleção dos livros, a serem adotados de acordo com cada categoria são: qualidade gráfica, a qualidade do material, a relevância do tema, a correção e a fluência da linguagem, qualidade das informações, a adequabilidade à faixa etária das crianças da creche e da pré-escola, a apuração de fontes, clareza e objetividade do conteúdo, originalidade, criatividade, estilo, ação e enredo, constituição dos personagens, técnica narrativa e a adequabilidade às diretrizes pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.³¹

Os critérios apontados pelo edital dialogam em parte com critérios trabalhados nesta pesquisa. Entretanto a presença de alusão a conteúdos, adequação à faixa etária, qualidade das informações, adequação às diretrizes pedagógicas evidencia um viés pedagógico às obras, o que pode levar a livros informativos ou obras de pouco valor estético-literário. Podemos perceber também que não há menção à questão da qualidade da ilustração, aspecto fortemente presente e igualdade importante para a leitura literária das crianças. Visto que, como já discutido e aqui cabe uma pontuação, uma ilustração de qualidade irá possibilitar ao leitor explorar o imaginário além do texto verbal, criando hipóteses, tentando desvendar acontecimentos da história e também possibilita extrapolar o enredo de modo a criar novas continuções e desfechos. Outro ponto que nos causa estranheza refere-se a “adequabilidade à faixa etária das crianças da creche e da pré-escola”. Indagamos: o que se considerada adequado para esta faixa etária? Pontua-se essa adequabilidade aos temas apresentados nas obras? Questões complexas e que necessitam de um tempo maior para discussão, mas que precisam ser pelo menos pontuadas neste trabalho já que esses livros estão presentes no acervo da sala de leitura em construção e na maioria das instituições de Educação Infantil da SME/RJ.

O projeto MPB durou sete anos (2010-2016), com a distribuição de obras para creches e pré-escola. Entretanto, em seu último ano, somente as turmas de pré-escola foram atendidas e uma única obra foi distribuída, o que pode ser confirmado pelo Edital SME nº3 de 27 de setembro de 2016³². Perguntas ficam no ar, por que toda a Educação Infantil não foi atendida se o edital de convocação das editoras explicitava creche e pré-escola? Estando a verba já

³⁰ Disponível em:

<http://www.rioeduca.net/busca.php?Pesquisar=minha+primeira+biblioteca&psme=&Escola=&op=1&tp=blog>

³¹ Disponível em:

<http://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2024#/p:76/e:2024?find=minha%20primeira%20biblioteca>

³² Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/3223/#/p:46/e:3223>

definida para gasto com o lançamento do edital, por que não foi utilizada? Questões que infelizmente não se tornaram públicas e que deixam hipóteses pelo ar.

Ainda no percurso de análise do acervo do EDI, as professoras ficaram satisfeitas com o que foram “encontrando” e ao mesmo tempo surpresas com certas descobertas, que o acervo além de livros em prosa e poesia, continha também livros de proposta informativa. Os livros analisados eram colocados em pilhas a partir de algumas características definidas pelas professoras por meio de sugestões, como forma de auxiliar a classificação que seria definida nos encontros do Eixo 2 – organização. Um “novo” tipo de livro aparece para análise e provoca as professoras:

Flávia: Gente, esse livro até não tem historia, ele fala dos animais, das características, como vamos classificar?

Clara: acho que pode ser de consulta. Não?
[um breve silêncio]

Pesquisadora: existem dois grandes grupos de livros, os literários que são as narrativas, as poesias e o teatro. E os informativos, são livros que possuem como característica principal a informação, mas que possuem uma qualidade artística, com recursos poéticos e também visuais, aqui entrar os livros de conceitos comumente destinados aos bebês e além de dicionários, enciclopédias.

Clara: Então pode ser informativo, Flávia.

Flávia: Sim. Os livros de poesia eu nunca utilizei em sala, acho difícil para eles. Os informativos eu penso que muita gente usa em sala como se estivesse lendo uma narrativa. Eu mesma já fiz isso e não sabia que eram livros classificados como informativos. (Eixo 1 – Encontro 3)

Na leitura atenta e avaliação dos livros as professoras começaram a fazer pilhas de livros: os que seriam descartados, os literários (sem distinção de gênero), livros de literatura para adultos e livros de consulta ou referência para os professores também foram separados nesta classificação inicial pensada para a análise, que seria revista no Eixo 2. Com este evento podemos observar comentários e questionamentos vindos das professoras a partir da descoberta de livros que causaram estranhamento e certa hesitação quanto a sua classificação. Aqui temos uma discussão dos tipos de livros que podem compor uma sala de leitura para a primeira infância. Durante esta problematização, algumas professoras se mantiveram afastadas sem opinarem ou tecerem algum comentário, assim as duas professoras presentes se mantiveram silenciosas. Um silêncio que falou por si. A dúvida de Flávia foi de alguma forma respondida por Clara que ao mesmo tempo coloca em dúvida sua resposta. Um momento de silêncio ocorre, nenhuma outra professora se posiciona, então, com estas incertezas trago informações que podem ajuda-las na escolha da classificação inicial. Sendo a sala de leitura um espaço onde a criança se encontra com os livros, oferecer tipos diferentes possibilita não só o desenvolvimento de diferentes relações daqueles com os livros, mas também conhecimentos outros, de que o livro não contem somente histórias, que podemos utilizar o

livro para encontrar informações a respeito de determinado assunto. As crianças se interessam por diferentes assuntos que surgem a partir de algum acontecimento ou descoberta e a sala de leitura com livros que possam ser consultados e ajudem nestas descobertas, estreitam os laços entre as crianças, a informação e o livro.

No mesmo evento percebemos uma fala de Flávia, pontual, relacionada à sua prática e o gênero discursivo poesia. Segundo a professora, a poesia é “difícil para eles”, que justifica sua escolha por não utilizá-la na sala de atividade. Ao questioná-la posteriormente a respeito desse não uso, “Flávia diz que é um texto mais complicado e que não sabe bem como trabalhar com ele” (Eixo 1 – Encontro 3). A falta de informação, de recursos que embasam a prática, faz com que seja afastado das crianças o direito de conhecer este gênero que possui características próprias. Mesmo a poesia estando presente nos trava-línguas, nas parlendas, nas canções muito presentes na rotina das creches, o contato com a poesia presente nos livros é escasso. Conhecer sua forma, suas características se faz necessário na formação leitora das crianças, ainda mais pelo caráter plural que a leitura poética proporciona. “o poético tem como característica fundamental a surpresa diante das relações linguísticas estabelecidas no plano da composição e do sentido” (CADEMARTORI, 2015, p. 37). Neste sentido, Queiroz (2012, p. 73) afirma a necessidade da presença da poesia na escola:

Colocar a poesia em jogo dentro da escola é, antes de mais nada, compreender que esse gênero difere de outros não somente na forma, mas especialmente no conteúdo, possibilitando não uma leitura única, mas plural, aberta, que dá espaço para o leitor se complementar, se encontrar no texto e através do texto.

Pimentel (2018) a respeito da classificação do acervo apresenta o livro *Muchos libros para niños - un guía para reconocerlos y nombrarlos*, lançado pela editora *Banco del Libro* na Venezuela, em 2001, que tem o intuito de ajudar professores a entenderem mais o universo dos livros que levam para suas salas de aula, de forma que possam compreender as diferentes tipologias presentes no universo dos livros. Segundo a autora, a *Banco del Libro* traz duas grandes classificações: literários e informativos; os primeiros “podem ser divididos em três grandes gêneros: narrativa, poesia e teatro”, também estão inseridos os livros de imagem, e “os livros informativos têm por objetivo principal veicular conceitos, transmitir conteúdos” (PIMENTEL, 2018, p. 166).

Na categoria literário, estão os gêneros narrativa possui subcategorias, são elas: narrativas fantásticas, nas quais algo sobrenatural ocorre, e narrativas realistas, relacionadas ao real. De acordo com Pimentel (2018), outras subcategorizações podem ser definidas dentro do gênero narrativo, a popular, muitas vezes, de tradição oral cuja autoria é identificável. As

lendas e os mitos são parte das narrativas de tradição popular, sendo que as primeiras trazem explicações de situações cotidianas com fatores fantásticos, como a origem de tradições e explicações para a existência de determinado elemento, um exemplo seria a lenda da Vitória-Régia, e os segundos refere-se à explicação da origem do universo. Entre as narrativas populares também encontramos os contos tradicionais que, segundo Pimentel, “podem ser fantásticos, como os contos de fadas, ou realistas, como as histórias de astúcia e esperteza, de pícaros e charlatões” (2018, p. 167). Já na autoral consegue-se identificar o autor e quando foi escrita, os contos, crônicas e novelas (PIMENTEL, 2018) estão neste tipo de narrativas, assim como aventuras históricas que requerem uma pesquisa mais precisa a respeito das personagens envolvidas e do momento histórico a ser contextualizado na narrativa; além de narrativas policiais, de detetives e romances críticos (PIMENTEL, 2018) que tratam de temas sociais. Ainda na subcategoria autoral, podemos encontrar textos que apresentam algumas características sobrenaturais dentro do contexto real, como as obras de ficção científica e terror.

No gênero poesia a subdivisão popular e autoral, como da narrativa, também está presente. Pimentel (2018) aponta a classificação, dentro da subdivisão popular, realizada por Maria da Glória Bordini, em estudo de 1986 a partir de pontos presentes no cotidiano infantil e que são pertencentes ao gênero poesia de tradição popular, são eles:

Acalantos: Embalando o bebê nos braços, o adulto canta-lhe baixinho canções, cujo conteúdo ameaçador é equilibrado pela pessoa que representa a proteção do adulto. Exemplo: “Boi da cara preta”.

Brincos: São poemas dirigidos à criança pequena, acompanhados de carícias ou toques, associando o corpo à palavra. Os brincos, muitas vezes, servem para nomear as partes do corpo. Exemplo: “Dedo mindinho”, “Janela, janelinha”.

Trava-língua: Ajuda o aprimoramento da linguagem oral. Trava-línguas são poemas que jogam com a reduplicação de fonemas de difícil articulação. O mais importante é repetir o fonema do que encontrar o sentido da poesia. A ênfase está no som. Exemplo: “A aranha arranha a jarra”.

Cantigas de roda: São músicas que acompanham jogos corporais das crianças mais velhas [...]. As brincadeiras de roda, como instrumentos de socialização, implicam em regras e na presença de outras crianças para que a brincadeira aconteça.

Adivinhas: [...]. Por meio de descrições de objetos ou de animais, ou de narração de acontecimentos comparados a outros conjuntos equivalentes, constituem incógnitas a serem descobertas. Operam por analogia.

Quadras: Conjunto de quatro versos que rimam entre si. Muitas vezes apresentam o tema amoroso, [...]. Sua estrutura é baseada no paralelismo, no refrão e na rima entre seus quatro versos.

Parlendas: Muitas relacionam-se a contagem: “Um, dois, feijão com arroz”; ou a saberes sobre a natureza: “Hoje é Domingo”, à transmissão de regras de convívio e escolhas aleatórias: “Uni, duni, te”. Apresentam relação corpo- palavra, como nos brincos, mas sua temática dá ênfase maior à relação da criança com o mundo. (PIMENTEL, 2018, p. 168)

O teatro é o terceiro gênero presente na categoria literário e se caracteriza por não haver narrador, sendo a história contada por meio dos discursos diretos das personagens.

Como os gêneros anteriores, o teatral também pode ser dividido em popular e autoral (PIMENTEL, 2018). Mesmo este gênero estando pouco presente nos acervos infantis, não podemos deixar de apresentá-lo mesmo porque as professoras podem se valer estes textos para encenarem para as crianças de diversas formas: com o próprio corpo, com bonecos de vara, fantoches, sombra, entre outros.

Ainda na categoria literário estão os livros de imagens que trazem a ilustração para o centro da atenção do leitor de modo que a ilustração conta a história, comumente sem a presença do texto verbal. Belmiro (2014)³³ define livro de imagem, no Glossário Ceale como

um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens).³⁴

Uma vertente dos livros relacionados à ilustração e ao texto verbal são os que unem os dois de forma que se complementem, como já apontamos anteriormente, em língua inglesa são denominados de *picturebook* e em língua espanhola *libro album*, entretanto no Brasil a denominação que tem sido mais considerada é livro ilustrado. A tradução literal para língua portuguesa não tem corresponde ao significado, visto que em português “um álbum não expressa necessariamente uma narratividade, podendo apenas ser uma coleção de imagens que não se articulam para contar uma história, sendo que o livro de imagens enfatiza a relação superposta palavra-imagem e utiliza estratégias variadas em sua concepção” (PIMENTEL, 2018, p. 170).

A segunda categoria, informativo, e a que causou dúvida entre duas professoras, contempla os livros de primeiros conceitos de cores, números, bichos, por exemplo, destinados, muitas vezes, aos bebês; além de enciclopédias, dicionários e almanaques. Segundo Pimentel (2018, p. 166), o *Banco del Libro* ainda considera como livro informativo “abecedários, livros de contar, as biografias [...] ainda que muitos tragam grande qualidade artísticas como o uso de recursos poéticos e visuais que acrescentam valor literário à proposta preponderante de informar”. Outro gênero dentro dos informativos são os livros instrucionais, nos quais uma instrução ou técnica é apresentada, são exemplos os livros de receitas culinárias e os livros técnicos.

O *Banco del Libro* também categoriza os livros a partir de seus projetos gráficos e que são facilmente encontrados em espaços de leitura para bebês e crianças pequenas como os

³³ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>

³⁴ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>

livros-brinquedo que além de ser o suporte da narrativa também se transforma em brinquedo por trazer elementos que extrapolam a leitura, “válida a relação do leitor-criança – mas não exclusivamente este leitor – com um suporte de leitura lúdico, que em seus recursos gráficos se assemelha a um objeto de brincar com o qual as crianças gostam de interagir” (PAIVA, 2014, s/p) ³⁵; os cartonados, que possuem páginas mais rígidas, mais direcionado aos bebês que estão começando uma interação com os livros, por serem cartonados facilitam o manuseio, tanto no movimento de virar página quanto no deslocamento do livro em si; os livros jogo são aqueles que aliam o jogo à leitura e à literatura, usualmente um jogo de escolha de novos caminhos para a narrativa; os *pop-up*, ou livros cortados, são aqueles onde a ilustração se sobressai ou com abas onde o leitor interage descobrindo o que está por traz delas, fazendo com que o leitor movimente o livro além do gesto de passar páginas, e se surpreenda com o que lhe é apresentado atrás das abas ou nas imagens que saltam das páginas; e os gigantes e minis que estão relacionados ao tamanho dos livros não se restringindo aos bebês e crianças pequenas, os livros gigantes sugerem explorações de corpo inteiro dos bebês e os minilivros cabem em suas mãos, [...] o tamanho do livro pode ou não interferir na produção de sentidos proposta no todo da obra” (PIMENTEL, 2018, p. 171).

Já com o avançar da análise do acervo, mais de vinte livros de literatura provenientes do PBNE Ensino Fundamental anos iniciais são analisados e Clara questiona a presença deles no acervo:

Clara: muitos livros para crianças mais velhas, para o ensino fundamental.

Bianca: São doações do CIEP que a Norma dirigiu. Por causa de temporal a biblioteca foi atingida e uma parte do acervo perdida. A escola passou por obras durante um tempo e parte do que restou do acervo foi sendo doado a outras escolas. Como a Norma veio para cá, trouxe uma parte da doação.

Clara: Nossa! O que faremos com eles?

Pesquisadora: O que vocês propõem?

[silêncio]

Pesquisadora: mantemos, transferimos para outra escola?

[um silêncio mais curto]

Alice: eu acho que pode ficar, as crianças podem ter contato com esses livros também. Acho até que elas podem se sentir importantes.

Clara: Também penso assim. Vamos deixar então?

[as professoras dizem que sim]

Clara: Uma coisa me chamou atenção, os caminhos de composição do nosso acervo, tem compra, doação, programa federal, municipal.

Bianca: caminhos que a maioria faz a qualidade do acervo ser melhor. (Eixo 1 – Encontro 4)

Este evento traz duas reflexões: a doação como forma de composição do acervo e o não distanciamento dos bebês e crianças pequenas de livros que são para crianças maiores.

³⁵ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-brinquedo>

Sobre o segundo, preferindo a continuação dos livros no acervo, abre-se a oportunidade das crianças, e também dos bebês em envolver-se com livros sem imagens, um movimento que para alguns destes é novidade, pois, em alguns casos, a leitura não faz parte da rotina familiar, estando em contato com os livros somente no ambiente escolar. (CADEMARTORI, 2009) Segundo Alice, ao deixarmos os “livros de textos longo em contato com as crianças, podemos incentivá-los para que quando alfabetizados possam ler livros muito maiores que aqueles” (Eixo 1 – Encontro 4). Isto nos remete a fala, apresentada no início do capítulo, da autora Cleo, entrevistada por Serra (2015), ela comenta a respeito de se permitir a relação das crianças pequenas com livros que não são destinados a elas. Não restringir o contato de modo que desde a primeira infância as crianças possam interagir com diferentes livros, e possam compreender este suporte do texto como portador de diferentes gêneros discursos de modo diferentes, com texto e imagem, só imagem, só texto. Com a permanência dos livros no acervo, as professoras, por sugestão de Flávia, optaram por colocar todos juntos em prateleiras mediadas, de modo que as crianças possam acessá-los facilmente.

A respeito da forma como o acervo é composto, as escolas podem ter seus acervos montados a partir de doações, compras realizadas pela equipe pedagógica, se pública possui livros de programas de distribuição de acervos como o PNBE, pela esfera federal, e ações estaduais ou municipais. Assim, cada unidade escolar possui uma identidade com relação à origem das obras que compõe o acervo. Em relação ao acervo da unidade pesquisada, existem livros dos acervos do PNBE para a Educação Infantil; do projeto MPB; doações, provenientes de outra unidade escolar, sendo muitos do acervo PNBE para o Ensino Fundamental; compras realizadas pela unidade a partir de voucher a ser utilizado no Salão do livro FNLIJ para Crianças e Jovens.

O município do Rio de Janeiro distribui anualmente as suas unidades escolas um voucher, em 2018 no valor de R\$600, a ser utilizada no Salão FNLIJ do Livro para crianças e jovens autonomamente pelas unidades para compra de livros. Há vinte edições do Salão as escolas recebem a verba para a compra. No encontro 3 do eixo 1, as professoras conversaram a respeito das compras realizadas nos salões e percebeu-se que as escolhas não são discutidas pela equipe, o que gerou algumas reclamações e também sugestão, como a criação de uma lista de livros do acervo que existiam e não se encontram mais no acervo, outros livros que as professoras, posteriormente, avaliarem como necessários a respeito da temática, gênero ou de material de formação. “Clara afirmou que com a lista seria possível realizar a compra de livros com boa qualidade literária para compor o acervo da instituição” (Eixo 1 – Encontro 3).

A esse respeito Serra (2015) corrobora ao afirmar que “os critérios de escolha são fundamentais para dar acesso às crianças à diversidade e à qualidade das produções.” (SERRA, 2015, p. 98) A sugestão da lista foi amplamente aceita, por ser uma ação que pode facilitar o momento de compra dos livros em ambientes como o Salão do Livro, onde centenas de livros estão à disposição. Com esta lista as professoras salientaram a participação de todas nas escolhas, de forma a atender as necessidades e também discutir e escolher livros que sejam de qualidade, “ainda mais, segunda Flávia, a partir das discussões de qualidade que tivemos e na formação [dos leitores] que queremos” (Eixo 1 – Encontro 3). Com isso, percebemos a preocupação das professoras em pensar uma formação leitora consistente e significativa, a partir da qualidade textual, de ilustração e gráfica (ANDRADE e CORSINO, 2007).

Ao final da análise, com a separação dos livros do acervo fixo da sala de leitura e dos livros que comporiam a biblioteca volante, o grupo espantou-se mais uma vez com a quantidade de obras repetidas que não foram alocadas nem no acervo fixo nem na biblioteca volante. Foi neste momento que Clara sugeriu que os livros que ainda sobravam das repetições poderiam ser guardados para posteriores reposições. Todas concordaram com a sugestão e Flávia comentou que tendo a reposição dos livros da MPB o acervo continuaria acessível e esteticamente apresentável aos leitores. Clara completa dizendo que se nós não gostamos de ver e ler livros muito danificados, as crianças também não.

Após a etiquetagem dos livros com as cores de classificação, que será abordado no próximo capítulo, realizamos uma contagem geral do acervo, a partir da classificação definida (que será discutida no capítulo a seguir). A partir da tabela abaixo é possível perceber como o acervo é composto em relação aos gêneros discursivos presentes:

Tabela 1: quantitativo de livros do acervo da instituição a partir da classificação utilizada

	PROSA	POESIA	IMAGEM	INFORMATIVO	CONSULTA	TOTAL
INFANTIL	363	35	18	20	15	451
ADULTO	51	23	-	-	83	157

Fonte: microdados da pesquisa.

Analisando os dados podemos perceber a presença maciça da prosa, que contempla 80% do acervo infantil (363 livros), entre eles somente 57 (cinquenta e sete) são cartonados e de plástico, um número muito grande que nos faz perceber a predileção deste gênero em detrimento da poesia e do livro de imagem, por exemplo; 35 (trinta e cinco) livros do gênero

poesia e 18 (dezoito) livros de imagem, representam juntos 13% do acervo literário. O reduzido número de livros de imagem nos chama a atenção, especialmente por se tratar de um gênero “facilmente” lido pelos bebês e crianças assim como os livros em prosa; pela classificação escolhida (PERROTTI et al., 2016), os livros de consulta, 15 (quinze) obras, foram separados dos demais livros informativos, 20 (vinte) obras. Já a seção de livros de adulto os livros literários juntos (74 livros) ainda são inferiores aos de consulta (83 livros); entre os livros literários sem contar as obras repetidas existem 37 (trinta e sete) obras em prosa e 9 (nove) de poesia.

Um acervo diversificado abarca diferentes tipos de livros para que os leitores possam interagir com os diferentes gêneros discursivos e suas funções e experimentar formas diferentes de interlocução, seja com linguagem poética dos livros de literatura infantil, seja com a informação, em suas diferentes formas de tratamento. Essa gama de gêneros é denominada por Carrasco (2015, p. 40) de bibliodiversidade que, juntamente com a qualidade, são requisitos básicos para a construção de bibliotecas para a primeira infância:

Acervos, coleções, agrupamento de livros dizem respeito à multiplicidade de livros que devem ser sempre pensados no plural. *Bibliodiversidade* é uma categoria que dá conta disso. Para que os leitores desfrutem destes materiais e que possam dar atenção a eles devemos assegurar que estes livros sejam de qualidade. Bibliodiversidade e qualidade são requisitos básicos na construção de bibliotecas para a primeira infância.³⁶ (tradução nossa)

Corona (2015), apoiada no conceito de bibliodiversidade de Carrasco, aponta que os mediadores de leitura têm como parte de seu trabalho envolver as crianças em “livros variados, de tratamentos temáticos inovadores e de que temas que podem começar a ler desde que os leitores são muito pequenos” (p. 121, tradução nossa).³⁷ Ofertar livros diversos, por exemplo, em gênero e temática, possibilita aos bebês e crianças pequenas conhecerem o que lhes são semelhantes, o que é diferente e acima de tudo o que os diferencia. Com isso, completa a autora, “podemos, portanto, reconhecer a necessidade de oferecer uma variedade de livros de qualidade e a importância primordial de selecionar tais livros em espaços de leitura para crianças” (CORONA, 2015, p. 121, tradução nossa).³⁸ Aliada à bibliodiversidade está a qualidade dos livros, já discutida no início do capítulo. Assim é primordial para a

³⁶ “Acervos, colecciones, agrupaciones de libros refieren la multiplicidad de libros, que deben ser, siempre, pensados en plural. Bibliodiversidad es la categoría que da cuenta de ello. Para que los lectores disfruten de estos materiales y comprometan en ellos su atención y su emoción debemos asegurar que estos libros sean de calidad. Bibliodiversidad y calidad son los dos requisitos básicos en la construcción de bibliotecas para la primera infancia”. (CARRASCO, 2015, p. 40)

³⁷ “libros variados, de tratamientos temáticos innovadores y de temas que pueden empezar a leerse desde que los lectores son muy pequeños” (CORONA, 2015, p. 121).

³⁸ “podemos, entonces, reconocer la necesidad de ofrecer variedad de libros de calidad y la primordial importancia de la selección de dichos libros en los espacios de lectura para los niños.” (CORONA, 2015, p. 121)

formação de leitores pensar a bibliodiversidade e a qualidade de forma articulada, como duas importantes características na composição de acervos de livros para bibliotecas destinadas às crianças.

Com a finalização do Eixo 1, estava visível a satisfação das professoras com o progresso da sala que, mesmo próximo à finalização do ano letivo de 2018, a sala realmente iria se tornar realidade e acolher os leitores do EDI. Leitores esses que durante os dois dias de análises, passaram pela sala e ao verem tantos livros perguntavam se podia entrar para pegar um livro, se os livros eram para eles, comentavam com os colegas ao redor a respeito da quantidade de livros que havia na sala. Momentos que gratificaram as professoras e que as incentivavam mais nas análises, na concretização do trabalho.

No próximo capítulo discutiremos como se deu a organização do espaço e do acervo, assim como a classificação deste último, a partir dos discursos produzidos ao longo dos encontros. Práticas de leitura com e para as crianças e das crianças com seus pares foram discutidas a partir dos relatos de experiências apresentados pelas professoras ao longo de todos os encontros da construção da sala de leitura.

Capítulo 4 – Organização da Sala de Leitura

O livro precisa estar acessível às crianças em um ambiente cujo clima favoreça a leitura, as escolhas, as interações.

CORSINO, 2010, p. 188

Livro é para ser lido, cheirado, apreciado, querido por bebês, crianças e adultos. Como afirma Corsino (2010), os livros precisam chegar às mãos das crianças, sejam elas de poucos meses até as de muitas idades, já que a infância permanece em todos nós. Defendemos o acesso ao livro, especialmente os literários, para as crianças da Educação Infantil, como forma de ampliação de mundo, no sentido amplo da experiência, de conhecimento de si, do outro que está ao redor e do outro distante, do mundo próximo e de outros mundos, do possível e do impossível. O livro sendo oferecido às crianças pelo adulto como forma de interlocução e afeto, em um ambiente que “favoreça a leitura, as escolhas, as interações”, que propicie momentos de trocas sejam elas entre as crianças e os livros, entre as crianças tendo o livro como interlocutor, sejam entre os adultos, os livros e as crianças.

Partimos do pressuposto de que o contexto educativo da Educação Infantil deve incluir a oferta de um ambiente de leitura para as crianças seja ele um lugar fixo – um cantinho, uma sala pequena ou grande, seja móvel – uma caixa ou mala que permita transportar os livros para diferentes lugares. Cabe aos adultos organizarem este ambiente, de maneira que ele acolha os leitores e suas leituras, que possibilite o contato direto das crianças com os livros e também com elementos das histórias que permitam narrativas e continuidades como fantoches, adereços, caixas, tecidos, etc. Entendemos que há também muitos recursos áudio e/ou visuais que podem estar presentes em um ambiente de leitura: narrações, animações, vídeo clipes, aplicativos literários que podem ser também caminhos para promover leituras e oferecer aos leitores possibilidades de viverem experiências literárias, mas reiteramos o que já apontamos anteriormente: diversidade e qualidade são indissociáveis e há que se fazer seleção dos materiais que circulam nas escolas. Por isso mesmo que ressaltamos o lugar fundamental dos professores como organizadores do contexto educativo e responsáveis pelas mediações. Como assevera Corsino (2010, p.188), “a mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura”.

A composição que criamos em qualquer tipo de espaço de leitura para a primeira infância imprime nossa visão dos bebês e crianças pequenas em relação ao livro e à leitura. Livros em prateleiras altas; lugares de acesso restrito que impossibilitem as interações e

brincadeiras das crianças; livros de qualidade questionável e /ou em estado de conservação precário, professores que leem sem desejo, que dão pouca margem aos diálogos e contribuições dos leitores-ouvintes, tudo isso diz sobre a concepção de infância, e consequentemente de leitor, da visão do que podem os bebês e crianças pequenas e suas relações com a cultura. Faz muita diferença organizar um contexto tendo como pressuposto crianças potentes e competentes que no seu agir e interagir no mundo produzem sentidos e cultura, do que quando se concebe as crianças na perspectiva da minoridade, incompletude, como pessoas inaptas que precisam de tutela e controle.

Caixas e cestos no chão, em prateleiras baixas; um canto aconchegante para leitura, um espaço convidativo ao olhar e ao toque dos bebês e crianças pequenas, tudo isso e mais leituras capazes de mover os leitores-ouvintes, realizadas para e com eles, com suas manifestações físicas, visuais e orais; leitura também deles que exploram o espaço livremente, escolhem livros, folheiam, leem, devolvem. Ainda nos valendo do pensamento de Corsino (2010), podemos ampliar afirmando que um acervo com bibliodiversidade e qualidade, mas de acesso restrito às crianças não potencializa a formação de leitores.

Após discussão com a direção da escola sobre o lugar onde seria organizada a sala de leitura, chegamos a uma pequena sala que ficou aquém das necessidades da proposta, mas que foi o possível para o momento. Como já apontamos, o local era originalmente a sala de amamentação que fora desativada. Mas, contíguo a ela, há um hall que pode ser utilizado em atividades de leitura tendo em vista seu tamanho e sua proximidade com a sala. No projeto deste EDI não há Sala de Leitura, assim como em alguns outros EDI, todas as salas existentes são salas de atividades. O tamanho da sala transformada em Sala de leitura não permite que um grupo maior de crianças interaja no espaço ao mesmo tempo. Nem que seja criado dentro da sala um canto onde as crianças possam sentar ou deitar para ler o livro escolhido, movimento este que precisará ser realizado no espaço ao lado da sala.

No segundo encontro de análise do acervo, ao entrarmos no local onde seria organizada a Sala de Leitura e onde já se encontrava todo o acervo, uma das professoras expressou sua tristeza com a desvalorização do espaço, que ainda estava recebendo objetos que não seriam da Sala de Leitura: “tudo é ‘jogado’ na sala”. (Alice, Eixo 1 – Encontro 2).

Entramos na sala para continuarmos as análises da segunda estante e enquanto retirávamos os livros, a professora Flávia também fala da quantidade de materiais que lá estavam depositados. Flávia diz que “eu não falei no último encontro, mas hoje não aguentei. É ruim ver como a sala está cheia de coisa que não tem nada a ver” (Eixo 1 – Encontro 4). A

tristeza em relação à falta de valorização do espaço foi retratada por outras professoras que chegavam ao encontro e viam a sala ocupada com presentes do dia das crianças dos bebês e crianças pequenas que não compareceram no dia da festa, roupas doadas e não vendidas no bazar realizado na festa da primavera em setembro, fardos de papel higiênico que haviam sido entregues pela CRE, além de outros itens aleatórios que foram ali depositados. A professora Alice expressou seu desgosto com o estado da sala e com a pouca valorização do espaço que estavam construindo. Elisa fala “quando a sala estiver pronta para receber as crianças não podemos aceitar que esta situação volte a acontecer!” (Eixo 1 – Encontro 4). Este comentário evidencia o quanto as professoras haviam abarcado o projeto e começavam a entender a importância de se ter uma Sala de Leitura no EDI. Com os comentários, percebemos que o projeto deixava de ser uma proposta da pesquisa e se tornara uma aposta do grupo de professoras.

Até aquele momento os livros encontravam-se estagnados e de certa maneira presos devido à quantidade de objetos depositados na sala que impediam o acesso aos livros do acervo. Por isso, a análise destes necessitou ser realizada no corredor por não ser possível que mais de duas professoras permanecessem na sala, além do forte cheiro que a sala possuía devido ao tempo que passou fechada (portas e janelas). Flávia destacou, ainda, que a pesquisa auxiliou a acelerar a construção efetiva da sala. Vale lembrar, que havia uma tentativa de montar a Sala de Leitura no lactário que estava desativado. Porém, por ainda restarem objetos que precisavam ser retirados da unidade por uma equipe da CRE, por se tratar de bem adquirido com verba pública (geladeira, freezer, mesa escolar quebrada) seu descarte necessitava ainda de ser feito. O antigo lactário, além destes objetos de descarte, já guardava os livros, de certa forma organizados em estantes, que se encontravam posicionadas de modo que as crianças não poderiam passar de um lado ao outro. O uso efetivo como Sala de Leitura nunca ocorreu. A pesquisa conseguiu motivar as professoras em torno da necessidade de haver uma Sala de Leitura no EDI e acelerou a organização do novo espaço.

Foram organizados três encontros com as professoras com o objetivo de analisar e organizar o espaço da Sala de Leitura do EDI, segundo eixo desta pesquisa. Utilizamos como base de leitura deste eixo o texto de Perrotti et al. (2016), “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil”³⁹. No texto os autores debatem os espaços destinados aos livros, assim

³⁹ Este texto, assim como o texto-base do primeiro eixo, faz parte da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, concebida e organizada pelas professoras Mônica Correia Baptista (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), possui 10 cadernos, todos disponíveis em <http://www.projetoleituraeescrita.com.br>

como formas de organizar e classificar o acervo e práticas pedagógicas relacionadas à leitura a serem desenvolvidas no espaço de leitura.

No primeiro encontro do segundo eixo, o texto-base foi discutido. Este encontro contou com a participação, além do grupo de professoras, das AEI, pois a diretora perguntou se haveria a possibilidade de realizar o encontro dentro da programação do centro de estudo integral, contando com a participação de toda a equipe. Assim como nos encontros de discussão teórica do eixo anterior, o grupo permaneceu um tempo silenciado, ouvindo o que eu apresentava do texto. Foi necessário levantar questões para que algumas pessoas iniciassem um diálogo com o texto e conseqüentemente com o grupo. É importante salientar que as auxiliares não haviam lido o texto previamente, visto que o pedido feito pela diretora foi no mesmo dia do encontro. Mesmo sem a leitura, duas AEI participaram com comentários a respeito dos pontos discutidos e também apresentaram exemplos, tanto de práticas das turmas que já trabalharam como de notícias lidas ou ouvidas que dialogavam com as questões do dia. Ao discutirmos as formas de organização do acervo tendo em vista o bebê e a criança pequena leitores, o grupo interagiu mais na discussão, oferecendo sugestões, comentando exemplos de outras escolas (até mesmo com exemplos das escolas dos próprios filhos). Percebemos o envolvimento e a vontade de concretização da Sala de Leitura por parte de todas. Um dia onde alguns silêncios⁴⁰ foram substituídos por trocas de experiências comentadas que culminaram em sugestões e, ao final, definição de como a sala seria organizada. Mesmo que algumas pessoas não tenham verbalizado ao grupo opiniões, sugestões, críticas ou comentários, percebemos que elas não estavam entediadas ou desgostosas com a discussão.

O presente capítulo foi organizado em cinco partes: na primeira apresentamos um breve histórico da biblioteca escolar; na segunda parte abordamos o surgimento de um espaço de leitura para bebês e crianças pequenas, a bebeteca, direcionada à primeira infância; em seguida o processo de organização da Sala de Leitura do EDI referente ao espaço físico; na quarta parte discutimos o processo de organização do acervo, classificação e organização no espaço. A última parte está relacionada às leituras, tanto as realizadas pelos bebês e crianças pequenas quanto as dos adultos para e com eles, analisadas a partir de experiências destacadas pelas professoras ao longo da pesquisa, apresentamos também os últimos passos da organização da Sala de Leitura, a saber, o gerenciamento de funcionamento da sala. Tendo

⁴⁰ Silêncios remetidos aos encontros anteriores nos quais era preciso incentivar as professoras a tecerem comentários, relatarem dúvidas, experiências.

isto em vista, o desenvolvimento do capítulo, assim como o anterior, tem por base o processo formativo das professoras no qual foi possível analisar e discutir formas de organização do espaço e do acervo para conhecerem e construírem coletivamente a Sala de Leitura do EDI, assim como discutir, no processo, suas práticas de leitura e dos bebês e crianças pequenas.

4.1 Do restrito ao escolar: os caminhos da biblioteca até sua entrada na escola

Desde muito antes do livro físico como conhecemos hoje, o homem já tinha a ideia de guardar, “gravar” seus conhecimentos para o futuro, de forma que estes pudessem ser transmitidos sem mais depender exclusivamente da memória do ser humano. Assim, foram as escritas feitas em blocos de pedras, os registros dos escribas em diferentes suportes de lendas, ordens de superiores, histórias de heróis, entre outros. Ao longo da história, se passou a fazer registros em blocos de barro; posteriormente em madeiras cobertas com cera; em couro de animais que se tornavam pergaminho. Mais tarde, com a criação do papiro, pelos Egípcios, a partir da massa da planta papiro, facilmente encontrada às margens do rio Nilo, a escrita desenvolveu-se com maior facilidade (NÓBREGA, 2002).

Por todo processo de construção da escrita, seus objetos de suporte, muitos deles frágeis e facilmente destruídos, levaram à guarda que necessitava de vigilância constante. Nóbrega (2002) afirma que “os espaços destinados à guarda só poderiam ser como cofres fechados. E, pois, Templos do Saber” (p. 122), Por muito tempo, os Templos do Saber, hoje as bibliotecas, eram frequentados pelo clero e intelectuais. Pela etimologia da palavra biblioteca, em grego, *biblion*=livro e *théke*=caixa, armário, entendemos o caráter que esse espaço carregou e ainda carrega, como lugar que protege um bem maior – o conhecimento humano – para as futuras gerações e que, portanto, precisa ser preservado. Com a diminuição do analfabetismo, as transformações ocorridas nas ciências, artes e literatura, ao longo dos séculos, e o crescente número de obras publicadas com a expansão da tipografia, o caráter sagrado das bibliotecas é deixado de lado, “adquirindo um caráter leigo e civil” (NÓBREGA, 2002, p. 123).

Este novo olhar para a biblioteca, como um espaço que guarda coleções e que passa a emprestar livros para que seus frequentadores possam usufruir da leitura fora das paredes da biblioteca, transforma o “templo do saber” em lugar acessível a todos que busquem informações ou mesmo leituras fortuitas.

Há uma estreita relação das bibliotecas, inicialmente restrita aos mosteiros e posteriormente parte de colégios e universidades. As bibliotecas entendidas como lugar que concentra o saber, o conhecimento produzido ao longo dos séculos, e os colégios e universidades como lugar de apropriação de conhecimentos a partir do professor. No Brasil, a relação entre escola e biblioteca ocorreu, pelas escolas jesuíticas e foi seguida por outras ordens religiosas. A biblioteca escolar nasce no século XVI, principiando na Bahia por Manuel da Nóbrega, em 1549, dentro das escolas religiosas, neste caso jesuíta que tinha o intuito de catequizar os índios e instruir os colonos que lá habitavam (SILVA, 2011).

De acordo com Silva (2011), as bibliotecas escolares instaladas no país pelas diferentes ordens religiosas aqui presente possuíam três fatos importantes a serem considerados a respeito de suas especificidades relacionadas aos movimentos nos quais estavam ligadas:

A primeira é de que a biblioteca escolar surge com um amplo aparato estrutural, seja em termos de infraestrutura, seja de acervo; a segunda é que o acesso a ela era restrito aos integrantes das ordens religiosas, tais como bispos, padres e outros indivíduos da igreja; e, a terceira é que a biblioteca escolar, pelas razões expostas nos itens anteriores, em muitos casos, entre o século XVI e XIX, parecia mais uma biblioteca especializada, por ser mais utilizada para estudos religiosos e científicos, visando aprimorar a educação religiosa de seus usuários para a tarefa de catequizar e instruir índios e colonos (SILVA, 2011, p. 494).

Ao longo do período em que a biblioteca escolar era restrita às escolas religiosas e privadas cultivou-se mais a ideia de que a biblioteca era um ambiente restrito aos mais afortunados, o que em uma escala bem menor ainda pode ser ouvido nos dias atuais. Segundo Silva (2011), ao trazerem para as escolas públicas, menos abastadas, as bibliotecas escolares, “menospreza-se o potencial educativo e informacional da biblioteca escolar, predominando nela, ainda hoje, a composição de um espaço qualquer com livros de qualquer natureza, dentro da escola” (p. 495). Ainda de acordo com o autor, o século XX trouxe para a biblioteca escolar um novo lugar ao longo das reformas educacionais que marcaram a educação brasileira, principalmente, na década de 1930 “por propor ações no âmbito da biblioteca escolar” (SILVA, 2011, p. 495). A biblioteca escolar ganha um novo espaço, em especial pelas reformas educacionais como a Escola Nova e com a instituição da Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal. Com isto, é possível verificar que a biblioteca escolar participa das reformas “principalmente construindo uma valorização educativa e de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade prioritária a intensificação do gosto pela leitura” (SILVA, 2011, p. 495).

De acordo com Travassos (2018), estas leis auxiliaram na concretização da biblioteca escolar em alguns estados, como no Rio de Janeiro, a partir de 1928, todas as escolas eram obrigadas a possuir duas bibliotecas, sendo uma para os alunos e outra para os professores, a leitura deveria ser tratada como prazer e não de reprodução do que estaria no livro didático para aprendizagem de conteúdo; “em São Paulo, em 1929, foi regulamentada a criação da BE [biblioteca escolar] para alunos e professores nas escolas reunidas ou grupos escolares” (TRAVASSOS, 2018, p. 81), bibliotecas essas que deveriam ter a seleção dos livros do acervo realizada pelos professores e a aquisição de novas obras poderia ser realizada com doações vindas de livraria, auxílio da associação de pais, etc.

O estado de Santa Catarina representou um marco local, regional e nacional no reconhecimento e desenvolvimento da biblioteca escolar, pois “reconheceu a necessidade de aproximação das bibliotecas escolares de outros instrumentos escolares e comunitários” (SILVA, 2011, p. 496). A partir desta aproximação, começou-se a pensar na constituição do acervo das bibliotecas escolares, sua diversidade de materiais, assim como na participação da comunidade escolar. “[...] a década de 1950, é o marco para instalação das bibliotecas escolares no Brasil, tendo Santa Catarina como referência para esse processo, uma vez que procurou instituir procedimentos legais e pedagógicos para consolidação das bibliotecas escolares” (ibidem, p. 497). Entretanto, a partir da década de 1960 até 1980, Santa Catarina perde o território da biblioteca escolar pública. Com isso, Silva (2011) afirma que entre as décadas de 1930 e 1980 não existiu uma política nacional para integrar as várias vertentes de bibliotecas para que existissem ações integradas. Já no início do presente século, ações tímidas de âmbito nacionais surgem (SILVA, 2011). Cabe ressaltar a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, esta é fruto de reivindicações tanto de bibliotecários quanto de movimentos educacionais que pleiteavam um olhar mais cuidadoso para as bibliotecas escolares. Composta por quatro artigos, Campello et al. (2016) afirmam que os estudos em torno da lei questionam a definição de biblioteca escolar presente na lei, pois segundo os autores o texto “deixa de revelar a riqueza do conhecimento biblioteconômico em relação à biblioteca escolar e suas especificidades” (p. 54). O artigo terceiro, ao falar a respeito da responsabilidade que entes federados terão em “desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares [...] seja efetivada num prazo máximo de dez anos”⁴¹, gera debates por

⁴¹ Trecho presente no artigo quarto da Lei número 12.244 de 24 de maio de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm

não mencionar como os recursos serão captados nem as sanções que os sistemas de ensino sofrerão se a lei não for cumprida. Outro ponto de discussão refere-se ao acervo que, segundo Silva (2011), há uma valorização do livro, quando se garante a presença de pelo menos um título de livro para cada aluno matriculado, assim desvalorizando-se os demais suportes documentais. Além disso, a questão da qualidade do acervo adquirido que irá compor estas bibliotecas, também questionado por Silva (2011), pois ao se garantir a quantidade mínima de livros nas bibliotecas escolar não se garante que as obras tenham qualidade, o que pode colocar em risco a qualidade do trabalho realizado pela biblioteca. Assim, podemos dizer que a lei 12.244 é um passo importante, mas que precisa ser revista e incorporar ao texto da lei especificações que contribuam para que a universalização das bibliotecas escolares realmente aconteça em todo país, com subsídios para os sistemas educacionais públicos menores, que possuem poucos recursos, garantia de um profissional bibliotecário qualificado para desenvolver os trabalhos, definições de qualidade para a composição de todo o acervo, tanto dos livros quanto para todos os demais suportes documentais que a biblioteca escolar deveria possuir.

Podemos perceber, nesta brevíssima síntese, que a trajetória da biblioteca escolar no Brasil não é longa e ainda precisa percorrer muitos caminhos. Passando por mudanças nas formas de apropriação por professores e alunos, hoje a biblioteca escolar é vista e compreendida de diferentes formas. Segundo Travassos (2018), em pesquisa para sua tese, a partir de diferentes artigos, destaca as tendências de pensar a biblioteca escolar: a biblioteca como um “espaço de liberdade, autonomia, diversidade”; como lugar de depósito, de guarda dos livros, assim como já foi “e talvez ainda seja no momento atual” (p. 28); “preservação e transmissão de memórias que se cruzam no tempo e no espaço”; “espaço de aprendizagem, cujos materiais informativos e o modo de lidar com eles devem ocupar lugar privilegiado, na intenção de familiarizar os alunos para seus usos em outras bibliotecas ou instâncias culturais”; por último, a biblioteca escolar entendida como “espaço de criação, de compartilhamento de experiências, de produção cultural, de comunicação” (p. 29).

Travassos (2018) apresenta sua compreensão, a partir de sua experiência como professora de biblioteca escolar (BE) e também da pesquisa de sua tese a respeito de como aquela é vista no campo educacional atual:

[...] fui compreendendo a BE como um espaço de múltiplas leituras e também com a possibilidade de acolher e conversar com diferentes leitores: alunos, professores, funcionários, pais, todos fariam parte deste conjunto. Na constituição e organização de acervos diversificados, a biblioteca guardaria muitas ‘surpresas’ em suas estantes e que poderiam se transformar em novas experiências para os leitores. [...], de nada

adiantaria uma biblioteca cheia de leituras interessantes se não houvesse uma ‘política’ para tirar os livros das prateleiras e fazê-los chegar às mãos, aos olhos e aos corações dos diferentes leitores. De nada adiantaria uma biblioteca cheia de livros se não criássemos condições para que os leitores pudessem encontrar aquilo que desejavam ou precisavam. (TRAVASSOS, 2018, p. 51)

Carvalho (2002) corrobora com Travassos (2018) por entender que a biblioteca escolar “deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura” (CARVALHO, 2002, p. 22). Para a biblioteca escolar ser um espaço que possa permitir que os sujeitos criem, precisa de um acervo diversificado, organizado em um local que possibilite trocas, que desperte nos frequentadores a vontade de ‘escalar’ as estantes e desvendar novos mundos, novas culturas e, ao mesmo tempo, compartilhar com os demais seus achados, suas impressões e suas criações. Uma proposta de biblioteca que, como aponta Travassos (2018), permita que seus frequentadores tenham a possibilidade de estabelecer relações com seus conhecimentos e experiências prévias, com outros textos já lidos, com o contexto histórico, em exercício do pensamento e de adequação ao meio em que vivem, que permita também que eles se alterem, que criem vínculos, que tenham empatia com os livros, que se sintam à vontade de estar lá, ou melhor, que entendam que aquele lugar lhes pertence. Sentir-se pertencente é fundamental, especialmente para as classes trabalhadoras que foram colocadas à parte da leitura e da produção intelectual.

Cabe salientar que a biblioteca escolar durante muito tempo foi restrita aos leitores da palavra propriamente dita, o que significa que não eram entendidas como lugar para as crianças de Educação Infantil frequentar. Entretanto, os modelos foram se alterando, para atender às novas demandas, às novas tecnologias e formas de acesso e difusão da informação, aos novos objetivos que foram sendo traçados para a escola.

Vimos que a biblioteca sofreu modificações ao longo de sua história, buscando se moldar aos novos tempos, à sociedade, ampliando seu repertório e abrindo suas portas para diferentes sujeitos ao longo de sua história. Na história da biblioteca, um novo capítulo começou a ser escrito muito recentemente, o capítulo das bibliotecas infantis que ainda possui poucas páginas e que, aos poucos, estão sendo preenchidas por experiências espalhadas mundo afora, sejam em bibliotecas públicas ou em ambientes escolares. Como seria, então, uma biblioteca destinada a bebês e crianças pequenas, que ainda não leem no sentido convencional? Quais seriam as funções da biblioteca em escolas de Educação Infantil? Que forma teria uma biblioteca adequada às crianças da Educação Infantil e suas leituras próprias?

A seguir buscamos responder parte destas questões, permeando as discussões com o processo de construção da sala de leitura do EDI a partir de indagações e posições advindas dos textos e das professoras, sujeitos da pesquisa em processo formativo.

4.2 A primeira infância também tem seu espaço na biblioteca infantil

No início da década de 1990, em um movimento de abrir as portas e liberar os livros para os bebês e crianças pequenas que, até então, estavam pouco presentes nas bibliotecas como leitores, surgem as Bebetecas. Este nome foi dado para delimitar as bibliotecas voltadas para a primeira infância. Como definida no Glossário Ceale, são espaços que, de acordo com Mônica Correia Baptista, autora do texto referente ao verbete, tem como objetivo “promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem”⁴².

Facchini (2010)⁴³ explica que o termo *Bébéthèque* surge na França e é socializado pela primeira vez na 5ª Conferência Europeia de Leitura, que ocorreu na Fundação Germán Sánches Ruiperez na cidade de Salamanca, Espanha, em julho de 1987. Foi posteriormente utilizado por Mercè Escardó i Brás, bibliotecária da Biblioteca de Can Butjosa⁴⁴, que estava na conferência para apresentar resultados das *bibliovacaciones*, experiência da biblioteca na qual trabalha. Mercè ouviu a apresentação de Georges Curie a respeito da promoção de leitura para bebês em creche e instituições voltadas para o atendimento da primeira infância em suas casas que recebeu o nome de *Bébéthèque*. Ao ouvir Curie afirmou que “esta palavra e as explicações que a acompanham dissiparam todas as minhas dúvidas sobre as primeiras tentativas de aproximação dos livros que realizávamos com as crianças que ainda não haviam iniciado sua aprendizagem de leitura”⁴⁵ (ESCARDÓ, 1999, p. 9, tradução nossa). De volta a Can Butjosa, Escardó, inspirada pelas ideias de Georges Curie, inaugura em 3 de maio de 1991 a Bebeteca, ala da biblioteca infantil e juvenil destinada às crianças de 0 a 6 anos. Espaço pensado e projetado para atender às especificidades de seus frequentadores, com

⁴² Verbetes **Bebeteca**. Retirado do Glossário Ceale. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>

⁴³ Facchini, Luciana. Fomento de la lectura. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 2010. Disponível em: <http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/FOMENTOLECTURA/R1932FAcc.pdf>

⁴⁴ Localizada em Parets del Vallès, Barcelona, Espanha

⁴⁵ “esta palabra y las explicaciones que la acompañaban disiparon todas mis dudas sobre los primeros intentos de acercar a los libros que realizávamos con niños que aún no habían empezado su aprendizaje de lectura” (ESCARDÓ i BRÁS, 1999, p. 9)

estantes baixas, cestos com livros, almofadas, livros de plástico, de pano, cartonados e outros. Na Bebeteca os pais ou responsáveis pelos bebês e crianças pequenas os acompanham todo o tempo, compartilhando momentos de leitura, seja pela leitura realizada pelo responsável ou por algum funcionário da bebeteca. Nas palavras da bibliotecária, a Bebeteca é definida como

serviço especial para crianças pequenas (de 0 a 6 anos) que inclui, além de um espaço e uma coleção de livros escolhidos para atender as necessidades dos mais jovens e seus pais, o empréstimo desses livros, palestras regulares sobre seu uso e sobre as histórias, conselhos e atenção constante dos profissionais da biblioteca para com os usuários. (ESCARDÓ, 1990, p. 20 apud FACCHINI, 2010, s/p, tradução nossa).^{46 47}

A bebeteca de Can Butjosa é um lugar para bebês e crianças pequenas se apropriarem do espaço da biblioteca, tornando este um espaço seu e despertando nos envolvidos (bebês/crianças e adultos) “o prazer e a paixão pela leitura” (SENHORINI, 2008, p. 129). As crianças têm, neste espaço, acesso livre aos livros, podendo elas mesmas escolher os que desejarem, sem que necessitem da ajuda de um adulto, visto que os livros estão dispostos na bebeteca em lugares de fácil acesso tanto para os que se locomovem se arrastando, engatinhando ou para os que já ficam de pé. A disposição dos objetos e livros é pensada para a autonomia de escolha dos bebês e crianças pequenas. Este é um “lugar interessante e receptivo onde não apenas se potencializam os processos de leitura das crianças, mas também se facilita o direito de transitar experiências estéticas, um espaço de criação e de liberdade de ampliação de universos” (BAPTISTA et al., 2016, p. 122). Souza e Motoyama (2016) completam essa afirmação ao dizerem que a bebeteca acolhe os bebês e crianças pequenas de acordo com suas limitações de locomoção e almofadas e demais mobiliários são adequados para a faixa etária e conforto das crianças, pensando na segurança e comodidade de todos.

Cabe destacar, que a bebeteca de Can Butjosa foi uma das pioneiras que registrou o trabalho que desenvolvia junto às crianças pequenas e apresentou em evento científico. Ao longo destes mais de trinta anos, muitas outras bebetecas surgiram mundo afora e o que podemos observar é que a proposta de bebeteca tem algumas diferenças em relação às bibliotecas mais usuais, sejam elas escolares ou públicas. Sua organização é mais dinâmica tanto com relação à localização e disposição dos livros quanto ao mobiliário e itens presentes.

⁴⁶ Facchini, Luciana. Fomento de la lectura. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 2010. Disponível em:

<http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/FOMENTOLECTURA/R1932FAcc.pdf>

⁴⁷ servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios. (ESCARDÓ, 1990, p. 20 apud FACCHINI, 2010, s/p)

Como apontado acima, esse espaço dialoga com a primeira infância no que diz respeito à autonomia dos leitores: os que engatinham, os que se arrastam, os que precisam de um suporte para estar de pé e os que já andam, para que possam circular e escolher os livros que lhes chamem a atenção, que tenham vontade de ler, morder ou estar junto naquele momento. É um espaço de interações, brincadeiras, afetos e também de se criar vínculos e familiaridade com os livros, palavras, imagens, narrações, poesia.

A partir das discussões sobre bebeteca, indagamos: como organizar a sala de leitura de forma que acolha os bebês e crianças pequenas do EDI? Como disponibilizar os livros de forma que bebês e crianças pequenas tenham livre acesso? Que recursos utilizar para tornar a Sala de Leitura do EDI, de tamanho reduzido, acolhedora tanto visualmente quanto para as relações que serão estabelecidas entre os leitores, os livros e as leituras?

4.3 Organização da Sala de Leitura do EDI

Durante o debate promovido, no primeiro encontro do Eixo 2-organização, a partir do texto-base de Perrotti et al. (2016), apontamentos e sugestões articulados ao espaço físico disponível para a sala na instituição foram apresentados pelas professoras ao longo do encontro num movimento dialógico: uso de tecido no chão para criar um canto de aconchego para as leituras; uso de caixas pra organizar os livros nas prateleiras de forma a facilitar a retirada e a organização pós leituras; deixar o maior espaço possível disponível para a circulação das crianças; utilizar um cantinho de leitura fixo na parede como ponto de organização dos livros-destaque que não diminua o espaço de circulação e possibilidade de permanência das crianças na sala devido ao espaço reduzido.

Neste processo formativo dialógico três categorias foram definidas no Eixo 2, a saber: organização do espaço e do acervo que considera os leitores, leituras dos bebês e crianças pequenas e as práticas de leitura para e com os bebês e as crianças pequenas.

Na reflexão a partir das formas de acesso dos bebês e crianças pequenas aos livros apresentadas por Perrotti et al. (2016), as professoras dão sugestões sobre a forma de organização do acervo e que está relacionada, também, à organização do espaço físico:

Flávia: Tem a haver com o que a Daniela falou na outra vez, de usar caixas.

Daniela: Eu trabalhei em uma escola que era assim. Eu achava muito mais fácil para as crianças porque elas buscavam aquela caixa.

Flávia: Foi o que ela falou [se referindo a minha fala anterior sobre organização que utiliza caixas], para aquele que engatinha, o que não é nosso caso aqui de berçário, mas tem os que não ficam muito tempo em pé e aí pode-se usar as caixas no chão. [...] As partes de baixo da estante que são o que eles irão utilizar, os bebês. Os maiores, por exemplo, os meus, eles já pegam na estante. Eu deixo na estante, eu

não deixei nem nesse negócio que a gente tem [se referindo ao suporte de madeira de cantinho de leitura comum em muitas escolas de Educação Infantil da prefeitura]. Livros em alturas que atendam a todos sem a nossa interferência, se assim posso dizer. (Eixo 2 – Encontro1)

Flávia: Eu acho também que a gente podia fazer um mix, um exemplo é a questão da caixa que é multifuncional, ela ficaria no chão e aí colocar assim tipo... ali tem duas estantes, os nossos livros não preenchem as duas estantes, nunca será. E a gente podia pegar, por exemplo, lá na minha sala eu não uso aquele negocinho de livro. Podia pegar e colocar tipo no meio e ali expor alguns livros que também é uma forma da criança pegar. Fazer as prateleiras de baixo com livros e caixas no chão que é uma outra forma de pegar. E deixar as prateleiras de cima para ficar os livros empilhados. São várias formas deles aprenderem a guardar o livro, em caixa, naquele empilhado, como a gente coloca em bibliotecas normais, entendeu? São vários tipos e formas deles aprenderem a guardar. E também de terem acesso aos livros. (...) De repente também não gasta muito, pode encapar a caixa com papel colorido, uma de cada cor.

Daniela: E aí usa as cores que nem o texto fala pros livros. (Eixo 2 – Encontro 1)

A partir de apontamentos de organização do espaço presentes no texto-base Perrotti et al. (2016) indaguei o grupo: como organizar o espaço reduzido que temos para a sala de leitura considerando os bebês e as crianças pequenas? Sem um momento de silêncio como ocorreu nos encontros anteriores, Flávia inicia sua fala remetendo ao relato de Daniela, socializado no último encontro, a respeito do uso de caixas. Na experiência de Daniela as caixas eram utilizadas para acomodar os livros nas prateleiras e facilitar a organização, de forma que a caixa era retirada e colocada no chão para que as crianças acessassem os livros. O uso de caixas neste viés pode restringir o acesso das crianças aos livros, visto que depende do adulto para que a caixa, e conseqüentemente os livros, seja acessada pelas crianças. Ação que retira a ideia de acesso livre ao livro.

A sugestão de Flávia a respeito do uso de caixas permite o acesso dos bebês e crianças pequenas sem a necessidade de intervenção do adulto. Caixas e/ou cestos no chão possibilitam aos que se arrastam e engatinham acessarem os livros de forma mais fácil, assim como prateleiras mais baixas para os que se apoiam e andam. Ou seja, “a presença de estantes e de prateleiras baixas é condição para que os leitores infantis tenham livre acesso aos volumes, podendo escolher o livro que mais lhe agrada” (BAPTISTA et al., 2016, p. 110). Tatames de emborrachado, almofadas de variados tamanhos, tapetes e mobiliários que atendam à altura das crianças e dos adultos proporcionam aos frequentadores e seu acompanhante mais conforto para o momento de compartilhamento da leitura (ESCARDÓ, 1999; FACCHINI, 2010; SOUZA e MOTOYAMA, 2016; BAPTISTA et al., 2016). No caso da biblioteca infantil para a primeira infância na Educação Infantil, os responsáveis, em princípio, não necessariamente precisam estar presentes. A frequência dos responsáveis irá depender do planejamento e dos objetivos propostos pela equipe pedagógica para a Sala de

Leitura do EDI. O importante é criar um ambiente aconchegante e convidativo para as leituras das/com/para as crianças.

A professora Flávia aponta a diferença de locomoção das crianças das diferentes turmas do EDI e como diferentes formas de disponibilização do acervo podem ser escolhidas para melhor atender à demanda dos leitores. Bebês que estão desenvolvendo seu caminhar, que ficam de pé com apoio e os que já andam, assim como os que já podem alcançar lugares mais elevados sem esforço ou auxílio. A professora menciona as estantes que compõem a sala de leitura, que são duas, indicando o uso das prateleiras mais baixa para que os menores e com pouca mobilidade possam, como afirma Baptista et al. (2016), “acessar aos livros sem restrições”. E as prateleiras medianas seriam facilmente exploradas pelos maiores, como Flávia afirma acontecer em sua sala (turma de Maternal I, crianças de dois anos). Neste caminho, Bianca e Clara mencionam como os livros são organizados em suas salas: a primeira utiliza a armação de madeira própria para cantinho de leitura (turma de Maternal II, crianças de três anos); já Clara (Pré I, crianças de quatro anos) fala do uso de duas prateleiras finas que a sala possui (somente duas salas do EDI possuem essas prateleiras ⁴⁸) e que acomoda uma quantidade maior de livros que o suporte, o que permite reduzir a sobreposição dos livros.

Ao elencar qualquer material para compor o ambiente de um espaço de leitura, independentemente do tamanho do espaço ou idade de seus frequentadores, cabe, segundo Perrotti et al. (2016, p. 122), avaliar “a segurança, o conforto, a durabilidade, a facilidade de manejo e transporte, a estética”.

É, ainda, a professora Flávia que fala a respeito das prateleiras das estantes. Ambas possuem a última prateleira muito próxima ao chão (ver Figuras 18 e 19) de forma que, como ela menciona, os bebês conseguem ver, escolher e manusear os livros sem empecilhos. Ela faz referência de colocar nestas duas prateleiras e em caixas no chão para que os livros para os bebês possam ser colocados e retirados com facilidade. Inicialmente o grupo concordou com a sugestão, entretanto, no momento de organização da sala, optou-se por deixar os livros cartonados, de pano e plástico somente nas prateleiras, arrumados lado a lado e alguns com a capa para frente, pois as professoras entenderam que desta forma as crianças estariam próximas aos livros e que a caixa poderiam reduzir a mobilidade dentro da sala, mesmo sendo móvel, visto que o espaço físico é reduzido.

⁴⁸ Na estrutura do EDI, somente as duas salas do andar térreo possuem essas prateleiras, que são três, em uma parede onde a porta para o pequeno solário da turma está. Nas duas salas que estão acima delas, no lugar da porta há uma janela e um mural no lugar correspondente as prateleiras da sala a baixo, as duas outras salas do segundo andar também não possuem as prateleiras.



Figura 18: prateleira mais baixa esquerda



Figura 19: prateleira mais baixa direita

O conceito de bebeteca ao movimentar a ordem clássica de organização traz os livros para perto do chão e permite a aproximação dos bebês e crianças pequenas a eles. Quando a equipe de professoras apoia este tipo de organização está afirmando o que foi discutido a partir das leituras dos textos, isto é, estão pensando na acessibilidade dos livros aos que frequentarão este espaço de leitura coletivo, acessibilidade essa pelas mãos dos leitores-ouvintes e não a partir do adulto. Abaixando os livros para prateleiras mais baixas ou dispendo-os em caixas no chão, estamos libertando os livros e os leitores ao mesmo tempo. “já temos essa prática de aproximar as crianças dos livros, com a sala e os livros organizados mais ainda na altura delas, acho que será um trabalho muito bom” (Ellen, AEI, Eixo 2 – Encontro 1). A professora Elisa fala a respeito da mediação para que as crianças entendam os cuidados necessários para com o livro: “Todas temos que mediar à relação, sem castigos, brigas, para que as crianças, competentes como são, entendam o livro e leiam sem grandes danos” (Eixo 2 – Encontro 1). Os livros se apresentam não mais como objetos sagrados que devem ser protegidos e resguardados de danos, sejam eles quais forem, e os leitores, como sujeitos capazes e que podem explorar os livros de maneira autônoma. Sobre este movimento livro-leitor que a organização de um espaço de leitura para a primeira infância pode proporcionar, Hasper (2017) corrobora ao afirmar a importância de “um espaço que tire os livros do armário, um ambiente de aprendizagem que acolha, que os objetos estejam dispostos no intuito de levar a criança pequena à autonomia, tanto ao pegar o livro (segurar em sua mão), quanto na escolha dos livros (fazendo a sua própria seleção).” (HASPER, 2017, p. 61)

O formato que uma sala de leitura ou biblioteca infantil ganha após sua organização não é unicamente estética, ela dialoga com as práticas de leituras que estarão presentes neste ambiente e com os leitores conjuntamente. Este movimento é melhor percebido pelas

educadoras⁴⁹ durante a exibição de imagens de diferentes salas de leitura⁵⁰: “nessas fotos da pra ver que a organização das estantes, dos móveis da espaço para o leitor circular e ter uma relação com o livro mais livre” (Ellen, AEI, Eixo 2 – Encontro 1). Assim, nos baseamos na “ordem informacional dialógica apresentada” por Perrotti et al (2016) a partir dos estudos de Pieruccini (2004) quando afirmam “a organização não como um ato simplesmente funcional, técnico, desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica” (PERROTTI et al., 2016, p. 118). Além disto, segundo os autores, bebês e crianças pequenas precisam ser considerados durante o planejamento de organização dos espaços de leitura, não somente para as práticas de leitura para e com eles, mas também nas práticas de leituras realizadas por eles. Ou seja, “articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças” (PERROTTI, 2016, p. 118). O que podemos observar nas falas das professoras da pesquisa foi justamente esta ideia de não restringir o acesso das crianças aos livros, seja pela proibição ou por posição dos livros e ampliar o espaço da sala de leitura para além dela, utilizando o espaço ao lado como extensão da sala:

Flávia: Eu trabalhei em uma escola, tinha uma sala de leitura bem pequena. Eles tinham tecidos. Que ai tinham as partes externas, igual aqui que a gente tem, a sala é pequena [se referindo a sala de leitura], mas o espaço externo é grande. Tinha os tecidos dentro da sala, ai você pegava esse tecido e esticava, eles sentavam ou deitavam para escutar história. Acho também que é uma coisa fácil e legal.

Clara: É legal e acolhe. Uma forma barata que dá pra usar até TNT e que integra a leitura mesmo que cada um esteja lendo o seu livro, mas estão todos juntos.

Daniela: E da pra usar na área do hall integrando melhor os espaços porque cria um clima de aconchego. Acolhe, como disse a Clara. (Eixo 2 – Encontro 1)

Flávia nos apresenta uma forma de expandir o espaço físico da sala de leitura a partir de uma experiência anterior na qual a sala de leitura também era restrita como a do EDI. A experiência de Flávia é acolhida por Clara e Daniela, uma interação verbal que produz enunciados que juntos elaboram uma nova sugestão de composição e organização do espaço físico. A possibilidade de utilizar tecido na área externa da sala (figura 20) gerou movimentações entre as educadoras para a forma de captação de verba para a compra do tecido, bazar com as roupas não vendidas no bazar anterior, e disponibilização de uma das educadoras que possui máquina de costura para bainha e/ou união, caso necessário, de tecido

⁴⁹ Pelo encontro 1, de discussão teórica, do Eixo 2, ter a participação das Agente de Educação Infantil (AEI) optou-se utilizar a denominação educadoras ao nos referirmos ao grupo como um todo.

⁵⁰ Foram exibidas imagens de diferentes salas de leituras e bibliotecas infantis na Itália.

para a ampliação. Este planejamento conjunto nos faz perceber ainda mais que a Sala de Leitura do EDI foi bem aceita por toda a equipe.



Figura 20: área do hall de entrada ao lado da Sala de Leitura

No caminho da organização espacial de uma sala de leitura, biblioteca infantil ou berçeteira, como é o foco de Escardó (1999), a autora afirma que é preciso ter cuidado com o tipo de mobiliário e objetos que se acrescenta à sala para que o livro não perca a centralidade. Assim,

Também não é conveniente mobiliário que incentive ao jogo ou ao movimento, tipo tobogãs, trens, etc, é difícil para os pequenos ficarem calmos quando os arredores os convidam a entrar. Por outro lado, é bom prever instalações que permitam as trocas, onde os cantos podem ser improvisados (ESCARDÓ, 1999, p. 9, tradução nossa)⁵¹.

Mesmo sendo um ambiente mais dinâmico que uma biblioteca comum, dispor certos brinquedos ou jogos são convites a dispersar os bebês e crianças pequenas do objetivo principal daquele contexto que seria o contato com os livros, suas histórias, poemas ilustrados, entrada no mundo ficcional pelas leituras, disposição de um tempo outro de presença e relação com palavras e imagens. Avaliar quais os elementos que a Sala de Leitura irá receber, seja para decoração ou uso de bebês e crianças e adultos, foi um movimento importante, pois, “a escolha dos elementos, bem como os arranjos que promovemos entre eles não são detalhes técnicos ou fortuitos, apenas. São opções de educação que pautam o processo de formação” (PERROTI, 2015, p. 133). Em observação as imagens de bibliotecas infantis,

⁵¹ “Tampoco es conveniente mobiliário que incite al juego o al movimiento, tipo toboganes, trenecitos, etcétera, es difícil que los pequenos estén tranquilos cuando el entorno les invita a jugar. Si em cambio es bueno prever instalaciones que permitan câmbios, donde se pueden improvisar rincones.” (ESCARDÓ, 1999, p. 9)

Claudia comenta: “Dá pra perceber que a decoração tem haver com os livros, olha aquele urso ao lado de um livro que tem um urso, como se o personagem saísse do livro para encontrar as crianças” (AEI, Eixo 2 – Encontro 1). A presença de um urso de pelúcia que se assemelha ou faz alusão a certa(s) história (s) que compõe(m) o acervo pode facilitar a relação dos bebês e crianças pequenas com o personagem, trazendo proximidade, ludicidade e possibilitando aos leitores criarem outras histórias. O clima que se cria na Sala de Leitura é também um fator importante na relação das crianças com este espaço, é importante que os leitores se sintam seguros, confortáveis, livres, felizes e cativados no e pelo local (PERROTI, 2015; SOUZA e MOTOYAMA, 2016).

Sendo assim, a estética não poderia ser deixada de lado na organização da Sala de Leitura do EDI, visto que “o cuidado estético tem a ver com outras e mais importante dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos” (PERROTI, 2015, p. 134). Independentemente do tamanho do espaço e da variedade de recursos, sejam eles materiais ou financeiros, o cuidado estético necessita ser considerado. Ao falarmos sobre a organização estética, a partir do texto e das imagens de salas de leituras e bibliotecas infantis, aos poucos as educadoras foram se articulando e pensando em objetos que remetesse a livros do acervo. Assim, mesmo sem recursos financeiros⁵² no momento, a organização da sala de leitura do EDI foi construída com objetos lúdicos presentes nas salas de atividades, pelúcias que remetesse a alguns livros do acervo foram disponibilizadas próximos a eles, como convite à leitura, como pode ser visto na Figura 21 abaixo.

⁵² Recursos estes que em 2019 serão captados a partir de ações como bazar e rifa de cesta de alimentos. Com o dinheiro, ações para melhoria da sala de leitura serão realizadas, inicialmente a compra de almofadas, fantoches e tecidos.



Figura 21: vista lateral das estantes da sala de leitura

É importante destacar que, embora sejam decorativos, os objetos não estão ali dispostos com a função decorativa. Eles são elementos ou personagens que fazem parte das histórias, que compõem as narrativas e que as mobilizam, criando laços afetivos entre os primeiros e os livros. Cada objeto escolhido para compor a Sala de Leitura pode ser um elemento para as atividades desenvolvidas. Assim, para compor o ambiente, as professoras levaram fantoches, bonecos de pano e pelúcia, tecidos, objetos para dar suporte à contação de histórias e que poderiam ser utilizados com a armação para teatro móvel. Com eles a leitura se expande ao corpo, às brincadeiras, às narrativas por via da imaginação e criação dos leitores.

Na organização do mobiliário já presente na Sala de Leitura, encontramos um suporte para teatro de fantoches que poucas professoras sabiam da existência. Ele se encontrava atrás de uma das estantes. Com a organização da sala, o suporte foi posicionado de forma a facilitar seu acesso, podendo ser utilizado na área próxima à sala de leitura ou mesmo na sala de cada turma (Figura 22). Como há fantoches em algumas salas, será possível reunir tudo e fazer um teatro com eles.



Figura 22: suporte de teatro de fantoches agora com acesso facilitado.

Como nossa proposta é que a Sala de Leitura possa ter uma organização dialógica, o que foi idealizado e concretizado, com a utilização dos bebês e crianças pequenas, irá passar por um processo de avaliação e a equipe decidirá se existe a necessidade de modificar algo na organização ou se o planejado está atendendo aos objetivos e os leitores. A esse respeito, uma das professoras faz um apontamento relacionado à avaliação e ao processo de organização da Sala de Leitura, apropriando-se do termo “ambientação dialógica” apresentado por Perrotti et al. (2016).

Clara: Por isso que ele [se referindo ao texto-base] chama também de ambientação dialógica. Porque está sempre nesse processo do inacabado, sendo uma transformação de como a gente vai pegar aquele espaço e transformar em espaço de possíveis interações, experiências, a partir dessas diversas linguagens que vão surgir. Hora leituras imagéticas, hora leitura escrita, hora invenção de história, invenção do local... e avaliar se o planejado está satisfazendo os objetivos. (Eixo 2 – Encontro 1)

Sendo a Sala de Leitura um contexto educativo, colocá-lo em avaliação após os primeiros usos se faz necessário para que as professoras possam verificar se a forma como organizaram está atendendo, principalmente, às demandas dos bebês e crianças pequenas da instituição. Além das práticas realizadas pelas professoras com as crianças. Neste processo avaliativo, Perrotti et al. (2016) enumeram alguns pontos que são primordiais para o bom funcionamento de qualquer espaço de leitura e para o estreitamento da relação entre os leitores e o espaço: “Entram na avaliação, especialmente, a segurança, o conforto, a durabilidade, a facilidade de manejo e transporte, a estética. Os formatos lúdicos, coloridos,

agradáveis ao olhar, ao toque infantil motivam, aproximam, vinculam” (PERROTTI et al., 2016, p. 122). A professora Clara sugere esta ambientação dialógica como um processo inacabado, visto que ao se planejar algo e colocar em prática, algumas mudanças podem ser necessárias para que o objetivo principal da Sala de Leitura possa ser alcançado. As atividades, as interações, as leituras produzidas são movimentos que dialogam com o espaço físico e com a forma de organização deste espaço. Um fator importante que não foi mencionado pela professora Clara, refere-se às questões concretas de ambientação e que são enumeradas por Perrotti (2015) como importantes para que os bebês e crianças pequenas, assim como os adultos, possam usufruir do espaço como um todo com conforto. Segundo o autor, localização, dimensões do espaço, iluminação, ventilação, acústica, temperatura, segurança e conservação (PERROTTI, 2015) possuem o mesmo grau de importância que os aspectos decorativos e o acervo. Isto porque mesmo com um acervo qualitativamente superior, com objetos que instiguem o olhar, com recursos para contação de histórias e também de criação por parte das crianças e dos adultos, se a sala estiver suja, empoeirada, quente e barulhenta, as crianças não conseguiriam permanecer no local por muito tempo. Assim, os pontos apresentados por Perrotti (2015) podem interferir negativamente no poder de concentração seja de bebês, crianças ou adultos e a vontade de permanecer na sala, o que de certa forma afeta o acesso e, conseqüentemente, a garantia do direito à literatura (CANDIDO, 1995) daqueles. Após a fala de Clara, trago para o grupo os pontos acima mencionados, o que gerou um momento de relatos a respeito de como as crianças reagem ao participarem de práticas pedagógicas que ocorram em situações como as mencionadas por Perrotti (2015): falta de atenção e irritação por parte das crianças, e também dos adultos que se aborreciam por coisas pequenas realizadas pelas crianças, foram as conseqüências mais apontadas.

A ambientação dialógica, então, oferece aos frequentadores dos espaços de leitura oportunidades de inserirem-se na leitura de maneiras diversas. Desta forma, podemos acrescentar as palavras da professora Clara ao dizer que a organização de um espaço de leitura, quando realizada dialogicamente, considerando leitores e leituras, tem o poder de “transformar em espaço de possíveis interações, experiências, a partir dessas diversas linguagens que vão surgir”. Interações e experiências que podem começar no livro e ultrapassá-lo, visto que um espaço de leitura abrange diversas formas de estar com o livro, com a leitura, com a narrativa. Mais à frente retomaremos esta questão ao nos referirmos às práticas de leitura da/para/com os bebês e crianças pequenas.

Pelo local onde ficou organizada a Sala de leitura do EDI ser pequeno e estreito, limitou a organização espacial, até mesmo por conta da disposição das janelas que dificultaram o posicionamento das estantes. A sala possui o formato de um retângulo com a porta presente em um dos lados menores, duas janelas na parede oposta a da porta e outra janela em uma parede maior, a oposta possui uma pequena pia. Então, optou-se por posicionar as estantes lado a lado, em uma das paredes maiores⁵³, de modo que o acesso a elas estivesse mais livre, com um campo aberto maior, onde os bebês possam ter mais espaços para acessarem os livros. Considerando isto, concordamos com Souza e Motoyama (2016, p. 29) ao afirmarem que “esse espaço deve ser propício para que as crianças que ainda engatinham consigam acessar os livros em cestos ou estantes baixas. Além disso, para aqueles que já conseguem levantar com apoio, as estantes devem ser bem fixadas para que não ocorram acidentes”. Neste sentido, todos os livros foram dispostos nas estantes, na mais baixa encontramos os livros cartonados, de pano e de plástico de modo que os bebês os acessem facilmente; nas duas prateleiras acima desta estão os livros de papel separados pela classificação escolhida (que será discutida mais à frente) e na última, os livros em prosa e poesia para os adultos, assim como os de consulta e referência. Outro recurso para compor a Sala de Leitura foi sugerido por Clara no terceiro encontro do eixo:

Clara: o que vocês acham de tirarmos aqueles bonecos presos nas paredes e na janela que estão lá [na sala] e utilizamos produções das crianças?

Daniela: Que tipo de produção?

Clara: Trabalhos que fizemos com eles a partir de práticas desenvolvidas na sala.

Daniela: Podia colocar em uma parte específica da sala e ir trocando. Faz uma escala e cada vez será de uma turma expor um trabalho.

Flávia: Um por vez eu acho legal, vários já encheria a sala e poluiria o visual por conta do tamanho da sala. (Eixo 2 – Encontro 3)

⁵³ Parede esta onde existe uma janela de correr. As estantes precisaram ser posicionadas de maneira que cobriram um pouco esta janela, mas o que não impossibilita que a mesma possa ser aberta e fechada.



Figura 23: visão geral



Figura 24: visão lateral das estantes



Figura 25: livros de prosa



Figura 26: livros de poesia

A ideia de completar a composição da sala com trabalhos realizados pelas crianças, que se relacionem às práticas de leitura que ocorrerão neste espaço foi aceita pelas professoras enquanto a sala era organizada no último encontro do Eixo 2. Criar um espaço para receber as produções das crianças favorece a criação de vínculo dos bebês e crianças pequenas com a sala. “A escolha dos elementos, bem como os arranjos que promovemos entre eles não são detalhes técnicos ou fortuitos, apenas. São opções de educação que pautam processos de

formação” (PERROTTI, 2015, p. 133). Isto porque os “cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam” (PERROTTI et al., 2015, p. 131). As professoras, enquanto organizavam os livros nas prateleiras, sugeriam umas para as outras atividades que poderiam ser realizadas, de práticas de leitura e possíveis desdobramentos que possam ser expostos: desenhos coletivos, reconto de histórias, criação de nova história a partir de uma leitura ou contação, confecção de personagens com sucata, foram alguns exemplos.

Com todas essas decisões, entendemos que, independente do tamanho e da variedade de recursos, “a dimensão estética não é apêndice. É essencial à criação de vínculos do sujeito com o mundo que o rodeia” (PERROTTI, 2015, p. 134). A equipe decidiu que os elementos decorativos que já estavam na sala ficariam até o início do ano letivo de 2019, quando seriam, então, substituídos pelas produções coletivas, para que as paredes não ficassem brancas. Como já dissemos os objetos escolhidos aliados a essas produções não são escolhas aleatórias, mas sim elementos de composição e diálogo entre leitores, leituras e livros. Ao estarem na sala de leitura, produzindo leituras, sozinhos, em pequenos grupos ou com toda a turma juntamente com a professora, os bebês e crianças pequenas produzirão significados, participarão de enunciações diversas, constituindo-se e constituindo o outro ao mesmo tempo.

Em diálogo com a organização do espaço da sala de leitura estão a classificação e a organização do acervo. Estes elementos juntos interagem de modo a provocar construções de sentidos pelos leitores, sejam eles bebês, crianças pequenas ou adultos. Uma relação ética e estética dos elementos que compõem um espaço de leitura, seja ele uma sala, canto de leitura ou biblioteca infantil, possibilitando criação de laços afetivos entre os leitores, o espaço e a leitura/livro. A seguir discutiremos a classificação e organização do acervo da sala de leitura do EDI, parte da primeira categoria discutida neste capítulo.

4.4 A classificação e organização do acervo da Sala de Leitura do EDI

Não podemos deixar de envolver neste movimento dialógico de construção da sala de leitura a organização do acervo. Uma organização que engloba a classificação do acervo e o modo como este será disposto no espaço, considerando o tripé leitor-livro-leitura. Como temos afirmado, a forma como o acervo é organizado, assim como o espaço, nos fala de como o bebê e criança pequena leitora é vista pela equipe pedagógica.

Durante o encontro de discussão da organização pertencente ao Eixo 2 da construção, debatemos a respeito do acervo da instituição, diferentes formas de disposição e classificação deste a partir de exemplos apresentados no texto-base (PERROTTI et al., 2016), de imagens de bibliotecas e salas de leitura como exemplos de organizações do acervo e do ambiente. Ao longo daquele encontro, algumas sugestões foram debatidas: classificação por assunto/temática; classificação e numeração dos livros; disposição dos livros em caixas (como apontado no item anterior); catalogação do acervo, foram algumas das sugestões discutidas entre a equipe.

Durante o segundo encontro de análise do acervo, ideias de classificação foram socializadas pelas professoras, como por assuntos, por tamanho do texto, material, por gêneros literários em virtude da separação dos livros de análise inicial, porém apenas ideias, trocas, sem decisão final. Inicialmente uma das professoras sugeriu a classificação por assuntos, o que, segundo ela, ajudaria no momento de escolha/procura das professoras por determinados livros que pudessem servir de leitura para a introdução, ou mesmo continuação, de um determinado tema a ser trabalhado na sala de atividade. Uma escolha utilizada por duas professoras, como já apresentado, em suas práticas pedagógicas de modo que a literatura é escolarizada, utilizada como ferramenta para introduzir temas (SOARES, 1999). Foram também sugeridas classificação por tamanho de texto e material de confecção dos livros também foi feita, justificada como forma dos bebês concentrarem suas escolhas em livros confeccionados em material mais resistente e o tamanho do texto para auxiliar no momento de escolha dos livros que serão lidos pelas professoras. A classificação por gêneros literários surgiu devido à quantidade de contos de fadas e lendas presentes no acervo. Não houve discordâncias ou aceitação das sugestões, com exceção de um posicionamento da professora Clara em relação à classificação por assuntos.

Clara: Se pararmos para pensar a classificação dos livros por assunto é o mesmo que colocar a literatura na caixinha.

Pesquisadora: As outras não se encaixariam nesta “caixinha”?

Clara: Ah sim, mas o que mexeu mais comigo foi a [classificação] por assunto.
(Eixo 1 – Encontro 4)

Pela visão da professora Clara, quando realizamos classificações a partir do assunto, estamos reduzindo a literatura ao tema, o que confina a literatura. As questões relativas à própria literatura – os critérios de qualidade discutidos – são deixadas de lado em prol do uso pedagógico da literatura infantil pelo viés do conteúdo, da aprendizagem de determinado assunto. O viés inovador, estético, criativo e dialógico presentes em obras literárias de qualidade são menosprezados, pois nem sempre se enquadram na caixinha. O “conteúdo”

presente na história se torna o elemento de maior valor no livro, ou seja, ainda que a proposta interlocutória preponderante da obra seja incitar o imaginário, na leitura, função interlocutória que o adulto mediador enfatiza e prioriza é a informativa.

O uso da literatura infantil pela escola não é recente, como visto no capítulo anterior, deve-se “[...] reconhecer que sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, à instituição” (SOARES, 1999, p. 18). No Brasil a ligação escola-literatura infantil ganhou força no início do século XX e com a expansão da escolarização, grandes escritores da época começaram a escrever livros para crianças com esse viés escolarizado, ou seja, uma literatura criada para a escola, para atender à demanda de ensino de leitura. Soares (1999) denomina este fenômeno de produção literária para a escola de “literatizar a escolarização infantil”. Segundo a autora, existe outra perspectiva, e está ligada ao desdobramento da fala da professora Clara quando a escola se apropria da literatura infantil para satisfazer a necessidade de ensino e com isso perde de alguma forma seu lugar de arte. Este movimento é denominado pela autora de “literatura escolarizada”, “[...] nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma literatura escolarizada” (SOARES, 1999, p. 17). Clara diz que ao classificar o acervo por assuntos estamos colocando a “literatura na caixinha” e assim desconsiderando os diferentes gêneros literários e o trabalho estético produzido pelos autores (escritores e ilustradores), resumindo a literatura infantil ao uso em sala de atividade de forma a satisfazer o planejamento didático. Fato que na Educação Infantil é bastante questionável já que, segundo as DCNEI os eixos nos quais o trabalho deve girar são as interações e as brincadeiras e não os conteúdos por eles mesmos. Podemos então dizer que a “literatura escolarizada”, definida por Soares (1999), e a “literatura na caixinha”, apontada pela professora, se correlacionam, haja vista que a segunda pode ser percebida como ocorrência da primeira.

Outra forma de classificação do acervo comumente presente é a divisão por idade, que não foi mencionada diretamente por nenhuma professora, mas que pode ser entendida nas entrelinhas da classificação por material e tamanho de texto. A classificação dos livros por faixa etária está presente, por exemplo, em alguns catálogos de editoras e em programas de distribuição de livros literários para as escolas públicas do país como o extinto PNBE e o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD-Literário 2018.

O PNBE Educação Infantil traz em seus editais, a partir de 2012, a inscrição dos livros pelas editoras em duas categorias: categoria 1 – 0 a 3 anos, categoria 2 – 4 e 5 anos. Os acervos destinados a cada uma das categorias são compostos por três agrupamentos de obras definidos em edital, são eles: “1. Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema; 2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; 3. Livros com narrativas de palavras-chave, livros de narrativa por imagem” (BRASIL, 2014, p. 11). Aqui podemos perceber que mesmo havendo a distinção de livros para os segmentos creche e pré-escola, existe o cuidado de que os acervos, formados e distribuídos às escolas de Educação Infantil, sejam constituídos por diferentes gêneros literários, o que garante, em parte, que os bebês e as crianças pequenas tenham acesso a uma gama maior de gêneros que podem não fazer parte de seu cotidiano.

O PNLD-Literário 2018 apresenta em seu edital de convocação 2/2018⁵⁴, a Educação Infantil dividida em três categorias: categoria 1 (creche) – 0 a 1 ano e 6 meses; categoria 2 (creche) – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e categoria 3 (pré-escola) – 4 anos a 5 anos e 11 meses. Aqui nos fica um questionamento: por que dividir o segmento creche em duas partes? Qual a diferença entre os livros da categoria 1 e 2? Neste programa as editoras escreveram suas obras literárias em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionadas a temas sugeridos, o que evidencia uma visão de literatura escolarizada colocada em caixinhas:

4.10.1. Temas da **Categoria 1** (Creche I): a) Descoberta de Si; b) A casa e a família; c) O mundo natural e social; d) Outros temas.

4.10.2. Temas da **Categoria 2** (Creche II): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.

4.10.3. Temas da **Categoria 3** (Pré-Escola): a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.⁵⁵

Yolanda Reyes, ao expor a respeito da relação dos bebês e crianças pequenas com os livros no Instituto *Espantapájaros*, afirma que a separação por idade não impede que os bebês e as crianças invadam o mundo dos livros para os maiores, assim como ao contrário. Em suas palavras “[...] as crianças quase nunca se sujeitam a classificação por idade. Vi bebês escolhendo livros ‘com muitas letras’ e seus irmãos lendo livros para bebês às escondidas e estudantes universitários fascinados com a audácia dos livros-álbum” (REYES, 2010, p. 94). Sendo este um espaço dos leitores, no qual qualquer um pode penetrar as estantes e escolher o(s) livro(s) que quiser ou que se sinta atraído, os bebês e crianças pequenas são sujeitos

⁵⁴ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>

⁵⁵ Vide referência acima

leitores e com isso, derrubam as barreiras da classificação por idade. Mas e em lugares onde essa barreira é vigiada pelo adulto? Normalmente os leitores de ouvido não são autorizados a ultrapassar as prateleiras que lhes são dirigidas pela classificação por faixa etária. Esta é uma discussão que vale uma reflexão neste momento de pensar a organização e dinamização do acervo. Há uma grande diferença entre deixar alguns livros mais acessíveis às crianças e limitar a leitura com/ para/ das crianças aos livros de fácil acesso. Cabe também às professoras explorem o acervo com as crianças, lendo com elas livros diversos que podem estar fora do alcance delas.

Voltando à classificação do acervo da sala de leitura, após um período de trocas de ideias e a apresentação de imagens de salas de leitura e bibliotecas infantis, durante o primeiro encontro do Eixo 2, uma das professoras faz uma sugestão para a escolha da classificação a partir da leitura do texto-base do eixo (PERROTTI et al., 2016):

Bianca: Quando li o texto lembrei das sugestões que algumas de nós deram no último encontro sobre a classificação dos livros. Aí me lembrei das palavras da Clara sobre colocar a literatura na caixinha.

Clara: Pensando nisso, penso que infelizmente as sugestões daquele dia colocam a literatura na caixinha, vai contra o que estamos discutindo esses dias todos.

Bianca: Então. Quando vi a classificação sugerida no texto pensei que seria bom para usarmos, são grupos mais gerais, ainda mais pelo tamanho do acervo. (Eixo 2 – Encontro 1)

O enunciado inicial de Bianca traz um resgate dos anteriores de outras professoras. Uma conexão entre os enunciados anteriores, seus próprios e o texto, uma produção discursiva significativa, inicialmente para Bianca e após a interação verbal, pode se tornar significativa para os outros. Assim, Bianca utiliza as diferentes palavras para embasar sua sugestão de classificação. Deste diálogo não foram produzidos novos enunciados que discutissem a sugestão de utilização da classificação presente no texto-base, somente a aceitação por todo o grupo com o argumento da professora Flávia “assim contempla os livros informativos e os de consulta que para mim seriam complicados de classificar dentro das classificações que foram sugeridas naquele dia” (Eixo 2 – Encontro 1).

Perrotti et al. (2016) sugerem uma classificação por cores a partir de cinco grandes grupos que abordam gêneros diversos e que dialogam. Classificação esta que abarca os gêneros dentro de grandes conjuntos, como a prosa onde os contos, lendas, fábulas, contos de fadas, comumente presentes em acervos de Educação Infantil, estão todos juntos. Outra questão relativa à escolha da classificação diz respeito aos livros informativos e de referências que, como visto, causaram estranheza na equipe com relação as suas posições dentro de possíveis ordenações e ao apresentarem uma posição própria à escolha se concretizou. Desta

forma, a sugestão apresentada no texto se encaixou ao acervo do EDI: primeiro pela quantidade de livros do acervo (451 livros da seção infantil e 157 livros da seção adulta) e pelo agrupamento de gêneros, principalmente de prosa, de forma que o espaço também foi otimizado. Na Figura 27 podemos observar a classificação retirada do texto-base e escolhida para o acervo da Sala de Leitura do EDI.






Literatura infantil – <i>prosa</i> : contos, lendas, fábulas, mitos, contos de fadas, crônicas	
Literatura infantil – <i>poesia</i> : poemas, rimas, parlendas, trava-línguas, canções.	
Livros informativos: os não ficcionais sobre todos os assuntos, as biografias.	
Livros de imagem: livros de narrativas exclusivamente visuais.	
Livros de consulta ou de referência: dicionários, enciclopédias, guias, atlas, catálogos, almanaques, manuais.	

Figura 27: classificação do acervo (PERROTTI et al., 2016, p. 132)

A classificação se torna importante não somente para os adultos na procura de uma determinada obra ou para uma mínima ordenação do espaço da sala de leitura, mas também para os próprios frequentadores, já que a ordenação permite a eles sempre que quiserem voltar a ler um livro que gostaram ou que chamou atenção. Também de conhecerem os aspectos que diferenciam os gêneros disponíveis no acervo e com visitas frequentes à Sala de Leitura conseguir diferenciá-los e reconhecê-los. Além disso, uma sala de leitura com algum tipo de classificação possibilita aos leitores o conhecimento do funcionamento de uma biblioteca, como a ordem que os livros se encontram. Portanto, utilizar alguma forma de categorização se faz necessário desde sala de leitura na Educação Infantil:

Ela contribui, entre outros aspectos, como recurso facilitador da localização dos objetos existentes no espaço de leitura; da identificação e distinção dos objetos culturais; da apropriação de terminologia específica da cultura escrita; da conquista da noção e das lógicas da ordem informacional que pautam as relações entre os sujeitos e o conhecimento. (PERROTTI et al., 2016, p. 124)

Corroborando a isto, a classificação e organização de todo o material que envolva a linguagem oral e escrita (livros, revistas, enciclopédias, CD, DVD, fantoches, entre tantos outros, até mesmo produções das crianças) presente no acervo de sala de leitura e biblioteca se faz necessária pelo seu caráter informacional primordial para a dinâmica de funcionamento destes espaços. Uma dinâmica de comunicação que se desenvolve além da leitura e da escrita

com base no sistema alfabético; temos aqui uma leitura de símbolos própria que requer associação e entendimento da lógica utilizada para que seja possível usufruir de maneira mais proveitosa o espaço e seus componentes. Perrotti et al. (2016, p. 125) sintetizam ao afirmar que

[...] organizar objetos culturais como livros, revistas, CDs, DVDs, fotos, produções das crianças não é ato meramente funcional ou técnico. Muito mais do que isso, organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura.

Quando os livros foram etiquetados no terceiro encontro do Eixo 2, a questão do livro tomo foi abordada quando indagamos a respeito do registro do acervo:

Bianca: Podemos fazer no computador, quando a gente quiser um livro é só digitar na busca do programa e ver em qual cor ele está. Até porque antes quando eu ia pegar livro ficava horas cassando, não achava e deixava pra lá.

Clara: No computador é bom, até para quando for acrescentado novos títulos. (Eixo 2 – Encontro 3)

A escolha do registro do acervo no computador e não em livro tomo, como havia sido realizado no EDI até então, foi justificada por algumas professoras como um meio de facilitar a inclusão de novos títulos e a procura por títulos existentes. Somado ao registro digital, Elisa sugeriu que uma cópia estivesse presente na sala de leitura para consultas quando não for possível utilizar o computador⁵⁶ por algum motivo.

Ao estarmos neste movimento de abrir as portas da sala de leitura, de adentrar o mundo mágico presente no acervo do EDI, entendemos que o tesouro guardado pelas quatro paredes precisa ser mostrado, ser compartilhado com os sujeitos que fazem a instituição ser o que é: espaço de aprendizagem, de troca, de compartilhamento de experiências, de alteridade. Portanto, os passos dados para a construção da Sala de Leitura do EDI estão “tirando da caixa” os livros, livrando-os da prisão da sala trancada e possibilitando que bebês e crianças pequenas possam tomar para si este objeto cultural. Apropriamo-nos das palavras de Pimentel e do poeta Cícero, por ela citado, para reforçar a importância do movimento de classificar o acervo, permitindo que bebês e crianças pequenas possam admirá-los sempre que estiverem na sala de leitura, no cantinho de leitura da sala de atividade, com leituras solitárias, em grupos ou com a professora.

É importante classificar os livros não para trancá-los em caixas, mas para melhor admirá-los, pois, como nos ensina o poeta Antônio Cícero: ‘(...) Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la./ Em cofre não se guarda coisa alguma / Em cofre perde-se a coisa à vista./ Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por/ admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. (...)’ (PIMENTEL, 2018, p. 180)

⁵⁶ O EDI só possui um computador, este é utilizado para todo e qualquer assunto referente ao pedagógico e as questões de burocráticas da unidade.

Ainda no debate de classificação e organização do acervo, e mais uma vez relacionando ao texto-base e as imagens apresentadas no primeiro encontro do segundo eixo, “decidiu-se por colocar um cantinho de leitura de madeira, que está sem uso, na sala para dispor os livros de destaque de acordo com os trabalhos desenvolvidos no projeto anual” (caderno de campo, Eixo 2 – Encontro 1). Ao optar pela criação de um espaço de destaque podemos movimentar o acervo sem desestabilizá-lo, ou seja, o acervo que foi organizado em prateleiras das mais baixas para as medianas das duas estantes não será desestruturado, entretanto uma pequena parte dele se movimentará para melhor atender às práticas desenvolvidas, aos projetos da instituição e também aos deslocamentos dos leitores. Os livros que possuam a temática trabalhada no projeto institucional são movimentados para o espaço de destaque, que na Sala de Leitura do EDI consiste na utilização de um cantinho de leitura de madeira (Figura 28), que pode ser uma caixa, uma estante. O destaque é um espaço separado, sendo interessante conter uma sinalização que mostre, evidencie os livros ali disponíveis. Então,

[...] flexibilizar sem quebrar a linguagem geral adotada? Por exemplo, pode-se permanente ou temporariamente reunir, num mesmo grupo, livros sobre uma temática, um assunto, um gênero (“Água”, “Animais”, “Jogos”, “Contos de fadas”, “Trava-línguas”, “Carnaval”, “Brinquedos”, “Dinossauros”, “Natal”, “Festas Juninas”...). Da mesma forma, continuam a ela vinculados, mas dão liberdade de adaptação a especificidades próprias dos interesses das crianças e do dinamismo educacional. (PERROTTI et al., 2016, p. 134)



Figura 28: cantinho da leitura de madeira utilizado na sala de leitura como lugar dos destaques.

A respeito do foi discutido até agora, podemos dizer que um espaço e um acervo, independentemente do tamanho ou dos recursos disponíveis, se organizados levando em consideração os leitores, em nosso caso bebês e crianças pequenas, a formação leitora estará em curso. A Sala de Leitura do EDI, durante os encontros formativos e dialógicos, realizados com as professoras, foi se constituindo. Aos poucos ganhou contornos de sala de leitura, deixando de parecer uma sala de depósito que possuía livros. O acervo foi analisado, classificado e organizado de forma que os bebês e crianças pequenas que dele participem possam criar vínculos, estabelecer relações com os livros, com os colegas e com os adultos que lerão as histórias, que disponibilizarão os livros.

A seguir discutiremos eventos relativos à leitura, seja das professoras para e com os bebês e crianças pequenas, seja destes últimos, seus movimentos de leitura, que estão presentes nas conversas dos encontros de formação.

4.5 As leituras dos/para/com bebês e crianças pequenas do EDI

Durante os encontros as práticas de leituras realizadas para e com os bebês e crianças pequenas foram sendo socializadas pelas professoras, assim como as leituras na sala de atividade (leituras solitárias ou em pequenos grupos). Mesmo não sendo este o foco dos primeiros encontros, certas falas, questionamentos ou apontamentos a partir dos textos-base suscitavam exemplos práticos de leitura. Nesta sessão nos debruçaremos nas últimas categorias de análise, práticas de leitura, pertencente ao Eixo 3 – gestão e mediação – que está subdividida em leituras dos bebês e crianças pequenas e em leituras das professoras para e com eles.

Antes de iniciarmos as análises, é importante entendermos as concepções de leitor que perpassam as práticas literárias das professoras do EDI. Assim como não há uma única concepção de infância vigente, diferentes visões de infância são encontradas nas sociedades contemporâneas, com a concepção de leitor não é diferente.

A forma como entendemos a criança e a infância irá reverberar nas atividades nas quais as crianças circulam. Assim, a concepção de leitura e leitor está intimamente vinculada à concepção de infância que o professor possui, influenciando o momento de perceber o bebê e a criança pequena nas práticas de leitura, especialmente quando estamos diante de leitores de ouvido, que precisam do adulto para mergulhar mais profundamente no mundo das

histórias. Mais profundamente porque as crianças pequenas já leem por conta própria as ilustrações dos livros, contam para si e para os demais a história ali presente.

Como já discutimos no Capítulo 1, ao longo das últimas décadas, estudos da infância nos campos da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Psicologia têm pensado as crianças nas suas competências e potências e não mais na negatividade e falta. Elas são vistas não apenas como quem recebe e se adapta ao mundo e à(s) cultura(s), mas como quem cria, transforma, participa e intervém no mundo ao seu redor. Com isso, a forma de pensar as relações das crianças no e com o mundo se alteram. As produções culturais direcionadas às crianças, e a literatura infantil em particular, se deslocam do lugar de instruir, educar, moralizar, disciplinar as crianças para um lugar que provoca, instiga que as concebe potentes, co-construtoras de suas vidas e da sociedade. A literatura infantil considerada de qualidade pela crítica ganha o estatuto de arte que articula a arte da palavra, as artes plásticas e o *designer* gráfico. Assim, as crianças são consideradas nas suas possibilidades de produzir sentido, trazer o inédito e inaugural de suas respostas ao que vive e sente.

Quando vemos as crianças como parte da sociedade, com suas especificidades, e parte importante na construção histórica e cultural, a prática de leitura e formação do leitor irão trilhar caminhos nos quais o bebê e a criança pequena são partes fundamentais do processo e não somente ouvintes silenciosos que respondem perguntas objetivas e curtas pura e simplesmente para confirmarem sua atenção ao momento da leitura. O bebê e a criança têm leituras próprias, que muitas vezes não coincidem com as dos adultos, a compreensão tem suas particularidades, mas eles participam da leitura de forma ativa com suas inquietações, sejam elas verbais ou corporais, e opiniões, muitas vezes ao longo da leitura. Faz parte da formação literária inicial ouvir a palavra, ver a imagem e se deixar encantar por elas.

Na prática de formação literária na primeira infância, pensada com base na infância como parte da história e da sociedade, a professora seleciona livros que possam dialogar com essa criança. Os momentos de leitura são provocativos e significativos tanto para a professora quanto para os bebês e as crianças pequenas, pois lhes são encorajadas vivências e reflexões a respeito do que foi ouvido e visto.

São muitas as formas de as crianças lerem. Corsino e Pimentel (2014, p. 270), a partir de material de pesquisa de campo observaram algumas destas formas em turmas de creches, pré-escolas e anos iniciais de Ensino Fundamental, que evidenciam que a leitura literária abarca muitas dimensões, são elas: i) leitura mimética: quando as histórias deslocam, literalmente, as crianças do lugar de onde se encontram e, de corpo inteiro, tornam-se

momentaneamente um personagem; ii) leitura com empatia simpática com o personagem: movimento semelhante ao anterior, só que as crianças fazem uma separação mais clara entre elas e o personagem, muitas vezes marcada com a frase “agora eu sou...”; iii) leitura com argumentação e defesa do seu ponto de vista: quando envolvidas com as histórias, as crianças argumentam, discutem, afirmam, negam, concordam e discordam e falam tanto para os colegas e professores quanto para si mesmas, durante e/ou após a leitura; iv) leitura e inter-relações com histórias vividas: as crianças fazem associações, muitas vezes, livres, não lineares, que seguem uma lógica muito pessoal; em algumas situações, as histórias foram disparadoras de narrativas de si; v) leitura e interlocução entre o texto verbal e visual; a linguagem visual dos livros mostrou-se muito apreciada pelas crianças e uma importante aliada para compreensão, interpretação, apoio da memória, ampliação de sentidos; vi) leitura e narrativas provocadas a partir da continuidade das histórias: após a leitura, as crianças, muitas vezes, continuam a conversar sobre a história, algumas atividades de expressão artística após a leitura esticavam os momentos de narrativas; vii) leitura e compreensão do ficcional e o entendimento das possibilidades do livro: as crianças costumam voltar aos livros que de alguma forma as afetaram, solicitam a releitura, muitas vão e voltam no trânsito entre real e o imaginário (existe/não existe; pode/não pode); trânsito que embora seja pessoal era também negociado entre os pares ou entre elas e a professora.

Especialmente em relação aos bebês, as formas de ler são percebidas no corpo, com expressões faciais e balbucios ao longo e no final da leitura e o que já conseguem verbalizar exprimem seus sentimentos a respeito do lido com palavras, exclamações, comentários. Reyes (2010, p.23) afirma que “o que anteriormente se conhecia como ‘preparação na pré-leitura’ cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias”. Ou seja, o que anteriormente se compreendia como leitura de pré- formação durante a primeira infância, hoje, entendesse como momento de leitura com leitores, o que acontece desde o nascimento. Por entendermos os bebês e as crianças pequenas como sujeito de e da cultura, de direitos e socialmente ativos, os momentos de leitura com aqueles são formadores, visto que estão construindo significados a cada leitura e se constituindo na e pela linguagem. Durante os encontros, foi possível perceber que as professoras consideravam as leituras realizadas pelos bebês e crianças pequenas realmente como leituras. Percebida a partir da utilização da palavra ler na socialização de experiências leitoras: “eles têm espaço para **ler** os livros que quiserem no

cantinho de leitura” (Bianca), “eles gostam de **ler** para os amigos” (Elisa), “tem dias que eu escolho alguém para **ler** na roda de leitura e eles adoram” (Clara).

Considerando o pensamento de Reyes (2010), a mediação proposta pela professora é de fundamental importância para uma experiência literária, já que o modo como o processo de leitura será tratado, o livro escolhido e o tempo de reflexão dado aos bebês e crianças pequenas interferem na prática de leitura e conseqüentemente na formação leitora. A este respeito, Corsino (2008) assinala o valor do ambiente nas práticas de leitura, que engloba não somente o ambiente físico, mas também como a professora ocupa o papel de quem dá voz as personagens da história e a valorização do que está escrito no texto. Assim,

para se realizar a leitura exige uma ambiência, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, às imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e que empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (CORISNO, 2008, p. 5).

A seguir discutiremos movimentos de leitura realizados pelos bebês e crianças pequenas a partir de exemplos de situações apontadas pelas professoras ao longo do processo formativo.

4.5.1 Leituras dos bebês e crianças pequenas do EDI

Ler imagens, gestos, expressões faciais, canções de ninar, brincadeiras cantadas. Estes movimentos de leitura fazem parte do ser humano desde o nascimento. O bebê lê o mundo que está a sua volta, inicialmente pela voz e ações de outros sujeitos, seja mãe, pai, avó, avô, irmão ou qualquer outro que estabeleça uma relação com o bebê. “Cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê” (LÓPEZ, 2016, p. 14) são literaturas que não estão em formato de livro, são narrativas ou jogos de linguagem apresentados às crianças desde os primeiros dias. São narrativas do “livro sem páginas” (REYES, 2010) que abrem as portas da linguagem para os bebês. Ler ultrapassa, desta forma, as dimensões do objeto livro, de ler a palavra escrita; ao atribuir sentido, estamos lendo, seja um acalanto, um sorriso ou ouvindo o outro, estamos interpretando e dando sentido ao que ouvimos e vemos, assim, “o esforço para interpretar está sempre desde o nascimento” (REYES, 2010, p. 18). Percival Britto (2005) corrobora ao conceito de leitura, por afirmar que ao ler “com os ouvidos” bebês e crianças pequenas são leitores, visto que estão se apropriando do texto verbal e não verbal,

das marcas literárias, das personagens, do enredo, além de que criam histórias a partir das ilustrações dos livros, leem seus livros favoritos buscando na memória as leituras realizadas por outros. A esse ler com os ouvidos também estão incluídas as literaturas que surgem do cotidiano entre o bebê e o outro. Segundo López (2016), a narração nos é necessária para que possamos, quando bebês, compreender a vida, o significado do que nos rodeia e que nos é novo, no início e ao longo desta vida extrauterina. Desta forma, tanto as narrativas cotidianas quanto as literárias são, de acordo com a autora, imprescindíveis para os bebês.

Os sons, gestos, cheiros e os lugares que frequenta são lidos pelo bebê (REYES, 2010) e essas leituras são incorporadas ao seu repertório, da mesma forma que as canções de ninar, as brincadeiras corporais faladas e cantadas e as narrativas de seu cotidiano proferidas pelos adultos, a partir de livros ou não, envolvidos em sua rotina. López (2016) afirma que estas ações organizam o caos para o bebê e o introduz a fantasia. Ao interagir com o outro, o bebê é um “leitor-intérprete-ouvinte ativo e criador” (LÓPEZ, 2016, p. 19), pois sua inclusão neste novo mundo requer um trabalho de leitura intenso para que possa se apropriar e integrar o grupo ao qual pertence. Com isso, a autora conceitua leitura como “uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos” (LÓPEZ, 2016, p. 21).

Como leitura, as canções de ninar e acalantos podem ser considerados as primeiras manifestações poéticas em contato com o bebê. Neles estão presentes entonações, ritmos, afetividade e narrativas que inserem as crianças na experiência literária e auxiliam na criação de vínculos com o adulto cuidador e também na percepção daquele como pessoa. Portanto, ela “molda as bases da sensibilidade e da percepção estética, predispõe à descoberta musical e é a responsável por oferecer à criança sua primeira relação com a poesia” (LÓPEZ, 2016, p. 22).

Estando o bebê em constante aprendizagem de interpretação dessas narrativas que estão amplamente presentes em seu cotidiano e que por ser sujeito da linguagem está a todo o momento se constituindo na e com a linguagem (BAKHTIN, 2009). Narrativas essas que são ouvidas do outro e que nos são caras como sujeitos, que são colhidas a partir de experiências que nos constituem. Assim, “[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito” (BENJAMIN, 2009, p. 23). Possibilitar as crianças, desde o berço, a experiência estética, a vivência alteritária e lúdica que a literatura proporciona tudo isso acrescenta conteúdo a si como sujeito. O convívio constante com práticas de leitura convidativas, instigantes e mobilizadoras, os vínculos e a intimidade que se cria com os livros, entre palavras e imagens,

são portas de entrada a muitos mundos e, em particular, ao mundo da cultura escrita. Como aponta Ninfa Parreiras:

a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar à boca... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro, depois, a relação se estreita pela experiência que o ser humano vai adquirir com ele. (PARREIRAS, 2009, p. 28)

No dia de apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe pedagógica do EDI, que contou com a presença de toda a equipe pedagógica estruturamos uma apresentação em PowerPoint com os pontos de composição da pesquisa e iniciei com uma frase de Parreiras (2009, p.34) “quando a criança ainda não lê o texto, ela pode (e deve) manusear os livros, mesmo que desordenadamente, pular páginas, ou ‘ler’ de cabeça para baixo. Todas essas experiências fazem parte do processo de descoberta do que é o livro.” Professoras comentaram:

Claúdia: Eles gostam de pegar os livros e às vezes imitam nossos gestos de leitura.

Bianca: Os maiores percebem quando o livro está de cabeça para baixo pelo desenho.

Daniela: Os bebês fazem muito isso de pular páginas e mexer no livro virado, colocar na boca, a gente percebe que eles gostam do contato com o livro. (Apresentação do projeto)

Flávia: eu contei aquele livro Ah não Bóris! e na hora que o Boris comia o bolo. Um dos gêmeos ao ler o livro fez igualzinho eu fiz, eu: “ah não Boris! [colocando as mãos nas bochechas em tom de surpresa] e eles “ah iaiaiaia” [fazendo o mesmo gesto da professora e tenta falar também]. Depois eles cantavam parabéns pra você e as crianças chegam juntas para cantar também. Toda vez é assim [risos]. (Eixo 2 – Encontro 1)

Ver o livro de cabeça para baixo, morder, pular várias páginas, imitar os gestos de leitura do adulto são exemplos de ações comumente presentes em turmas de creche onde o livro faz parte da rotina. Parreiras (2009, p. 39) diz que esses passos fazem parte da aprendizagem das crianças: “é assim que começa a aproximação da criança com o livro: apalpar, para depois virar as páginas e então ler.” Essas aproximações, quando significativas, tornam-se experiências que ao poucos vão se sofisticando a ponto do livro não mais ser levado à boca, as páginas passadas uma a uma passam a dizer algo à criança:

A cena do bebê de oito ou nove meses que ‘faz de conta que lê’ um livro de imagens faz pensar no adulto que está por trás e de quem esse pirralho ‘roubou’ voz, gesto e atitude. Para que essa criança possa entreter-se lendo sozinha, foi necessário que uma figura íntima lhe revelasse, não uma, e sim muitas vezes, o truque mágico de como olhar e interpretar os objetos planos e estáticos pinçados entre as páginas. (REYES, 2010, p. 47)

O adulto é o mediador não somente nos momentos de encontro do texto escrito com os bebês e crianças pequenas, mas também nas relações estabelecidas entre os livros e as

crianças, já que não se nasce sabendo folhear um livro ou entendo onde cada passar de página pode levar. Quando a professora afirma que “às vezes imitam nossos gestos de leitura”, estamos vendo uma mediação indireta, isto é, a professora não está intencionalmente fazendo um gesto para ser repetido, mas ao participarem de uma prática de leitura, bebês e crianças pequenas estão interpretando os acontecimentos à sua volta e quando a professora lê uma história é um momento, geralmente, em que as crianças estão com sua atenção voltada para o adulto-leitor e podem ver que o livro é mais que um objeto para se por na boca, na cabeça, nos pés. Como afirma Parreiras (2009), as crianças se relacionam com o livro, primeiro como brinquedo, e aos poucos o objeto é compreendido como suas funções, um suporte onde poemas e histórias estão impressos e que dali o adulto retira com sua voz. As educadoras perceberam a importância desse contato corporal dos bebês com o livro, mas afirmaram que ainda precisam trabalhar o lado de mediação para não coibirem este conhecimento por parte dos bebês.

Durante os encontros, e também em conversar do dia a dia, as professoras relataram que esses movimentos de leitura copiados do adulto-leitor, no caso das professoras, são normalmente vistos quando os bebês e crianças pequenas estão em contato livre com livro, sem que haja nenhum tipo de interferência. É comum, e aqui me coloco como professora de Educação Infantil, as crianças sentarem em roda para lerem juntos ou mesmo para brincarem de roda de leitura (uma criança é a professora e está com o livro em mãos e as demais são os alunos que ouvem a história). São movimentos de leitura inseridos nas brincadeiras a partir das experiências em sala. Nestes momentos percebemos gestos que nós, professoras, realizamos ao longo das rodas de leitura e que os leitores de ouvido as reinterpretem em suas brincadeiras, como segurar o livro mostrando as imagens após a leitura, a roda, o modo de falar, até as expressões faciais e corporais – especialmente quando leem um livro já conhecido. Leituras que resgatam nossos gestos de leitura entrelaçados as leituras dos livros realizadas pelas crianças que interferem na leitura da história, muitas vezes já conhecida, por meio de suas experiências. Um exemplo está presente no evento do capítulo anterior no qual a professora Clara relata a troca da palavra pum pela peido ao longo de toda a leitura realizada por uma criança para outro colega.

As leituras nestas brincadeiras realmente acontecem, pois interpretam as ilustrações, lembram de partes do texto, usam estruturas da língua escrita, evidenciando o quanto sabem sobre livros e leituras. Portanto, “desde cedo, a criança mostra uma habilidade com a leitura das imagens, que é inerente ao ser humano. Mas é claro que essa habilidade tem que ser

estimulada pelo adulto, com a apresentação de livros, revistas e materiais impressos” (PARREIRAS, 2009, p.33). A apresentação das ilustrações, por sua vez, não significa que o adulto vai fazer uma descrição do que está ocorrendo. É necessário acolher o olhar das crianças, indagar, deixar que cada um descubra elementos, interprete as cenas, estabeleça relações diversas. Ler imagens exige atenção aos detalhes de traços, das formas e cores. Nada disso está posto a priori, é preciso saber ver as imagens para interpretá-las e torná-las significativa.

Vai ser a intimidade com o material impresso, seja ele livro, revista, jornal, no manuseio constante e mediado, que os bebês e crianças pequenas vão aprendendo a folhear cada textura, cada gramatura do papel, e a lidar com estes objetos culturais. Como relatam as professoras:

Flávia: Eu vi que eles gostam muito de história, eles ficam muito quietinhos, aí eu falei “opa, então tá”. Peguei uns livros, confesso mais inferiores, que eu compro naquelas coisinhas de shopping, essas coisas. Peguei, comprei e coloquei na estante embaixo porque o cantinho da história fica um pouco em cima né, fica um pouco alto. Aí eu coloquei na estante do lado das agendas. Botei. E aí agora eles chegam tiram a agenda, tiram a roupa [da mochila] e vão direto no livro e sentam.

Clara: Escolhem um livro.

Flávia: No começo eu perdi uns sete livros. De agosto pra cá eu perdi uns 7 livros, mas eu remendei com a fita durex para eles verem. Aí remendei aí tá, agora eles não rasgam nada. (Eixo 1 – Encontro 1)

O depoimento de Flávia, mostra que é no contato mais próximo com os livros que as crianças vão aprender a não rasgá-los. Flávia afirma que alguns livros foram danificados, todavia, com o auxílio de uma fita adesiva pode consertar os livros juntos das crianças e eles puderam novamente ser lidos pelas crianças. “Agora eles não rasgam mais” mostra que há um processo de conhecimento e experimentação que logo ganha novos contornos, já que o que passa a interessar é o que está dentro do livro.

O receio de muitas professoras e diretoras com o acesso os bebês e crianças pequenas ao acervo institucional refere-se à danificação que possivelmente os livros sofrerão. Este também foi um receio das professoras: “os bebês com livro de papel em mãos pode terminar com o acervo rapidamente” (Daniela, Eixo 1 – Encontro 1), “eu relutei um pouco para colocar livros novos na estante para as crianças lerem, tinha receio de estragar” (Flávia, Eixo 1 – Encontro 2), porém ao longo dos encontros este pensamento foi se modificado um pouco. Não há dúvida de que é necessário preservar o acervo porque a reposição e ampliação dependem das verbas e programas dos órgãos públicos, mas há que se ter um equilíbrio para que o receio por danificar o livro não restrinja ou até mesmo negue às crianças o direito de terem em mãos obras de qualidade, restando-lhes para a leitura autônoma só livros com qualidade inferior e,

como afirma Cecília Meireles na epígrafe do capítulo anterior, sem ‘estilo’. Como já discutido, é necessário dessacralizar o objeto livro. Os danos irão ocorrer sim, mas com o contato constante e mediado, aos poucos as crianças compreendem e passam a relacionar-se com este objeto cultural de outra maneira, como relatado por Flávia, assim como ocorre com os brinquedos, com os celulares, os controles remotos, os *tablets*. É na convivência que se aprende e os bebês aprendem de corpo inteiro, portanto podem “manusear um livro e tocar sua forma, sentir seu cheiro, escutar o ruído das páginas, ver as cores, sentir o gosto do papel” (PARREIRAS, 2009, p. 27). O livro, então, como o brinquedo, é às vezes usado pela criança de modo contrário ao convencional, se torna casa, pista de corrida, jornal, e tudo o mais que a imaginação permitir. “Lá no berçário no início do ano dava para ver bem que os bebês usavam os livros para substituir brinquedos ou para expandir as brincadeiras” (Daniela, Eixo 2 – Encontro 1).

De acordo com Jobim e Souza (1994, p. 160): “a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir”. Desta maneira, o livro possui um sentido novo para os bebês e as crianças pequenas e nas brincadeiras onde o livro se torna outra coisa, a imaginação e a criação estão à flor da pele. Aos poucos aprendem que aquele objeto não é um brinquedo como os outros, que dentro dele existe outro mundo que será descoberto pela leitura. Cabe a Educação Infantil garantir às crianças o direito à literatura (CANDIDO, 1995). Precisamos deixar para trás o medo da aproximação dos bebês e crianças pequenas com o acervo, visto que ele tem a função de formar leitores e com o distanciamento das mãos dos leitores a formação fica incompleta.

Até aqui foi possível entendermos alguns movimentos de leituras que os bebês e crianças pequenas realizam e que também foram percebidos pelas professoras do EDI. A formação de leitores é um processo que se constrói com o estreitamento de laços entre os bebês e as crianças pequenas com os livros, em contato direto e cotidiano com leituras. A seguir discutiremos algumas práticas de leitura relatadas pelas professoras ao longo dos encontros de construção da sala de leitura.

4.5.2 Práticas de leitura para e com os bebês e as crianças pequenas no EDI

Começamos com as palavras de duas professoras a respeito do por que é importante ler na creche. Um evento que ocorreu no último encontro da formação pertencente ao eixo 3 – gestão e mediação – que abarca questões já discutidas anteriormente, mas que se faz necessário neste momento por introduzir as questões de leitura e por percebermos que o processo formativo de construção da Sala de Leitura de alguma maneira afetou a fala das professoras. Falas que nos mostram algumas apropriações das discussões tecidas ao longo do processo formativo. Quando indagamos por que ler na creche, as respostas foram as seguintes.

Elisa: Ampliação de vocabulário, conhecer novas culturas.

Bianca: Ver o desenvolvimento da própria criança em relação ao contato com o livro, em relação contato com as gravuras, em relação ao contato com o outro.

Elisa: Com as letras em si.

Bianca: Oportunidade de contato com as letras.

Elisa: Até mesmo ter novas experiências sem precisar tocar... é como a gente diz que o livro te transporta para outros lugares que você não precisa exatamente conhecer, às vezes eu não tenho oportunidade de conhecer, mas pelo livro ele consegue experimentar aquilo de alguma forma. (Eixo 3 – Encontro 2)

As professoras pontuam aspectos discutidos ao longo do capítulo anterior quando falamos da qualidade do acervo (ANDRADE e CORSINO, 2007) e que permearam as discussões dos encontros de análise do acervo. Bianca faz menção à importância da leitura na creche na relação com o outro, como presente na teoria Bakhtiniana de linguagem, este outro constitui o eu nas interações, com o seu excedente de visão dá acabamento, momentâneo, ao eu. Assim, o outro apresentado pela professora Bianca está presente nas leituras realizadas, mas também nas relações discursivas realizadas no momento da leitura, seja o outro a professora ou os colegas de classe. Com isso, nos voltamos para o evento como um todo e podemos afirmar que a relação eu-outro presente nos encontros foi constituinte das professoras, que tomaram para si as palavras alheias de modo que seus atos de fala estão atravessados pelas vozes outras que vão se tornando próprias.

Destacamos, ainda, que nas falas das duas professoras, se por um lado houve a compreensão sobre a relação constituinte eu-outro, por outro lado quando trazem a ampliação de vocabulário e conhecimento de letras como parte dos objetivos de ler na creche, evidenciam que há um percurso a ser trilhado nas apropriações sobre o texto como discurso e dos eixos das interações e brincadeira em torno dos quais a Educação Infantil precisa girar. A letra fora do contexto discursivo pouco significa e o que as crianças da Educação Infantil aprendem com a leitura literária e também com a informativa ultrapassa o conhecimento objetivo do conteúdo ou das letras em específico. Vale reiterar que há um importante lugar da

Educação Infantil na formação leitora, mas porque a leitura abre muitas possibilidades de ver, de pensar, de criar, de conhecer e reinventar o mundo.

Conforme apontam Souza e Motoyama (2016), práticas de leitura com os bebês e crianças pequenas não precisam se restringir a leitura do livro, o que não significa que o livro seja dispensável. As autoras enumeram atividades possíveis de serem realizadas com os bebês e as crianças pequenas durante o tempo na bebeteca⁵⁷, como, por exemplo, contações de histórias, contações com adereços e objetos e contações com ilustração. A respeito destas atividades, o Guia 1 Educação Infantil do PBNE na escola de 2014 (BRASIL, 2014) sinaliza também ações que podem ser realizadas, no caso em bibliotecas escolares/ salas de leitura, de modo a integrar bebês e crianças pequenas ao espaço e às leituras, e estender as ações ler não apenas ao texto literário como também outros gêneros:

A biblioteca escolar precisa ser assumida como o espaço da socialização, não do isolamento: inúmeras atividades positivas e prazerosas de leitura podem ser desenvolvidas nela: a contação ou leitura de histórias, fábulas, contos de fadas; a leitura ou a recriação de poemas; a busca de informações em livros informativos; e tantas outras atividades que levam a criança ainda não alfabetizada a apreciar e diferenciar gêneros. (BRASIL, 2014, p. 14)

Atividades essas, de acordo com algumas professoras, já fazem parte das práticas de leitura realizadas em sala, além da leitura do livro:

Elisa: Eu gosto de contar histórias utilizando bonecos, percebo que as crianças se envolvem bastante com a história contada. (Eixo 3 – Encontro 2)

Clara: No maternal 1 sorteava algumas crianças e pedia que ela pegassem um objeto cada. Daí eu criava uma história com aqueles objetos. Eles amavam. Queriam que fizesse todo dia. (Eixo 1 – Encontro 1)

Bianca: Eu faço muito de recontação de história e escrevo em cartolina. Eles recontam uma história e eu sou a escriba dela. (Eixo 1 – Encontro 1)

As professoras apontam uma prática de leitura mais comum em suas turmas, além da leitura de histórias. Práticas essas que podem ocorrer na sala de leitura, explorando novos objetos, novos espaços. Fazemos uma distinção entre contação de histórias e leitura de histórias. A contação de história se refere a narrativas orais, seja com recursos como bonecos e adereços, seja com formas teatralizadas diversas – mímicas, fantoches, teatro de sombra etc. Já a leitura do texto verbal, ainda que seu enunciado seja coloquial, apresenta elaboração diferente da linguagem oral. Portanto, se constituem como duas ações importantes na Educação Infantil, mas distintas. A leitura apresenta às crianças várias características próprias do texto escrito como, por exemplo, a estabilidade – lemos sempre as mesmas palavras, na

⁵⁷ Usamos bebeteca, pois o texto se refere a este espaço, mas podemos transferir para qualquer espaço de leitura que seja planejado para a primeira infância.

mesma sequência etc. –, marcadores de tempo, vocabulário, entre outros, que muitas vezes não estão presentes no texto oral. Cada gênero, por sua vez, tem suas finalidades e características quais sejam conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional (BAKTHIN, 2011). Por isso, cabem leituras diversas para atingir diferentes fins e uma importante função da Educação Infantil é alargar a inserção das crianças no mundo das culturas do escrito.

Para Reyes (2010) a leitura tem também um importante papel como disparador de diálogos e constante negociação de sentidos:

[...] a leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto – verbal ou não verbal – e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança. (REYES, 2010, p. 22)

Este processo permanente de diálogo se estabelece de muitas formas entre o texto, o adulto que lê e os leitores ouvintes. Todos esses sujeitos são capazes de interrogar, opinar, sentir e intervir nos textos lidos a partir de suas bagagens “de experiências prévias”, como afirma Reyes (2010). Nessas bagagens estão leituras anteriores e experiências vividas pelos leitores e com elas as palavras e vozes dos outros que também os constituíram e que se tornam próprias. De acordo com a teoria bakhtiniana de linguagem, nossa palavra está repleta de palavras outras alheias e todo enunciado pertence a uma corrente da comunicação verbal, “não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia” (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 99). Sendo os bebês e crianças pequenas sujeitos da linguagem, os enunciados das interações verbais das quais participam, os constituem, passando a pertencer aos seus futuros enunciados. Desta forma, ao participar de diálogos com outro poderá fazer uso das palavras alheias num processo gradativo de apropriação da palavra do outro que vai do uso da palavra alheia, passando pelo que Bakhtin (2011) chama de próprias-alheiras para, por fim, torná-las próprias.

Quando o adulto cria um ambiente propício à leitura, cria com os bebês e as crianças pequenas o que Reyes (2010) chama de triângulo amoroso. Um vínculo afetivo envolve este triângulo que faz com que as crianças entrem nas histórias, brinquem com os poemas e se sintam à vontade frente ao livro. Essa ambientação também está relacionada ao trato dado ao texto verbal, ao modo como o adulto-leitor se envolve naquele triângulo, verbalize o texto presente no livro, sem subestimar a capacidade das crianças estabelecerem relações, trazerem o inédito e imprevisível. Como já apontamos, no momento da leitura é o texto quem fala, o adulto

empresta sua voz e seu afeto a ele e oferece às crianças. Daí a importância da professora selecionar bons textos e que também sejam de seu agrado. Neste caminho, Corsino (2008, p. 7 – nota de rodapé) elucida que

É comum em creches e pré-escolas o professor “traduzir” o texto para uma linguagem que ele considera mais adequada às crianças. Se por um lado a ideia é aproximar o texto escrito ao oral, por outro, há uma redução da experiência da criança com a linguagem escrita, com sua especificidade de estrutura linguística, sintaxe, vocabulário etc. Uma simplificação que reduz a experiência da criança como leitor ouvinte.

Ao interrompermos a leitura para explicar palavras, sem que as crianças nos questionem a respeito, estamos, de certo modo, subestimando a capacidade delas estabelecerem relações daquela palavra com o todo do texto. Mas vale comentar que, se interromper não é aconselhável, não responder a uma dúvida ou indagação das crianças também não é. Há que se ter um equilíbrio nas intervenções para que a leitura flua e possa ser um momento de distensão, de fruição de todos. A criança se envolve de corpo inteiro na leitura, ouvindo, movimentando o corpo e falando: “tem criança na turma que repete palavras quando termino de ler uma página, como num gesto de leitura conjunta” (Eixo 3 – Encontro 2).

Além destas interrupções sabemos que a disciplina e organização das crianças também são motivo de se parar a leitura ou narração de histórias e poemas. Neste caso, é preciso ter diferentes estratégias de leitura, pois na Educação Infantil, nem todos precisam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Em obras positivamente avaliadas, a linguagem literária presente possibilita que os leitores construam conhecimentos linguísticos variados. Conhecimentos que não se restringem, por exemplo, aos significados propriamente ditos, mas às formas singulares de como as palavras se organizam nos enunciados, ao gênero discursivo em questão, ao estilo de um determinado autor, entre muitos outros. Como a professora Clara pontua, o contexto da história, geralmente, auxilia no entendimento da palavra que o adulto pensa que é difícil para a compreensão dos bebês e crianças pequenas. Não podemos, entretanto, pensar que tudo será explicado “sozinho”, mas pausa constante na leitura rompe com o fluxo de penetração na história e com a continuidade do próprio texto, quebrando o “clima”. A criança quando necessita de uma explicação ela pergunta sem hesitar, durante a leitura. Podemos, após a leitura, levantar questões que se relacionem às palavras ou expressões que são apresentadas no texto, contextualizando-as e permitindo que os leitores-ouvintes possam discutir o assunto e não responderem perguntas com respostas puramente recortadas do texto. “As crianças

aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, ou seja, das palavras, expressões e formas de comunicação usadas pelos seus interlocutores.” (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p. 63) Bakhtin (1981, p. 108) em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* afirma que os sujeitos aprendem a língua materna no fluxo das interações verbais. Em suas palavras,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Sendo a língua um produto que constantemente recebe acabamento e que este se dá a partir das comunicações verbais nas quais os sujeitos estão inseridos, os diálogos provenientes das palavras entendidas pelo professor como de difícil compreensão para os bebês e crianças pequenas oferecem novos acabamentos para a língua. Ao introduzirmos em nossas práticas de leituras diferentes gêneros discursivos diferentes entre si, estamos ampliando o repertório linguístico dos bebês e crianças pequenas. Com isso, Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 64) afirmam que “para aprender novas estruturas de linguagem, as crianças precisam contar também com variados exemplos linguísticos. Isso significa que as crianças precisam escutar palavras, expressões e discursos para poder identificar regularidades e estabelecer padrões”. Portanto, “é na linguagem que mundo e sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal” (CORSINO et al., 2016, p. 13).

Sendo sujeitos de linguagem, as leituras e seus desdobramentos proporcionam aos envolvidos a participação no discurso que é composto pela palavra, contrapalavra, réplicas que são apresentados ao outro pelos enunciados produzidos e que conseqüentemente estão permeados por enunciações anteriores que se tornam suas palavras. E estas trocas podem, e porque não dizer devem, se estender para assuntos geralmente pouco discutidos com as crianças e que são abordados por alguns autores com maestria, como a morte, separação, doenças, por exemplo. Benjamin (2009) afirma, como já mencionado anteriormente, que as crianças demandam dos adultos que lhes expliquem determinados temas de modo claro e não infantilizado, elas aceitam assuntos sérios, desde que os adultos sejam honestos e não deem voltas para tratar do mesmo. No momento em que a professora rejeita uma boa história por abordar temas como morte ou separação, sem levar em consideração o tratamento dado ao tema, pode estar afastando da literatura o seu potencial humanizador (CANDIDO, 1995).

Além disso, cabe ressaltar que as crianças têm suas formas próprias de significar e o que pode parecer complicado ou difícil para uns, pode não ser para outros. E é justamente a possibilidade do texto dizer que vai deslocar cada um de uma maneira. Marchesano (2016) ao

tratar o sentido trágico na literatura infantil, em sua pesquisa de doutorado na pré-escola, chega a uma das conclusões de que o trágico nem sempre está explícito e se apresenta de forma muito diferente para cada um.

Na relação triangular leitor-livro-bebê/criança os enunciados proferidos ao longo da leitura são apropriados pelos sujeitos de forma singular, passando a se constituir como parte do repertório de cada um de forma diferente. Entretanto, ao ser uma narrativa que se dá no coletivo, a história ou poema criam elos de coletividade entre os sujeitos daquele grupo de ouvintes e o repertório passa a ser algo comum pela partilha. Sendo assim, quanto mais obras de boa qualidade literária forem apresentadas aos bebês e crianças pequenas, maiores as chances deste repertório se ampliar.

Os eventos a seguir nos mostram movimentos de leituras das professoras que envolvem os bebês e as crianças pequenas. No primeiro, a professora relata sua forma inicial de introdução do livro na qual os nomes dos autores (escritor e ilustrador) são apresentados às crianças; no segundo, a leitura que engloba voz e corpo num movimento que captura as crianças e as envolve na obra:

Flávia: Eu posso não saber ler o nome da pessoa, mas eu leio, eu falo... eu não falo quem ilustrou não, eu falo “oh quem desenhou a história foi fulano de tal e quem pensou na história para escrever foi fulano de tal”. Às vezes eu não sei nem falar o nome do povo, mas eu falo do jeito que eu entendo, pois tem uns nomes muito estranhos, mas eu sempre falo. E vai do bebê, nunca trabalhei com bebezinho, mas vai do Maternal I e aí o que eles fazem agora? “Quem queveu?” [imitando a fala das crianças]. (Eixo 1 – Encontro 2)

Alice: Então eles sempre, sempre... posso contar dez vezes e eles ficam vidrados. Ano passado, o livro que chamou atenção da turma foi aquele Voa, João. Também porque eu fazia versos, rimava e tinha a questão do movimento: “Asa direita, asa esquerda. Pra cima, pra baixo. 1, 2” [mexendo o braço quando falava]. Tinha algumas coisinhas que eu fazia, então todo dia, o ano todo eu tive que contar aquela história. Eu contava outras, mas aquela história, Voa, João, eu tinha que contar todos os dias. (Eixo 1 – Encontro 2)

Percebemos que a professora Flávia tem como movimento de leitura a apresentação dos autores dos livros lidos. Um movimento que caracteriza a obra, atribui significado ao escritor e ao ilustrador, pode possibilitar que as crianças percebam traços de linguagem ou de desenho próprios dos autores e aproxima os bebês e crianças pequenas da obra literária. Uma prática que, pode ser considerada desnecessária para crianças pequenas. Mas esta ação pode contextualizar a obra e trazer informações que ampliem a leitura. Conhecer os nomes dos autores tornou-se parte da prática de leitura da turma, sendo lembrado pelas crianças quando a professora deixa de anunciá-los.

Já a prática apresentada pela professora Alice, temos a visão da leitura que extrapola a palavra, ganha gesto e movimento e divertem as crianças que solicitam novamente a leitura. O corpo é introduzido e incorporado ao texto de modo a dialogar com ele e com a ilustração, possibilitando a ampliação do literário. Quando a professora Alice diz que “eu fazia versos, rimava e tinha a questão do movimento” ela está criando uma ambiência à leitura, com modulações de voz e gestos que compõem as ações das personagens e envolvem os leitores. De acordo com a teoria bakhtiniana, a entoação que se emprega durante a leitura estabelece uma ligação entre o que está escrito e o não escrito, assim, “a característica fundamental da entoação é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o texto verbal e o não verbal, do dito e do não dito” (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 106). As entoações aliadas aos movimentos corporais chamam a atenção dos leitores-ouvintes para a narrativa e os instigam a saberem o que irá acontecer. Entretanto, essas marcas são formas de narrar fixadas pelas professoras que, às vezes, se entranham no texto, em especial pelos bebês e crianças pequenas que passam a requerer a leitura com aquelas marcas. A respeito disto, Corsino e Pimentel (2010), afirmam que a crítica tecida por Walter Benjamin, em “Livros infantis antigos e esquecidos”⁵⁸, a respeito dos livros infantis não se restringe somente aos textos “mas às formas de ler e de narrar, uma vez que o narrador impõe sua marca no texto narrado, trazendo seus acentos e se abrindo à intersubjetividade, já que a narrativa como conselheira sugere possíveis diálogos” (CORSINO e PIMENTEL, 2010, p. 30). Assim, as marcas fixadas à leitura, e o texto em si, fazem com que os bebês e crianças pequenas penetrem no texto, nas personagens, requerendo daqueles um esforço maior, uma escuta mais atenta.

As crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, entonações e pausas do leitor interprete. E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto. A atividade do leitor é intensa, seja diante do texto ficcional, seja do não ficcional. (CORSINO et al., 2016, p. 25)

O bebê e a criança pequena ao integrarem os momentos de leitura, penetram mundos muitas vezes diferentes dos seus, conhecem lugares e fatos que podem não terem visto ou ouvido antes. A linguagem literária e conseqüentemente o leitor da palavra, neste caso o professor, abrem as portas destes outros mundos - reais e fictícios - e convidam os bebês e as crianças pequenas a mergulharem no texto literário.

⁵⁸ Texto presente em BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª edição. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2009, p.105)

Ser um leitor não é somente estar sempre com uma leitura acontecendo, o envolvimento na história, o entrelaçamento com as personagens e seus conflitos e experiências é parte fundamental para a constituição do sujeito leitor. “Diante de seu livro ilustrado, a criança... vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (BENJAMIN, 2009, p. 69). Com isso, podemos afirmar que a leitura de ouvido é tão potente quanto à leitura autônoma, pois os bebês e as crianças pequenas se inserem no mundo das personagens por inteiro. Além disto, Travassos (2018), apoiada nas ideias de Cunha (2011) aponta que “de uma maneira geral, considera-se a leitura como uma experiência que envolve situações de produção de sentidos, situações que permeiam a imaginação do leitor, provocando-o a estabelecer relações com contexto sócio-histórico do qual faz parte” (TRAVASSOS, 2018, p. 57).

Com tudo isso, as experiências vividas a partir das personagens das mais diversas histórias lidas de ouvido possibilitam as crianças crescerem intelectual e imaginativamente, a se constituírem como sujeitos, dando a elas suporte para explorarem suas brincadeiras de faz de conta, seja se transformando em dragão ou ressignificando objetos corriqueiros de seu cotidiano de forma que estes possam ser melhores aproveitados em suas fantasias. Para corroborar, Benjamin (2009, p. 107-108) descreve algumas transformações realizadas pelas crianças em suas brincadeiras.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitizará todas as pessoas que entrarem desprevenidas.

Aqui debatemos práticas de leitura para e com os bebês e crianças pequenas apontadas pelas professoras em suas turmas e que foram socializadas ao longo dos encontros de formação. Em conversa realizada no último dia de formação, no qual somente duas professoras estiveram presentes (por percalços no final de 2018 referentes ao encerramento do período letivo, o último encontro foi realizado somente com a participação das professoras Bianca e Elisa), falamos a respeito das práticas de leitura das duas professoras. Pudemos perceber que ambas desenvolvem práticas muito semelhantes, pois no início de 2018 houve

um planejamento, as duas professoras lecionam em turmas do mesmo grupamento (Maternal II), e concordaram de traçar caminhos parecidos e o mesmo refere-se às leituras. Assim, a respeito das práticas de leitura utilizadas em sala de atividade as professoras explicam a prática comum acordada entre elas, um dia da semana dedicado à leitura:

Elisa: Era um dia voltado para histórias, um dia era registro de história, outro dia de contação.

Bianca: Era um dia na semana para história.

Elisa: A Bianca tem muita releitura de história. Eu gosto de usar para iniciar assuntos, além de usar, teoricamente, fora de um contexto. Eu gosto muito de usar para iniciar assunto, uma história para desmembrar para diversas outras coisas.

Bianca: É bom também. Eu gosto de fazer isso.

Elisa: Quando eu não uso dessa forma, é para eles escolherem uma história no canto de histórias para eu ler para eles.

Pesquisadora: Entendi, é uma escolha deles para você fazer a leitura.

Elisa: Exatamente. Quando a escolha parte de mim é para um assunto voltado para o momento, para o planejamento. Agora quando não é escolhido por mim, eles escolhem uma história da preferência deles, ou da curiosidade deles para que eu leia para eles.

Pesquisadora: Mas essa leitura que você está falando que faz por eles ou por você é diária? Ou não?

Elisa: Tem dia que não tem história

Bianca: Eu faço um dia na semana, sempre. Sempre um dia da semana é o dia da história, seja do jeito que for eu lendo para eles, eles lendo, a gente inventando uma história. Ou parte do contexto de algo que está sendo trabalhado.

Elisa: Na vez deles escolherem é um momento solto no dia, independente do dia. (Eixo 3 – Encontro 2)

No evento, encontramos alguns pontos discutidos ao longo deste trabalho. Um deles, e é o que se destaca, é a literatura escolarizada (SOARES, 1999), as professoras afirmam o uso da leitura de literatura infantil para introduzir temas, guiar assuntos, ou seja, a leitura literária voltada para atender a uma demanda pedagógica. Entendemos que na Educação Infantil esta demanda não está, como no Ensino Fundamental, ligada a questões estruturais da língua; a escolarização da literatura está voltada para apresentação de temas, introdução de determinado assunto, visando uma “melhor compreensão” das crianças. Com isso, leituras voltadas para a apreciação são feitas conforme demanda das crianças, evidenciando que a escolha do livro se dá por tema e que não há um planejamento para estas leituras mais fortuitas ou espontâneas.

Percebemos a participação das crianças na escolha de histórias a serem lidas coletivamente. Ação um pouco mais presente na turma da professora Bianca, mesmo que as atividades relacionadas à leitura e a produção textual se restrinjam a uma vez na semana. Outro ponto presente são as atividades diversificadas com a leitura e o livro realizadas pela professora Bianca, momento de leitura com e para as crianças, momentos de leitura das crianças, criação de histórias, (BAPSTISTA et al., 2016; SOUZA e MOTOYAMA, 2016). Ao

abrir espaço para as leituras das crianças, a professora Bianca oferece a elas o lugar de leitor que costuma ser o dela. Entretanto, questionamos o fato de se restringir a um único dia na semana. Pois, sendo a unidade escolar um local para convívio estreito com a leitura e com livro uma vez só por semana não dá continuidade a uma prática que, para algumas crianças, pode ser vivenciada apenas na escola. Cabe a nós, equipe pedagógica da unidade escolar, promover o encontro, estreitar os laços das crianças com o objeto livro e suas leituras para que sua formação como leitor possa desenvolver-se. Apresentar diferentes formas de se relacionar com a leitura na Educação Infantil é importante e se faz necessário. Além disso, os diálogos provenientes das leituras fazem com que os bebês e as crianças pequenas mergulhem ainda mais nos assuntos abordados, nos caminhos trilhados pelas personagens e nos não-acontecimentos. Neste sentido, nos aliamos às palavras de Reyes (2010) para afirmar, mais uma vez, a importância da relação criança-livro-leitura ser constante nas creches e escolas.

Os livros são espelhos para olhar e ser olhados; para tocar, para medir e explorar um mundo que se amplia a cada dia. A conversação que circula no triângulo amoroso – filha, livro e pai – vai para além das páginas. São duas pessoas que se encontram nesse outro espaço; já são dois olhando um terceiro. Na história que a voz do pai vai contando, uma imagem se liga a outra: o de trás com o da frente, o tempo com o espaço, as palavras com as ilustrações, o livro com a vida... (REYES, 2010, p. 53)

Serra (2015, p. 80) ancorada em Cecília Meireles afirma que “neste encontro entre a criança, o adulto e o livro, criam-se movimentos e pontes. É também preciso que a criança desde bebê seja reconhecida em sua capacidade crítica em sua ‘claridade dentro de sua ignorância’ (MEIRELES, 1984, p. 30)”.

Cabe lembrar de que a função educativa e formativa da Educação Infantil é uma aposta e um desafio político. Ampliação das referências culturais e expressivas e abertura para os conhecimentos socialmente produzidos é uma importante forma de inclusão sociocultural. Mais uma vez as palavras de Reyes ajudam a pensar o lugar da leitura na Educação Infantil:

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16)

Passamos por um processo formativo que permeou diferentes eixos que compõem uma Sala de Leitura voltada para a Educação Infantil. Discutimos e analisamos o acervo institucional, debatemos questões de espaço e organização e conversamos sobre algumas práticas de leitura realizadas pelas professoras e também movimentos de leitura das crianças.

Agora é hora de afinar o compasso e definir questões de funcionamento da Sala de Leitura do EDI, como compromisso da equipe que abraçou e concretizou o projeto.

Sendo este um espaço que abarcará as leituras de oito turmas a partir de 2019, faz-se necessário que haja uma definição de horários para que a sala possa ser usufruída por todos sem atropelos. Desta forma, um breve encontro que marca o Eixo 3 da construção da sala de leitura foi realizado juntamente com todas as professoras, em uma manhã de sexta-feira (dia de planejamento das professoras). O encontro precisou ser breve devido ao fato de ser final de ano e as turmas estarem em preparativos finais para a festa de encerramento, impossibilitando que as professoras estivessem presentes no encontro por necessitarem do tempo de planejamento para realizarem tarefas referentes à festa mencionada. Desta forma, ficou decidido que naquele dia seria definida a frequência das turmas a sala de leitura.

Elisa: Sugiro que a ida das turmas seja uma vez por semana.

Bianca e Daniela: Pode ser.

Pesquisadora: Mas uma vez por semana é suficiente? Porque só uma vez?

Alice: Se contamos história todos os dias na sala não tem porque só vir uma vez por semana.

Pesquisadora: Sugiro que em fevereiro seja uma ou duas vezes e em março estenderemos, afinal... (corte na fala)

Clara: A sala não é só para as crianças terem contato com os livros né, é um espaço para se viver a leitura. (Eixo 3 – Encontro 1)

Ao escolhermos construir uma Sala de Leitura na qual os bebês e crianças pequenas do EDI fossem os principais sujeitos, não podemos restringir sua frequência a uma única vez por semana. Valemo-nos das palavras de Pimentel (2018, p. 179): “a frequência a bibliotecas escolares é formadora de leitores”; ao possibilitar idas à sala de leitura no mínimo de dias possíveis por semana, estamos “reduzindo a velocidade” da formação leitora dos pequenos.

Quando membros da equipe sugerem a frequência de uma vez por semana, entendemos que ainda seria preciso voltar ao caminho da formação literária e retomar e até mesmo ampliar as discussões. Ações estas que possivelmente poderão acontecer ao longo do ano de 2019 de modo que as discussões e a formação possam continuar e provavelmente acrescentar reflexões às práticas realizadas na Sala de Leitura.

Como Clara frisa, e discutimos anteriormente, a Sala de Leitura engloba muito mais do que o contato puro e simples dos leitores com o livro. Ela permite que dezenas de práticas de leitura possam ser desenvolvidas com os bebês e crianças pequenas no espaço, somadas as leituras próprias daqueles. A sala não necessita ser tomada por inteiro logo de início, ela pode ser visitada e acolher as crianças aos poucos, movimentando-as de forma que a vontade de estar naquele espaço aumente a cada nova visita, até que os bebês e crianças pequenas se sintam parte da sala, sujeitos dela constituintes. A sala de leitura é lugar de criar, imaginar,

descobrir; lugar de criar laços, construir relações com o livro, com a leitura, com o outro. Assim, quanto mais tempo se permite às crianças estarem neste espaço, usufruindo da sala que foi organizada para elas, mais substancial se torna sua formação leitora. Com isso,

Para que essas marcas fiquem inscritas na memória, o encontro com o livro precisa acontecer e o espaço é um dos primeiros convites para essa união, podendo transformar-se em lugar: lugar de imaginar, lugar de pensar, lugar de dialogar, lugar de conhecer, lugar de se emocionar. (BRANCO et al., 2014, p. 250)

Durante o processo de formação e construção da sala de leitura do EDI, percebemos o envolvimento e o entusiasmo das professoras com o caminhar e conseqüentemente com a concretização da Sala de Leitura. Espaço construído a partir da troca, da análise, do conhecimento, das discussões de conceitos e temas e também de modos de organização considerando, sempre, em primeiro lugar os bebês e as crianças pequenas que usufruirão da sala na posição de leitores, de sujeitos que pertencem àquele espaço.

Considerações finais

Chegamos até aqui e não colocaremos um ponto final ou reticências. Iremos sim cortar a fita e abrir a porta convidando os leitores a adentrarem este espaço que foi pensado, discutido, problematizado e constituído para recebê-los com suas leituras e as leituras para e com eles. Uma Sala de Leitura que não foi imposta ou construída isoladamente dos profissionais que compõem a equipe da unidade escolar. Proposta recebida, acolhida e constituída no coletivo.

Proposta que emergiu das minhas angústias com a formação do leitor na primeira infância, se misturou com os anseios do campo, somou-se ao mestrado e por fim ganhou, com o envolvimento e pertencimento que as professoras tiveram, alguns acabamentos e concretude. Uma proposta do eu que afetou o outro, vários outros, que durante o processo ofereceram seus acabamentos a cada novo encontro para todas nós. Acabamentos para o projeto que ao final transformou-se na Sala de Leitura do EDI e que continuará ganhando novos acabamentos, agora também oferecidos pelos leitores que tomarão a sala com suas mãos, pés, corações e leituras.

Um processo que possibilitou as professoras participantes um lugar de escuta de suas palavras, com trocas e considerações importantes e que também me tirou do lugar, me mobilizou duplamente. Duplamente por ser, ao mesmo tempo, professora da instituição e pesquisadora que adentra o espaço escolar, procurando realizar o movimento exotópico de ver o quê e como as professoras veem para, de volta ao meu lugar, tentar oferecer o excedente de visão produzindo um acabamento provisório (BAKHTIN, 2011). Assim, ao iniciar o caminho da pesquisa, que recebeu um contorno inicial e acabamentos ao longo do processo, caminho decidido coletivamente em diálogo com as professoras, foi necessário que eu me movimentasse deixando a timidez de lado e permitindo que o eu-pesquisadora desse um passo à frente, mas sem esquecer o eu-professora, visto que não é possível ter neutralidade, já que somos sujeitos impregnados de sentimentos, emoções, experiências pessoais e profissionais, leituras. Sendo este um movimento necessário à pesquisa, não posso afirmar que tenha sido fácil – não foi – na medida em que o campo de pesquisa é um lugar familiar, meu ambiente de trabalho, foi preciso atenção para que o lado professora não tomasse o lugar da pesquisadora. Uma não deixa de existir para a outra aparecer, elas convivem juntas, mas em campo a pesquisadora precisa dar um passo à frente para que tudo seja observado, confrontado, indagado, refletido pelo seu olhar, o olhar do outro.

Com vontade de promover mudanças no campo da pesquisa com a participação dos sujeitos, mudanças essas construídas coletivamente em um processo formativo, esta dissertação teve como objetivo **analisar o processo coletivo de (re) conhecimento, análise, organização e circulação do acervo de livros infantis de um Espaço de Desenvolvimento Infantil-EDI da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Um processo que se constituiu a partir da participação das professoras, sem elas não seria possível seguir caminho. Esta dissertação se justifica, então, pelo anseio da constituição da Sala de Leitura do EDI. Os objetivos específicos construídos foram sendo alcançados ao longo do processo. Assim, o primeiro deles “envolver a equipe pedagógica no processo de constituição de um espaço de livro e leitura no EDI” foi possibilitado, principalmente, pela metodologia adotada que teve como base a participação voluntária de membros da equipe pedagógica para a constituição da Sala de Leitura do EDI. Foi a partir de um processo formativo dialógico, no qual os voluntários estariam em formação, a partir do diálogo, das trocas, das práticas que o envolvimento se deu. As professoras da unidade escolar abraçaram a ideia e caminharam juntas comigo na construção da Sala de Leitura. A cada encontro a proposta tornava-se mais concreta no pensamento das professoras e nas práticas. Percorremos juntas o acervo, conhecemos livros, vimos o que existia e que não constava mais no acervo, as professoras constataram que o acervo da instituição possui qualidade e que a falta de relação das crianças e das próprias professoras com esses livros tem que ser mudada. Ao longo dos eixos novas descobertas, novas relações e aprendizados foram aparecendo. Assim, os outros objetivos foram também sendo alcançados, quais sejam: analisar o processo de conhecer e analisar coletivamente o acervo da creche e espaços, tempos e práticas destinados ao livro e à leitura na instituição; analisar a discussão sobre classificação dos livros e critérios de escolha para a composição e renovação de um acervo considerado de “qualidade” a ser disponibilizado para leitura com e para as crianças na instituição; analisar o processo de reflexão coletiva de organização de uma biblioteca para o EDI; analisar as discussões da equipe pedagógica sobre práticas de leitura na biblioteca.

Os encontros com as professoras se organizaram em três eixos. O Eixo 1- Acervo utilizou como texto-base “Livros infantis: critérios de seleção as contribuições do PNBE” escrito pela autora Aparecida Paiva (2016), pertencente ao Caderno 7 da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Com a leitura do texto discutimos critérios de qualidade dos livros que compõem o acervo da instituição, composição do acervo e análise do livro preferido de cada uma das seis turmas a partir de perguntas presentes no texto com base nos

critérios elencados por Paiva (2016) e por Andrade e Corsino (2007). As discussões teóricas que foram atravessadas pelas práticas de leitura das professoras dividiram-se nos dois primeiros encontros do eixo de aproximadamente uma hora cada um. Mais dois encontros completaram-no e neles todo o acervo da instituição foi analisado pelas professoras.

No Eixo 2- Organização, o texto utilizado também faz parte do Caderno 7, “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil” escrito por Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Gozzi Carnellosso (2016). Sua leitura embasou a discussão de organização do espaço físico da Sala de Leitura, assim como do acervo e também a classificação deste. Em um encontro no qual além das professoras tivemos também a participação das Agentes de Educação Infantil, visto que o primeiro encontro deste eixo foi realizado em um dia de Centro de Estudos Integral no qual quase toda a equipe pedagógica estava presente, podemos perceber que a Sala de Leitura era um anseio da equipe pedagógica como um todo. A discussão neste eixo foi construída por relatos de experiências profissionais e também com exemplos vistos na mídia; sugestões de formas de organização, do acervo e do espaço físico, e classificação do acervo. Foram criadas estratégias para que o planejado pudesse ser alcançado, como a realização de bazar para a arrecadação de dinheiro que possibilitasse a compra, inicialmente, de tecidos para a Sala que constituirá uma forma de extensão da Sala de Leitura na área ao lado da mesma; a “doação” de materiais das salas de atividades das turmas que pudessem compor a sala de leitura: pelúcias, bonecos, fantoches. Ao final, este eixo foi composto por três encontros de aproximadamente uma hora cada, sendo um de discussão teórica e dois de organização do espaço e do acervo; o tempo do eixo foi construído no processo e em diálogo com as participantes de acordo com o desenvolvimento das discussões e da organização propriamente dita, assim como o anterior.

O Eixo 3 – Gestão e Mediação, contou com o mesmo texto do eixo anterior pelo último tópico abordar práticas em espaços de leitura. Neste eixo o tempo que cada turma iria frequentar a sala foi discutido, sendo necessário repensar com o grupo a presença da Sala de Leitura como um lugar onde as relações, os vínculos, as leituras e as aprendizagens seriam construídas. Isto porque inicialmente foi proposto por uma professora um único dia da semana para cada uma das turmas na sala. Com isto, consideramos a opção de retomar as discussões em 2019 para que juntas possamos construir um conhecimento maior acerca deste espaço e possibilitar maiores relações e melhores práticas de leituras, favorecendo os leitores e suas leituras. Este eixo compôs-se por dois encontros que, por questões de violência no entorno da

escola e por ocorrer próximo ao final do ano letivo, foram mais curtos, tendo o segundo contado com a presença de apenas duas professoras.

Ao finalizar os encontros, nove no total, perguntas começaram a surgir e tomaram maiores proporções em minha mente durante os meses de escrita do texto: Como trazer para o texto as vozes das professoras? O que foi possível capturar ao longo dos encontros? Como apresentar o processo formativo no texto? Questões que mais uma vez me fizeram pensar a respeito do meu eu-pesquisadora porque tendemos a não criticar o que lhe é próximo. A escrita me fez perceber que algumas palavras dos outros ainda ecoavam em mim, palavras que durante a escrita e a leitura das transcrições dos áudios dos encontros reverberavam e me levavam de volta ao dia do encontro. Era possível, ao escrever, ouvir as professoras falando, visualizar o encontro.

Durante os encontros foi interessante observar que o envolvimento das professoras foi sendo construído, visto que no início o silêncio, a pouca interação de algumas participantes fez-se presente. Principalmente nos dois primeiros encontros as professoras pouco falavam espontaneamente, era preciso fazer indagações, pedir exemplos para que um diálogo fosse desenvolvido, duas professoras foram a exceção, elas buscavam dialogar com o texto e com as enunciações do grupo. Entre as poucas palavras podemos identificar a timidez como impedimento para o diálogo e também resultados do pouco espaço para a palavra do professor dentro da escola, a não valorização do que o professor tem a dizer, sua prática, seu conhecimento e também ao mito de que o conhecimento que chega da universidade pelo pesquisador está posto. Ainda referente às falas das professoras, identificamos a presença de exemplos relacionados à prática pedagógica com a leitura como forma de explicação dos temas discutidos, isso ao longo de todos os encontros. Com o passar dos encontros percebemos um envolvimento crescente, em críticas, sugestões e participação das professoras, o que permitiu que a Sala de Leitura fosse construída de certa maneira em um movimento dialógico responsivo.

Sendo esta uma pesquisa de processo, fez-se necessário envolver teoria e campo ao longo de toda a dissertação. Assim, os capítulos foram estruturas nesta articulação.

No primeiro capítulo, ao compreendermos as concepções de infância, entendemos também a visão de leitor, visto que as duas concepções caminham lado a lado. Os resultados da revisão bibliográfica realizada entre dissertações e teses e trabalhos apresentados nos GT07 e GT10 da Anped possibilitou entender como estão sendo desenvolvidas as pesquisas que têm como tema os espaços de leitura para a primeira infância em instituições de Educação Infantil.

A partir deste levantamento, podemos constatar que ainda é reduzido o número de trabalhos que discutem os espaços de leitura coletivos, como sala de leitura ou biblioteca escolar, na Educação Infantil, e que as produções se concentram nos últimos dez anos.

No capítulo dois o caminho metodológico apresentado com base em Bakhtin (2011), com ênfase na relação eu-outro presente nas pesquisas em Ciências Humanas, evidenciou o necessário processo exotópico do pesquisador para entender o que o sujeito vê e como vê se aproximando ao máximo deste outro e para, de volta ao seu lugar, produzir o excedente de visão que produzira um acabamento temporário ao outro. O campo de pesquisa foi apresentado, primeiro para entendermos o que é um Espaço de Desenvolvimento Infantil para, em seguida, compreendermos as especificidades do EDI pesquisado. O processo formativo foi descrito tendo em vista a compreensão dos caminhos escolhidos previamente e dos capítulos posteriores que compõem a compreensão do processo em si.

No capítulo três realizamos uma volta no tempo com o histórico da Literatura Infantil a partir de Lajolo & Zilberman (2007) e do livro para a primeira infância com base em Serra (2015), somado aos critérios de qualidade elencados por Andrade e Corsino (2007). O diálogo entre empiria e teoria, com autores que sustentaram as discussões acerca do acervo, ajudaram a pensar o acervo por meio dos critérios de avaliação dos livros, aliados também às contribuições de Corroero e Colomer (2015) e de Paiva (2016). Além dos critérios fez-se necessário que o grupo conhecesse os gêneros discursivos que podem compor um acervo, para tal nos unimos a Pimentel (2018) e Paulino (2000). Os autores que sustentaram as definições, os conceitos, dialogaram com os eventos que compuseram três categorias de análise: critérios de qualidade dos livros, reparo e descarte dos livros e a composição do acervo do EDI. A partir do processo e das análises foi possível compreender que o acervo, sua composição, não era de conhecimento das professoras, não somente com relação às obras existentes, mas também em relação às chegadas ao acervo, ou seja, não conheciam projetos e modos que contribuíram na constituição do acervo, nem livros advindos de doação de outra unidade escolar que, por questões climáticas, teve seu acervo parcialmente destruídos e que o restante foi doado a outras instituições escolares da rede municipal. A partir disso, compreendeu-se que o acervo é constituído por livros: acervo do PNBE, livros do projeto municipal Minha Primeira Biblioteca, compras realizadas anualmente no Salão do Livro FNLIJ para Crianças e Jovens, e doação de outra unidade escolar municipal. Ainda relacionado às características do acervo registramos que o acervo é 80% composto por livros em prosa, que os livros de poesia e de imagem juntos representam apenas 13% do acervo,

além do número de obras repetidas que somam 157 livros. Ao longo do processo formativo conseguimos perceber que as professoras foram se apropriando dos termos, das discussões, dos conceitos, dos livros, do acervo, do “tesouro” presente no EDI. Reflexões foram tecidas a partir da análise realizada pelas próprias professoras do livro favorito de cada turma, que resultou em elogios aos livros, dúvidas, mas também crítica. Quando Alice tece comentários sobre a ilustração do livro favorito de sua turma, afirmando que a ilustração poderia envolver mais recursos gráficos como profundidade, entendemos que o olhar da professora passa a ser mais crítico com relação ao que aos olhos e ouvidos das crianças. Após essa análise, o acervo foi colocado no chão para que pudesse ser conhecido e também analisado pelas professoras. É neste processo, por exemplo, que Flávia reconhece a baixa qualidade da ilustração de um livro, na qual as palavras do texto são representadas pela imagem sem que haja novas informações, sem que permita ao leitor explorar a imagem e realizar uma nova leitura que acrescente ao texto verbal. Este movimento de conhecer e analisar todo o acervo possibilitou que as professoras exercitassem o olhar para identificarem a qualidade presente nas obras, ou não, e tomarem para si este movimento que é importante quando nos comprometemos com a formação literária dos bebês e crianças pequenas.

No capítulo quatro um breve histórico da biblioteca escolar é construído a partir de Silva (2011), Nóbrega (2002) e Travassos (2018), a inauguração de outra vertente da biblioteca escolar voltada para a primeira infância é apresentada, a bebeteca, com base nos estudos de Escardó (1999), Baptista et al. (2016) e Souza e Motoyama (2016). Foram discutidas as questões referentes às organizações do espaço e do acervo e também a classificação das obras, assim como as práticas de leitura dos bebês e crianças pequenas e das professoras para e com eles, além das primeiras decisões a respeito do tempo de uso da Sala de Leitura pelas turmas. Apoiamo-nos em Perrotti (2015), Perrotti et al. (2016), por entendermos que o espaço de leitura, seja ele qual for, pode “proporcionar não só o acesso contínuo e sistemático à diversidade de suportes e de tipos de escrita, como também interlocuções e aprendizagens” (PERROTTI et al., 2016, p. 119-120) que movem e conseqüentemente oferecem sempre um novo acabamento aos leitores. Os eventos que estão em diálogo com os autores formam três categorias de análise: organização do espaço e do acervo que considera os leitores; leituras dos bebês e crianças pequenas; e as práticas de leitura para e com os bebês e as crianças pequenas. Nos encontros do Eixo- organização, o envolvimento das professoras se mostrou um pouco mais forte, em especial, quando as questões práticas da Sala de Leitura do EDI foram discutidas e colocadas em prática a partir

da organização propriamente dita da sala e do acervo. Além das professoras, pelo primeiro encontro do eixo ter contato com a participação de algumas AEI, também pudemos perceber que o projeto da Sala de Leitura estava sendo bem aceito entre elas, visto que as mesmas participaram das discussões demonstrando anseio para a efetivação da sala. No encontro de discussão teórica, algumas ideias foram contestadas, refletidas, como a classificação a ser utilizada no acervo: algumas professoras apontaram como sugestões a classificação por assuntos, por tamanho de texto, por material no qual o livro é produzido, por gêneros, que levaram a professora Clara a afirmar que assim seria “é o mesmo que colocar a literatura na caixinha”. A experiência profissional anterior também esteve presente durante as definições de organização do acervo, o que nos mostrou que o que aparentemente seria um facilitador para o professor, arrumar os livros em caixas nas estantes, seria um obstáculo para os bebês e crianças pequenas ao livro de forma autônoma. Mas também pode contribuir e ser significativo para o grupo, como o uso de tecidos para criar um ambiente de leitura fora do espaço físico da Sala de Leitura. Ao longo do capítulo, então, analisamos o processo de formação e também de apropriação do espaço pelas professoras, de forma que estas puderam se aproximar de questões teóricas que para muitas era novo e do espaço, participando da organização e sentindo-se parte da Sala de Leitura.

Estas considerações têm por finalidade destacar um processo formativo construído com a participação das professoras que abraçaram a ideia de constituir a Sala de Leitura do EDI. Um espaço que ao longo dos encontros considerou não somente as falas das professoras, as teorias, mas também as relações, os vínculos, as leituras, as oportunidades que construídas com os bebês e crianças pequenas. Uma Sala de leitura que tem por base a participação, o envolvimento direto das professoras a partir da formação horizontal, na qual os conhecimentos produzidos eram apresentados, socializados tanto por mim na figura da pesquisadora, quanto pelas professoras. Uma formação que se objetivou pela participação dialógica, mesmo que este diálogo não tenha sido como o desejado com mais questionamentos, dúvidas. Mas entendemos que nem sempre o campo irá satisfazer todos os desejos, todos os anseios do pesquisador. Acima de tudo entendemos que a forma como o processo se constituiu possibilitou as professoras momentos de reflexão, de aprendizado, de construção de um espaço no qual os enunciados produzidos são importantes, são relevantes ao processo, as práticas, a construção dos caminhos a serem trilhados pela equipe pedagógica.

Termino esta dissertação afirmando que o processo não se encerrou com o último encontro ou com a finalização deste texto, ele continua com a abertura da sala a partir das

práticas de leitura da/com e para os bebês e crianças pequenas, assim como das discussões que ocorrerão ao longo do ano letivo. Discussões que não terminam, pois a cada dia, a cada nova turma tomando a Sala de Leitura para si são construídas novas significações, novas relações que precisam ser socializadas, discutidas, verbalizadas para não ficarem presas entre as paredes da sala ou somente na memória desses leitores.

Termino, ainda, com algumas recomendações para se pensar o trabalho de leitura na creche e o lugar da primeira etapa da Educação Básica na formação de leitores:

- 1- O trabalho com a leitura na creche precisa ser uma aposta coletiva e para isso acontecer é necessário o envolvimento da equipe toda. O processo de constituição da Sala de Leitura do EDI mostrou que a articulação entre teoria e prática possibilitou às professoras darem maior consistência ao seu fazer. Neste sentido, observamos o quanto os Centros de Estudos podem proporcionar momentos de reflexão-ação-reflexão da equipe, sendo um tempo-espço importante para a formação de professores e conseqüente melhoria das práticas educativas. Entretanto, é preciso considerar as necessidades das professoras, seus desejos e falas e ter objetivos construídos no coletivo, planejamento para pensar o que será estudado, coordenação e organização para que eles cumpram o seu papel;
- 2- A formação do sujeito e a formação do leitor são processos mais do que articulados, um faz parte do outro. Portanto, na perspectiva de que o outro é constituinte do eu, entendemos os discursos dos livros como formativos e este processo é contínuo e envolve crianças e adultos. Assim, desde o berçário com os bebês, é preciso pensar o lugar de livro e leitura;
- 3- Ter um espaço específico para livros e leituras nas escolas de Educação Infantil é dar aos bebês e crianças pequenas a oportunidade de abrir portas e janelas para se conhecerem a si mesmos, ao outro e ao mundo. Mas uma Sala de Leitura/bebeteca/biblioteca escolar exige um acervo que alie a bibliodiversidade e a qualidade, e um espaço que permita visibilidade e acessibilidade das obras para que a escolha autônoma das crianças e suas leituras de corpo inteiro tenham lugar ali. Cabe aos adultos arrumar, organizar, ler, imaginar e brincar com livros e crianças.

Referências

ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A literatura infantil no Brasil**: origem, tendências e ensino, 2010. Disponível em: http://www.litteratu.com/literatura_infantil.pdf

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.13, n. 110, p. 179-197, jan./mar. 2010.

_____; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules, VERSIANI, Zélia. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007, v. 1, p. 79-91.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. Formação docente e Literatura Infantil: contribuições para o desenvolvimento de leitores na Educação Infantil. In: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n.3 p. 303-322, set./dez. 2015.

ARENDDT, Hannah. A crise da educação, In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. (trad. Paulo Bezerra). 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia; López, Mária Emilia; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. In: **Educação em Foco**. V. 19, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3. Edição – São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª edição. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli - Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México D.F.: Océano Travesía, 2008.

BRANCO, Jordanna Castelo; VILELA, Rafaela; CORSINO, Patrícia. Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. In: CORSINO, Patrícia (org.) **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7letras, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa/Ministério da Educação: elaborada Pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasília: MEC; SEB, 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. As narratividades. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. O direito à literatura. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRASCO, Alma. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infância. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

CORONA, Edith. Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la educación infantil. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. (tese de doutorado) Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

_____. **Infância e literatura**: questões para a educação infantil. Painel, Endipe, 2008.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____; PIMENTEL, Claudia. Biblioteca infantil: um espaço em construção. In: **II Seminário de Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias**: perspectivas metodológicas, 2010, Rio de Janeiro. II Seminário GRUPECI, 2010. p. 28-39.

_____. (org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. Ed – Rio de Janeiro: 7letras, 2014.

_____. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. In: **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 16, p. 108-123, 2015.

_____; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

CUNHA, Maria Zilda. Estética do labirinto na produção para crianças e jovens: estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: FILHO, José Gregorin; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI, Regina Silva (orgs.). **A literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1997.

ESCADÓ, Mercè i Brás. B: Bebetecas. In: **Educación y biblioteca**. La Rioja, n. 100, 1999.

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor-literário na educação infantil**: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. In: ALBANO, Eleonora et al. (orgs.) **Saudades da língua**: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos a Linguagem da Unicamp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HASPER, Francislaine. **Bebeteca**: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, Set. 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2012

_____. Infância e linguagem. In: **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

KOMAGATA, Katsumi. O mundo contemplativo. In: **Revista Emília**, jul. 2012. Entrevista concedida a Thais Caramico. 2015.

LACERDA, Vitor Amaro. Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de imagem e histórias em quadrinhos no PNBE. In: **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Ministério da Educação: elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LÓPEZ, María Emilia. A emancipação dos bebês leitores: o pequeno leitor “emancipado”. In: **Revista Emília**. Tradução Cícero Oliveira. Ano 1. Número 1, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo, Ática, 1987.

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **A leitura literária na educação infantil**: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. In: **Revista Criança do professor de Educação Infantil** número 40. Setembro de 2005. Brasília: MEC/SEB, 2005.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MEIRELES, Cecília. Crônicas de Educação, vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002).** Florianópolis: UFSC, 2005.

NÓBREGA, Nanci. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** -1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

PARREIRAS, Ninfa. Livros para os que ainda não leem as palavras. In: **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, G. Diversidade de Narrativas. In: PAIVA, Aparecida et alii (orgs.). **No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERROTTI, Edmir. Estações do conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: **Boletim do Programa Salto para o Futuro, Série A aventura de conhecer, TVE Brasil.** Ano XVIII boletim 15 - Setembro de 2008.

_____. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista...** [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

_____; PIERUCCINI, Ivete; e CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** -1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. Biblioteca Infantil: um espaço em construção. In: Corsino, Patrícia e Nunes, Maria Fernanda (orgs.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil.** Rio de Janeiro: Edigrafica, 2018.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar.** / Graça Pimentel, Liliane Bernardes, Marcelo Santana. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIROZ, Helen Aparecida. **O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Gerência de Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20Ed.%20Infantil.pdf>

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** 1º edição. São Paulo: Global, 2010.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEPÚLVEDA, Angélica e TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: **Crianças como leitoras e autoras/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** - 1. ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016.

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. In: **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis,** v. 16, n. 2, p. 489-516, jul./dez., 2011.

SILVA, Márcia Maria. **O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?.** 38ª Reunião da ANPed, GT 07. Trabalho 291. São Luiz, MA: 01 a 05 de Outubro de 2017.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 5.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. In: **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends.** Vol. 10, n. 3, 2016.

TRAVASSOS, Sônia Maria Milone de Freitas. **Concepções, funções e práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo. Editora Global, 2003.