

EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: crianças menores de 6 anos

Rita Cristina Lima Lages
Isabela Delli Colli Zocolaro Turino
Renata Junqueira de Souza
Organizadores



Rita Cristina Lima Lages
Isabela Delli Colli Zocolaro Turino
Renata Junqueira de Souza
Organizadores

Educação literária mudanças em movimento: crianças menores de 6 anos

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 1: LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto (UNESP)

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Sandra Franco (UEL)

Cassia Bittens (Literatura de Berço)

Rita Cristina Lima Lages (UFOP)

EXPEDIENTE:

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

Revisão realizada pelos autores.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: crianças menores de 6 anos [e-book]/
Organizadores: Rita Cristina Lima Lages, Isabela Delli Colli Zocolaro Turino,
Renata Junqueira de Souza. -- Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.
201 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso
Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-30-5.

1. Literatura infantil. 2. Leitura literária. 3. Educação literária - Crianças menores
de 6 anos. 4. Formação de leitores - Crianças menores de 6 anos. I. Turino, Isabela
Delli Colli Zocolaro. II. Souza, Renata Junqueira de.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.

**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuíno Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
 e Juvenil**

Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Adriana Lins Precioso (UEMT)
 Alcione Maria dos Santos (UFMS)
 Amanda Valiengo (UFSJ)
 Antônio César Nascimento de Brito
 (Faculdade Projeção - Brasília)
 Cassia Bittens (Literatura de Berço)
 Cinthia Magda Fernandes Ariosi
 Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
 (UNESP)
 Danglei de Castro Pereira (UNB).
 Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)
 Diana Navas (PUC-SP)
 Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),
 Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)
 Eliane Santana Dias Debus (UFSC),
 Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).
 Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)
 Emanuela Medeiros (UERN)
 Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),
 Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional
 Integrada do Alto Uruguai e das Missões)
 Ilsa do Carmo Vieira Goulart
 (Universidade Federal de Lavras)
 Ivanete Bernardino Soares (UFOP)
 José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
 Juliana Pádua (UNIFESSPA)
- Leonardo Montes Lopes (UniRV)
 Leoneide Martins (UFMA)
 Luís Girão (USP)
 Márcia Tavares (UFCG)
 Maria Laura Pozzobon Spengler
 (Instituto Federal Catarinense)
 Mariana Cortez (UNILA)
 Mônica Correia Baptista (UFMG)
 Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
 Pedro Afonso Barth (UFU)
 Regina Michelli (UERJ)
 Rita Cristina Lima Lages (UFOP)
 Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado
 (UFOP)
 Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
 Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
 Rosana Rodrigues (UEMT)
 Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
 Rovilson José da Silva (UEL)
 Sandra Franco (UEL)
 Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
 Silvana Ferreira de Souza
 (Faculdades de Dracena)
 Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
 Thiago Alves Valente (UENP)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto com o coração quentinho cheio de boas vibrações e muita literatura aconteceu em 2023, o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re)nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023,- se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 1 - Literatura infantil para crianças menores de seis anos e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Índice

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 9 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 17 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 27 **“A BOLA É MOLE, É MOLE E ROLA. A BOLA É BELA, É BELA E PULA.” A BRINCADEIRA COM AS PALAVRAS NO LIVRO OU ISTO OU AQUILO, DE CECÍLIA MEIRELES**
Sandra Regina da Silva
- 38 **A EXPANSÃO DA LITERATURA INFANTIL BAIANA DE PROTAGONISMO FEMININO, DURANTE A PANDEMIA**
Luciana Maria Ávila Carvalho,
Luciene Souza Santos,
- 47 **A LITERATURA INFANTIL COM CRIANÇAS PEQUENAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE UMA SACOLA VIAJANTE**
Marcela Fernandes da Silva
- 59 **A MOCHILA DO BEBÊ E A POÉTICA DO IR E VIR NA EXPERIÊNCIA DOS PRIMEIROS GESTOS LINGUAGEIROS NO MUNDO**
Inara Moraes dos Santos,
Luiz Castelo Branco Fischer Vieira,
- 69 **BEBÊS COMO LEITORES: ANÁLISE DA OBRA “OPS”**
Ana Clara Mendes Costa
Ana Paula Carneiro
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
- 81 **CLICK PLOCK: UM LIVRO-IMAGEM PARA CRIANÇAS E SUAS POSSÍVEIS MEDIAÇÕES**
Patricia Albuquerque de Campos
Ayholândia Moraes da Silva
- 92 **CONTRIBUIÇÕES DO OBJETO-LIVRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO IDEATIVO NA INFÂNCIA**
Maria Aparecida Zambom Favinha
Elieuzza Aparecida de Lima
Amanda Valiengo
Valdineia Aparecida Alves



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

- 103 DO VENTRE AO COLO. LITERATURA ORAL E ESCRITA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**
Ana Selma Barbosa Cunha
Ivani Magalhães
- 112 LÍNGUA DE BRINCAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO EXPERIÊNCIA LITERÁRIA**
Jéssica Ibiapino Freire
Gabriela Pereira da Silva
- 122 LITERATURA PARA BEBÊS E O TRABALHO DO CUIDADO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO "NANA NENÉM: ENTRE LIVROS, HISTÓRIAS E CANÇÕES"**
Mônica Correia Baptista
Lais Caroline Andrade Bitencourt
Dayse Martins Picancio
- 131 LITERATURA PARA BEBÊS: ESTUDO SOBRE BOLA VERMELHA, DE VANINA STARKOFF**
Ana Paula Serafim M. da Silva
Cristina Rothier Duarte
Irany André Lima de Souza
- 141 MEDIAÇÕES EMBASADAS NA COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Carolina Martins Bastos,
Lilyan Pereira Moreira,
Ludmila Thomé de Andrade,
- 151 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A BRUXA NA LITERATURA: PERSPECTIVAS E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Thaís Bernardi Fagundes,
Raquel Eliandra da Costa Letti,
Catarina Moro
- 162 O ACESSO DEMOCRÁTICO AO UNIVERSO LITERÁRIO DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA POR MEIO DO PROJETO "SIM SALABIM, LEIA UM LIVRO PRA MIM!"**
Elizangela Silmara Piekarczywicz
Denise Capistrano Kreuzsch
Karina Panstein
- 172 O LUGAR DA LITERATURA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Evelyn Mayra Ventura do Nascimento,
Cinthia Magda Fernandes Ariosi,
Renata Junqueira de Souza,



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

**182 OUVIR HISTÓRIAS DESDE O VENTRE MATERNO:
ESTÍMULO LITERÁRIO PARA O FUTURO LEITOR**

*Florismar Lina Gasparotto,
Maria Cecília Silva de Amorim,*

**190 REPRESENTAÇÕES DO SENTIMENTO DE RAIVA NAS OBRAS INFANTIS
PEDRO VIRA PORCO-ESPINHO (2017) E A RAIVA (2014)**

*Rayssa Dayanne de Souza da Costa
Kênia Mara da Costa Jacob Silva
Mariana Batista do Nascimento Silva*



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CAPÍTULO INAUGURAL (PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que,



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto





“Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fronteiras visíveis*. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparegar-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenham um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso co-

ração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produzes, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafias, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel



de Barros nos provou que é possível monumentalizar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes perenemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.



E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio. Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos não de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espria para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.

*E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.
Mas era uma situação nova.*

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acervo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.





Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan... entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jurgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos. Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación



útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón en la misma mira / Creer en lo que uno hace



/ Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura -más específicamente la literatura- puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacerme preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección



a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los unifican.



¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarle a restituir su identidad y su dignidad.



“A BOLA É MOLE, É MOLE E ROLA. A BOLA É BELA, É BELA E PULA.” A BRINCADEIRA COM AS PALAVRAS NO LIVRO *OU ISTO OU AQUILO*, DE CECÍLIA MEIRELES²

Sandra Regina da Silva³
OSLIT-UnB (PROAP/CAPES)

Eixo temático: Literatura infantil para crianças menores de seis anos

O presente texto tem por objetivo apresentar dados referentes à pesquisa realizada com crianças pequenas, com três anos de idade, atendidas no Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em uma região periférica da cidade de Goiânia-GO. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participante, a partir de uma proposta de intervenção com leitura de poemas, orientada pela professora pesquisadora.

No decorrer das investigações, buscou-se conhecer as práticas de leitura literária realizadas para e com as crianças pequenas dessa etapa da educação básica, verificar como essas práticas aconteciam e de compreender a contribuição da poesia para a formação inicial da criança como leitora, identificar as concepções de literatura e leitura de poesia e o trabalho com este gênero literário proposto pelas professoras, além de conhecer os critérios utilizados nas escolhas dos livros com textos poéticos, antes de serem apresentados às crianças.

Considerando os objetivos desta pesquisa, que estão relacionados à receptividade da poesia pelas crianças, e a contribuição desse gênero para a formação inicial da criança leitora, o *corpus* de análise escolhido foram os livros *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, *No mundo da Lua*, de Roseana Murray, e *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes. No entanto, serão apresentados neste texto, apenas as experiências vivenciadas com o livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. As ações foram organizadas e aplicadas pela pesquisadora, em uma sequência didática, entre os meses de junho e dezembro do ano de 2015. Outro recurso metodológico utilizado foi a entrevista, realizada com as professoras e auxiliares de atividades educativas, com o objetivo de conhecer aspectos relacionados à formação dos profissionais, assim como suas concepções de literatura e a ressonância destas no trabalho literário com as crianças.

Este trabalho ampara-se nas concepções teóricas de autores que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento infantil e ainda outros que estudaram as contribuições da

² Este texto é parte de dissertação defendida no PPGEED UFG em 2016, sob orientação da prof. Dra Célia Sebastiana Silva.

³ Mestre em educação e aluna de doutorado em Literatura pela UnB.



poesia para a formação do leitor na Educação Infantil como: Huizinga (1980), Lajolo (1988), Bordini (1991, 2010), Candido (1995), Vigotski (1998), Kramer (1999, 2002), Aguiar (2001), Zilberman (2003), Colomer (2003), Ostetto (2007), Kishimoto (2010), Consino (2010) e Oliveira (2011).

Após o processo de visitar a instituição, apresentar o projeto para a equipe pedagógica e diretiva no intuito de solicitar a autorização para a realização do trabalho, foi feita uma reunião com as famílias com a mesma intenção. Importa ressaltar os procedimentos criteriosos, éticos e responsável que se deve assumir quando o interlocutor, o outro da pesquisa, é a criança pequena.

As famílias, mesmo não tendo muito conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, demonstraram alegria em saber que as crianças teriam contato com o texto poético, em alguns casos relacionando-o com o ato de alfabetizar. Fato este evidenciado no depoimento de uma mãe, ao dizer: *“acho muito bom isso, minha filha devia ter mais tarefinhas de escrever, ela já consegue, lá em casa ela tenta”*. Demonstrou-se satisfação pelo acolhimento recebido das famílias, esclarecendo que o objetivo do projeto era, na verdade, ampliar o contato das crianças com a arte literária, mais precisamente com a poesia.

Após todas as autorizações serem devidamente assinadas pelos adultos, houve o primeira conversa com as crianças e com aceitação das mesmas, deu-se o início a efetivação da pesquisa.

O PAPEL DA POESIA NA INICIAÇÃO À LEITURA LITERÁRIA

No ato de ler poesias ou contar histórias há uma troca afetiva, que pode transmitir à criança segurança e prazer, facilitando o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da memória, da linguagem e contribuindo, também, para a formação de sua personalidade afetiva. A poesia, conforme Parreiras (2012, p.159), *“é a arte de se combinar as palavras e os sons”*. Ela aparece nas cantigas de ninar, nas músicas e nos livros. O professor poderá mediar esse conhecimento com o objetivo de despertar a sensibilidade, o carinho pelos colegas e a solidariedade, possibilitando o início da tarefa de incentivar o gosto pela leitura. Em relação à iniciação poética das crianças, Pondé (1985, p. 179) compreende que ela acontece a partir da poesia folclórica:

A poesia folclórica acompanha o ser humano desde o nascimento, sob a forma de acalantos. Por intermédio das cantigas de ninar, o bebê trava contacto com a poesia. A iniciação à linguagem poética principia com folclore infantil através de acalantos, parlendas, adivinhas e cantigas de roda numa trajetória que obedece aos níveis de elaboração da linguagem que a criança vai superando. A poesia folclórica tem, pois, uma função iniciatória aos processos poéticos, cuja simplicidade característica desse tipo de manifestação popular muito se adéqua ao modo de apreensão do pequeno receptor.





O leitor do texto poético necessita atentar-se às peculiaridades da dicção, objetivando a capacidade de fruí-lo em sua justa medida. Para tanto, ele deve ter o ouvido aguçado para contemplar o jogo das sonoridades que, como a música, invoca sentimentos e sensações, reforçando o que as palavras dizem. Precisa ter também a visão desenvolvida, ser capaz de “ver com a imaginação”, visualizar mentalmente materializando aquilo que as imagens poéticas lhe sugerem, pois é, de fato, nas imagens poéticas que se fundamenta a linguagem da poesia. Reforçando, assim, a importância de se iniciar, ainda na infância, o ato de ler poesias com e para as crianças que, familiarizando-se com essa linguagem, terá mais chances de ser um leitor atento.

Convém lembrar que a leitura literária, mais especificamente a poesia, nas instituições de Educação Infantil, sugere inicialmente, compreender o público dessa etapa principalmente como leitores em desenvolvimento, que tem no professor um colaborador imprescindível na percepção das funções estéticas que o livro literário apresenta. Para Corsino (2010, p.184), na educação infantil,

o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora.

Ao apresentar que, a partir das experiências com leitura literária, as crianças são capazes de viver a alteridade, a autora reforça a importância que a especificidade da literatura tem como força que modifica e transforma. Por se tratar de uma linguagem esteticamente diferente de outras, o texto literário possibilita a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte e a vivência entre o real e o imaginário.

Considerando o exposto acima, Cecília Meireles, foi uma das escritoras escolhidas para realização dessa pesquisa. A obra da referida poeta, dedicada ao público adulto, tem sido motivo de leituras e análises por muitos pesquisadores. No entanto, a autora também se dedicou à literatura infantil.

Seu livro de poesia dedicado à infância, *Ou isto ou aquilo*, foi publicado pela primeira vez em 1964. É composto por cinquenta e seis poemas que, em sua grande maioria, aliam conhecimento e entretenimento, revelando a preocupação da autora com o início da formação leitora infantil, juntamente com o desenvolvimento de uma apreciação estética; os poemas tendem a incitar a imaginação e a sensibilidade dos pequenos leitores. As imagens sonoras são profusas nos poemas dessa obra; o jogo de palavras transforma o mundo das letras em um mundo imaginário, fazendo com que o leitor viva uma fantasia envolvente e de extrema beleza.

Segundo Ana Lisboa (2004, p. 151), o livro da poeta Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo* é um marco para a literatura brasileira, pois,

assinala a ruptura com a tradição e o início de uma nova fase destinada ao público infanto-juvenil. A partir dessa publicação, pode-se então falar de uma “poesia infantil”, na medida em que o adjetivo agora consagra uma produção que privilegia a visão da criança na contemplação de mundo, bem como suas necessidades e seus sonhos.

Um dos poemas que o livro traz é “Leilão de jardim”. Nele, Cecília Meireles sugere, de forma divertida, a comercialização de elementos da natureza não comercializáveis. Tais elementos nos remetem ao sensível, ao belo, pois indicam a venda de um jardim com borboletas coloridas, lavadeiras, passarinhos, sapo jardineiro, cigarra cantora, evidenciando ludicidade verbal, que instiga nas crianças o poder de imaginar.

LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?
 Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?
 Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

(MEIRELES, 2012, p. 14)

As rimas apresentadas neste poema são bem selecionadas e apresentam uma sonoridade envolvente e criativa. São evidenciadas a cada dois versos, de forma a combinar a primeira com a segunda linha. Esse recurso parece favorecer a atenção das crianças no momento em que o texto é lido para elas. As rimas emparelhadas – flores/cores, passarinhos/ninhos, caracol/sol, hera/primavera, formigueiro/jardineiro, canção/chão – são mais eficazes na sedução das crianças, porque a repetição do mesmo som é mais imediata que as alternadas e dá um tom mais clássico ao texto, à medida que se distanciam do esquema das trovas, em que o som repetitivo é, geralmente, no 2º e 4º versos. A cada linha desse poema há uma surpresa que desperta o desejo de continuar lendo o poema até o final. Como afirma Paes (apud ABRAMOVICH, 1997, p.67): “A poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras, e, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado”.



Em “Colar de Carolina”, outro poema desse livro, a autora destaca a relação criança/natureza, fazendo com que ambas interajam de forma livre. O projeto literário apresenta uma mistura entre a figura da criança e a paisagem natural, num mundo de cores e sensações em que as aliteraões e assonâncias colocam em mais evidência o jogo lúdico do que o sentido do texto, o que pode atrair mais o público infantil. Não se desconsidera, porém, que, nesse arranjo lúdico, põe-se em cena uma menina com “colo de cal”, que se torna mais “corada” quando coloca “o colar de coral” e, invertendo a lógica, o sol é que, vendo a cor do colar da menina, imita-a, pondo “coroas de coral nas colunas da colina”.

COLAR DE CAROLINA

Com seu colar de coral
 Carolina
 corre por entre as colunas
 da colina.
 O colar de Carolina
 cobre o colo de cal
 torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
 do colar de Carolina
 põe coroas de coral
 nas colunas da colina.

(MEIRELES, 2012, p. 7)

Poemas como esse, exigem do leitor um raciocínio maior para descobrir que as ideias, em boa parte do texto, não se completam e às vezes não são coerentes entre si. Mas ele percebe o propósito da poeta, que busca um jogo divertido de imaginação. Cecília Meireles aposta na brincadeira com as palavras, utilizando os fonemas de forma lúdica, chamando a atenção do leitor ao formar palavras variadas a partir do nome Carolina. Sobre essa relação da poesia com o jogo, Huizinga (1980, p.147) explica que:

A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a mais pura e exata verdade. Não é apenas exterior a afinidade existente entre a poesia e o jogo; ela também se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. Na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema, na expressão de um estado de espírito há sempre a intervenção de um elemento lúdico.



As intencionalidades no trabalho com crianças pequenas devem partir do lúdico. São nas brincadeiras que as crianças elaboram conhecimentos, ressignificam aprendizagens, interagem com o mundo a sua volta, iniciando um processo de vivências autônomas em sociedade.

A POESIA ENTRE OLHARES, GESTOS, AFETOS, BRINCADEIRAS E MOVIMENTOS

A relação de confiança entre pesquisadora e crianças foi se constituindo no decorrer dos encontros. Aos poucos, foram se aproximando, pedindo colo, segurando a mão, sem avisos prévios, estabelecendo cumplicidade nas brincadeiras, nos afetos e nas aprendizagens, por meio das inúmeras vocalizações de poesias.

Para Bordini (2010, p.96), na poesia, o aprendizado possível se “produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita”. Tal estímulo foi percebido ao apresentar, à turma, o texto “Jogo de Bola”, de Cecília Meireles:

JOGO DE BOLA

A bela bola
 Rola:
 a bela bola do Raul.
 Bola amarela,
 A da Arabela.
 A do Raul.
 azul.
 Rola a amarela
 e pula a azul.
 A bola é mole,
 é mole e rola.
 A bola é bela,
 é bela e pula.
 É bela, rola e pula,
 é mole, amarela, azul.
 A de Raul é de Arabela,
 e a de Arabela é de Raul.

(MEIRELES, 2012, p.11)

Neste encontro, como ocorreu na maioria deles, a professora pesquisadora foi generosamente recebida pelas crianças com sorrisos, e, enquanto se sentavam no tapete da sala e aguardavam por mais uma leitura, Rômulo perguntou: “Vai contar uma história, tia?” ao que respondeu que havia, sim, escolhido outro poema para ler com eles. Assim, apresentou o livro *Ou isto ou Aquilo* escritora Cecília Meireles, ilustrado por Odilon Moraes.



O poema *Jogo de bola* estava escrito em um cartaz, para que ficasse exposto na sala, tendo sido proposto, após a leitura, que ilustrassem antes de fixá-lo na parede, pois se compreende, assim como Staccioli, que o ambiente bem preparado e organizado culturalmente propicia aprendizagem. Portanto, o cartaz poderia contribuir com esse contexto.

O ambiente preparado e organizado sob medida para a criança é um local que expõe mensagens e solicitações. Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigem-se capacidades, colocam-se em prática certos comportamentos. Esse viver da criança em espaço organizado é apenas aparentemente “casual”: sabendo todos que reagimos de maneira diferente de acordo com os lugares e as situações que estamos vivendo. Um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador etc. um ambiente preparado expõe a criança a estímulos precisos e lhes envia sinais identificáveis. (STACCIOLI, 2013, p.35).

Enquanto lia e brincava com as palavras, emoções eram expressas: alegria exuberante de alguns, sorrisos tímidos de outros, solicitação para tocar o livro, algumas crianças ouviam atentamente e outras, com euforia, contavam que também tinham bolas de muitas cores. O jogo lúdico produzido a partir das rimas e do ritmo, na poesia, parecia causar-lhes sensação de prazer. Assim como enfatiza Averbuck (1993), os poemas infantis devem permitir que as crianças brinquem com sua sonoridade, aliterações, repetições de fonemas, rimas, mesmo sem ter domínio do seu significado. O texto poético faz trocadilho, joga com as palavras, ordena-as de maneira harmoniosa e injeta mistério em cada uma delas, de tal modo que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma. Mesmo como ouvintes, as crianças demonstraram compreender a brincadeira com as palavras, o ritmo e o som, propostos por Cecília Meireles.

Na sequência desse momento, Alexandre⁴, levanta-se de repente, vai até o cesto onde ficam guardados os brinquedos, traz uma bola e, sem dizer uma palavra, a entrega, como que convidando para uma brincadeira. Neste momento, foi proposto de improviso, uma brincadeira, aonde um jogaria a bola para o colega e dissesse antes o nome de cada um(a). Além da diversão do momento, esse ato foi importante porque, em certa medida, foi uma materialização do jogo, principalmente da linguagem, que o poema propõe.

Outro momento importante foi a realização de uma entrevista com os profissionais envolvidos no atendimento às crianças participantes dessa pesquisa. Foi possível perceber que ainda persiste a prática de utilizar a literatura de forma instrumental com intenção de ensinar valores ou normas de conduta, o que fica claro no relato da professora nº1 que, ao

⁴ Os nomes das crianças participantes nesta pesquisa são fictícios e foram inspirados nos nomes dos personagens que aparecem nos poemas e dos autores destes.



ser questionada sobre critérios utilizados por ela ao escolher os poemas a serem trabalhados com as crianças, responde: “*Escolho os poemas de acordo com os temas que estamos trabalhando ou de uma necessidade apontada pela turma*”. Outro fato que evidencia essa concepção de literatura são cartazes expostos na sala e nos corredores da instituição com poemas sobre boas maneiras e alimentação saudável. A ampliação do vocabulário é outro objetivo citado pela equipe entrevistada. Porém, necessário ressaltar que as práticas em torno dos livros e das leituras devem extrapolar esses objetivos, pois as produções de sentidos, a partir da leitura do livro literário se mostram mais amplas e complexas do que somente aquisição de vocabulário.

Nos relatos evidenciou-se, também, que gênero mais trabalhado é o narrativo. Há pouco espaço para a poesia. Destaca-se aqui a importância de apresentar os variados gêneros literários para as crianças. A leitura de poemas, parlendas, trava-línguas leva os alunos a perceber que ler é uma atividade prazerosa; que as palavras e o texto são úteis também para brincar, e que, por meio dessas brincadeiras, eles podem desenvolver a imaginação e criatividade, servindo, também, para estimular o desenvolvimento da individualidade. Conforme Souza (2004, p.63),

Na formação do leitor é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados nas escolas. O livro estético (prosa ou poesia) proporciona ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar histórias e sentir emoções, permitindo-lhe colocar em ação a capacidade de imaginar e ter uma visão mais crítica do mundo.

Durante o período do desenvolvimento de práticas que envolveram o texto poético, buscou-se resgatar o caráter lúdico contido nos elementos que constituem a poesia como o ritmo e a sonoridade que resultam das rimas, aliterações e assonâncias. Dessa forma, perceberam-se situações significativas de envolvimento das crianças participantes dessa pesquisa, mesmo não sendo a professora oficial, o que de certa forma inibiu a participação delas. No entanto, notaram-se os interesses das crianças e suas ações sobre o objeto livro e as práticas de leitura foram evidenciadas por movimentos e interações singulares das manifestações infantis, tentando imitar a forma como a pesquisadora recitava os poemas, apresentando suas interpretações criativas que, na sua maioria, foram trazidas de vivências adquiridas em seu contexto social ou de outros textos, mostrando que a “imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade (...)” (VIGOTSKI, 2009, p.43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão dessa pesquisa, retoma-se o seu objetivo principal que foi o de investigar e analisar as práticas de leitura de poesia para crianças com três anos de idade, com a pretensão de confirmar a sua eficácia na formação inicial do leitor nos aspectos estético, ético, lúdico e humano da criança e as reais contribuições que ela apresenta para a formação leitora nessa faixa etária.

Durante os momentos em que a proposta de intervenção foi desenvolvida com as crianças buscou-se observar o envolvimento delas com o texto, com as ilustrações e com as brincadeiras com as palavras, que ocorreram, por exemplo, ao se trabalhar os textos do livro *Ou isto ou Aquido* de Cecília Meireles. Após esse período em contato com as crianças participantes da pesquisa, assim como as reflexões obtidas a partir do referencial teórico escolhido, chegou-se à algumas ponderações importantes que merecem ser destacadas.

A Educação Infantil é um dever da sociedade e um direito da criança, desde o nascimento. É a primeira etapa da educação básica, que deve receber as crianças pequenas, respeitando-se os preceitos constitucional. A intencionalidade do trabalho tem a função específica de estabelecer uma ação profissional e bem planejada, objetivando ampliar conhecimentos na relação, não só com as crianças, mas também com suas famílias. Deve ser vista, portanto, sob uma perspectiva que envolva o educar, o cuidar e o brincar, que precisam seguir juntos nesse contexto.

Desse modo, os conhecimentos vivenciados pelas crianças devem ser sistematizados e ampliados por meio da mediação pedagógica realizada pelo professor, que tem o papel de propiciar situações capazes de promover a expansão da capacidade de leitura do mundo trazida pela criança, favorecendo a elaboração de sentido e significado para aquilo que se aprende. Essa mediação deve acontecer de forma intencional, sistematizada e planejada.

No que se refere à leitura literária, há uma peculiaridade na mediação do professor, pois para despertar o gosto pela leitura é preciso que este professor seja leitor e sinta prazer no ato de ler, uma vez que alguém que é leitor poderá mediar os leitores que conduz com maior segurança. Importante considerar que “a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função libertadora da palavra (SOUZA, 2004 p. 62). Nesse sentido, entende-se a importância do papel do mediador no incentivo e na promoção do acesso à leitura. Além disso, “deve-se levar em consideração certas características e especificidades da literatura, entre elas seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta.” (AZEVEDO, 2004, p.46).

Ao se trabalhar com o corpus escolhido foi possível perceber nas crianças um envolvimento significativo, pois em algumas situações faziam tentativas de leitura, interagiam com os livros e imitavam a pesquisadora no ato de ler, tentavam interpretar, dançavam e buscavam nas ilustrações, formas de compreender aspectos vividos em seu cotidiano. A atração das crianças, ao entrarem em contato com o livro, com suas figuras e texto, parecia



instigá-las, e assim entregaram-se à sedução da obra. Além do que, demonstravam, recriavam novas situações e buscavam a resoluções de conflitos.

Dessa forma, as instituições educacionais infantis tornam-se um ambiente privilegiado de aprendizagens e de iniciação à formação do leitor literário. O professor precisa, no entanto, mediar no sentido de estimular o poder imaginativo da criança, valorizar a autonomia dos leitores em processo de aprendizagem, assim como compreender a diferença entre a formação literária e a pedagógica. Para Souza (2004, p.64):

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados.

Desde cedo as crianças pequenas precisam ser incentivadas à leitura e colocadas em contato com ela. De acordo com Magda Soares (2001, p. 22),

o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

As análises revelaram que as crianças, mesmo sendo leitores ouvintes, constroem sentidos e se mostram interessadas pela leitura e pelos livros, demonstrando no desejo de contato com o objeto durante e no término das atividades, fazendo tentativas de releitura dos textos ouvidos, interagindo com o livro, colegas e pesquisadora ao dar opiniões, sugerir, observar, sorrir, silenciar ou buscar afeto. Importa ressaltar que as atividades de leitura devem ser vivenciadas entre professores e crianças, buscando a coletividade na troca de experiências, na forma dos profissionais lerem para e com as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AVERBUCK, Ligia M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



BORDINI, Maria da Glória. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. (Org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global, 2010.

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

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura, tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil In: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento**: perspectiva atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p.1-20.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. São Paulo:Summus,1979.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, S. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007.

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

PONDÉ, Glória. A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Leitura e alfabetização**: a importância da poesia infantil nesse processo. In Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção: Formação de professores, série educação infantil em movimento).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

A EXPANSÃO DA LITERATURA INFANTIL BAIANA DE PROTAGONISMO FEMININO, DURANTE A PANDEMIA⁵

*Luciana Maria Ávila Carvalho,
Universidade Estadual de Feira de Santana, CAPES*

*Luciene Souza Santos,
Universidade Estadual de Feira de Santana*

Eixo Temático: Eixo 1 – Literatura Infantil para crianças menores de 6 anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um sentido amplo, as discussões relacionadas à Literatura Infantil foram gradualmente conquistando espaço na academia, em políticas públicas do livro e da leitura e no mercado editorial, a partir da repercussão dos conceitos de infância e da cultura da infância, debatidos em várias instâncias como a família, a escola, a igreja, o comércio, os espaços de lazer, atendimento e aprendizagem, entre outros. Assim, a expansão do gênero está diretamente relacionada à criação e circulação desses conceitos. Os atores do cenário literário para as infâncias, designados como “pais da literatura infantil no mundo e no Brasil” e amplamente estudados, são homens, onde estão as “mães da Literatura Infantil no mundo, no Brasil e na Bahia”? Quem são as mulheres que produziram e produzem Literatura Infantil? Poucos estudos têm trazido à tona a produção feminina, ao longo da história. Entre os séculos XIX e XX, os primeiros livros infantis brasileiros e baianos foram produzidos com base em modelos pedagógicos europeus, adaptados à realidade local. Com a chegada do século XX, a Literatura Infantil foi nacionalizada, incentivando as instituições educacionais a adotarem livros de autores e autoras brasileiros(as) e baianos(as). Os textos produzidos naquele período, apoiaram a formação das crianças da época. Atualmente, a sociedade mudou, os modelos sociais e de educação foram ressignificados, o feminismo trouxe novas perspectivas e direitos para as mulheres, a tecnologia evoluiu, as infâncias estão sendo amplamente estudadas e a produção literária para crianças sofreu alterações, crescendo significativamente.

⁵ Artigo referente à pesquisa de mestrado: A Expansão da Literatura Infantil produzida por mulheres na Bahia durante a pandemia: novas perspectivas, em desenvolvimento sob orientação da Dra. Luciene Souza Santos..



Este artigo aborda a Literatura Infantil Baiana, especificamente a produção literária feita por mulheres durante o período da pandemia do COVID-19, entre os anos de 2020 a 2022, sendo parte inicial da pesquisa de mestrado em Estudos Literários, iniciada em março de 2023 com previsão de qualificação para março de 2024. O problema da pesquisa se expressa na seguinte pergunta: Como as escritoras baianas contribuíram para a expansão da Literatura Infantil na Bahia, durante o período da pandemia do COVID-19? O percurso vivido para chegar ao Mestrado em Estudos Literários parte da ressignificação pessoal e profissional na perspectiva de “sujeito-professora-leitora-contadora- escritora”. Desde então, constrói-se uma história como participante ativa do movimento Literário Infantil em Salvador e na Bahia, onde percebe-se que as escritoras dominam o gênero. Percebe-se, a partir de um levantamento inicial, que a Literatura Infantil Brasileira está sendo investigada em todo país, porém, quando se fala da Literatura Infantil Baiana, analisada pelo viés da autoria feminina, durante a pandemia, existem poucas pesquisas, realizadas da maneira espaçada de tempo. Portanto, os recortes determinados: produção de obras de Literatura Infantil, feita por mulheres, na Bahia, durante a pandemia do COVID-19, lhe conferem uma certa inovação. Nenhum outro estudo analisou o movimento literário observando esses recortes. O presente artigo aborda teóricas da área da Literatura Infantil, Literatura, Autoria Feminina e trabalhos de pesquisa sobre a Literatura Infantil na Bahia para fundamentar a discussão, se preocupando em refletir e dialogar, principalmente com referências e pesquisas femininas, mas, sem deixar de lado contribuições de teóricos e pesquisadores. Como fundamentação principal utiliza-se Andruetto, Cademartori, Coelho, Hunt, Ramos e Zilberman, para falar a respeito da história da Literatura Infantil no Brasil, sua natureza, função, características e elementos constitutivos; Cândido para defender o direito a literatura e seu papel humanizador e Barbosa, Barreiros, Cruz, Santos e Moura para refletir sobre a Literatura Infantil na Bahia e a autoria feminina. A pesquisa que referencia este artigo aplica o método qualitativo, através de uma perspectiva subjetiva e autobiográfica, promovendo diálogo entre a pesquisadora, as escritoras pesquisadas e o estudo realizado. O contexto é fonte de dados, a pesquisadora é sujeito ativo e contribui com observações, registros, conhecimento e vivências no campo pesquisado. O desenvolvimento está sendo realizado em três etapas: 1) critérios de revisão da literatura, 2) pesquisa documental, 3) coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 6 autoras de Literatura Infantil Baiana. Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram: circulação das escritoras e de suas obras, publicação de livros durante pandemia e diversidade de representação social.

LITERATURA INFANTIL: NATUREZA E DIREITO

Discutir sobre Literatura Infantil requer um trabalho minucioso e desafiador de análise acurada sobre diversas perspectivas. Isso porque, dada a natureza e a função pré estabelecidas para o gênero, torna-se complexo conceituá-lo e defini-lo. Podemos situar a Literatura Infantil entre duas áreas: pedagogia e literatura, o que a situa em uma posição





complexa e desafiadora para atender a suas respectivas demandas: educar e proporcionar o contato com a arte. A que princípio maior serve a Literatura Infantil? Formar leitores fluentes, preparar sujeitos para uma apreciação ética e estética, promover uma leitura de mundo crítica e reflexiva? A todos estes juntos? Paradoxalmente o gênero cria uma ligação inevitável entre as duas áreas, uma “interseção” por assim dizer sem a qual ela não existiria.

O Livro Infantil e os atores do Mercado Literário se encontram em uma complexa rede de interesses e situações envolvendo suas necessidades, vidas, histórias, realidades, imaginações e perspectivas, portanto, poderíamos lançar mais perguntas, a quem caberá definir a Literatura Infantil? Ou produzir livros para as infâncias? Sob que base é constituída a arte literária endereçada à criança?

Ao observar essa problematização em torno da Literatura Infantil pode-se perceber que este é um gênero em constante construção e constituição, pertinente à transitoriedade de suas leitoras e leitores. Identifica-se sua natureza cultural e artística, mas também formativa, educacional, moral e informativa. Dessa maneira, é inevitável tomá-la como direito. O direito à Literatura e seu papel humanizador, discutido por Antônio Cândido e o direito à formação dos leitores, o direito à constituição enquanto sujeitos éticos, estéticos e críticos, o direito à expressão, manifestação e leitura de realidades ou possíveis modos de existência, enfim, o direito essencial à vida humana.

O QUE É, O QUE É, ESSA TAL LITERATURA INFANTIL?

Para efeitos de início de discussão vamos refletir sobre algumas concepções acerca da Literatura e da Literatura Infantil, trazendo à tona a discussão sobre direito à Literatura.

Cândido define a literatura como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos: “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CÂNDIDO, 2004, p. 174). Ele afirma que a criação ficcional e poética está presente em cada um de nós de diversas maneiras e assim como sonhamos naturalmente, a fabulação também acontece de forma natural e ninguém consegue passar 24h sem sonhar ou fabular. Ou seja, a literatura, em sua amplitude, corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação é um direito.

Já Andruetto (2013) pergunta para que serve a ficção e se ela apresenta alguma funcionalidade na formação da criança, e sobre seu próprio questionamento afirma que a ficção é um produto da cultura porque vem nos dizer sobre nós mesmos de um modo que a ciência ou a estatística não conseguem fazer. Ela complementa dizendo que “Uma narrativa é uma viagem que nos remete a um território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência [...]” (ANDRUETTO, 2013, p. 54). A autora corrobora sua ideia de que a narrativa ficcional reflete a necessidade humana de não viver uma única vida, mas sim tendo acesso a outras vidas e mundos possíveis, reite-

rando que, nesse caso, a ficção lida é a construção de mundos possíveis, que instalam “outro tempo” e “outro espaço” “nesse tempo e espaço” que vivemos. Sendo assim, ela conclui que a ficção é um artifício que, em essência, está liberado de sua condição utilitária.

O teórico Hunt (2010) levanta uma discussão sobre não existir uma definição única para Literatura Infantil, e sim diversas delas, baseadas nas visões e necessidades de quem a define. Sobre este aspecto, percebe-se que qualquer definição será determinada pela realidade, experiência, objetivo e área do crítico em questão.

[...] Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom livro” pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil. (HUNT, 2010, p. 75).

O autor ainda afirma que pode parecer demarcação de território definir a Literatura Infantil, porém é apenas no sentido de podermos lidar com ela. E complementa que, mesmo tendo a instabilidade da infância como perspectiva, ao realizarmos uma leitura atenta é possível identificar a quem se destina: “quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.” (HUNT, 2010, p. 100). Cândido (2004, p. 174) afirma que literatura é o sonho acordado das civilizações, reiterando que da mesma forma que não é possível equilíbrio psíquico sem o sonho, não há equilíbrio social sem a literatura. Isso quer dizer que a literatura é fator indispensável de humanização e confirma no homem sua humanidade, atuando em sua maioria no inconsciente e no subconsciente.

Ele ainda acrescenta que a sociedade produz suas manifestações artísticas e culturais, incluindo as literárias, conforme seus impulsos, crenças, sentimentos e normas, e que isso se torna instrumento de instrução e educação, ou seja, a literatura sancionada. Porém, o que nasce de movimentos de negação do estado de coisas predominante, quer dizer, a literatura proscrita, tem sido negada. Sendo, na verdade, extremamente importante pois, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada, quanto a proscrita”. (CÂNDIDO, 2004, p. 174). O autor ressalta que a literatura não é inofensiva e sim uma aventura que pode sim causar problemas como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Ou seja, a literatura tem o papel de formador da personalidade, mas não segundo as convenções e sim de acordo com a própria realidade. Portanto, surgem os conflitos em torno do livro e do leitor, principalmente levando em consideração a Literatura Infantil em ambientes convencionais da educação, devido à sua ambivalência.

Lançando um olhar sobre a perspectiva autora-livro-leitor, podemos refletir sobre a



afirmação de Cândido (2004) quando diz:

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica, segundo os padrões oficiais, e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação à vida, com complexidade, nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, mas traz livremente o que chamamos de bem e mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver [...]”. (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Sendo assim é de extrema importância a discussão sobre a natureza e função da literatura e de Literatura Infantil, refletindo sobre o papel contraditório, porém humanizador da mesma.

Nessa perspectiva, o teórico nos apresenta três faces da literatura: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; uma forma de expressão, pois manifesta emoções e visão de mundo dos indivíduos e grupos e uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa, mas eficiente. (CÂNDIDO, 2004, p. 174). Percebe-se, portanto, que todos esses elementos atuam juntos e não separadamente e de que a organização (forma) dada ao conteúdo nos objetos de literatura vai incorporar a tônica dessa recepção, ou seja, a forma organizada do objeto literário nos ajuda a organizar nossa própria mente e sentimentos sendo mais capazes de organizar a visão de mundo que temos (papel humanizador da literatura). Além do conhecimento latente proveniente da organização das emoções e visão de mundo, ainda existe o conhecimento intencional planejado pela autora e assimilado pelo leitor. Esse tipo de conhecimento é o que precisa ser cuidado para não trazer uma verdade absoluta e também para não ser considerado o único papel da literatura. Cândido (2004, p. 174) afirma que a eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que age na literatura como força humanizadora, é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.

A literatura é um direito universal e inalienável do ser humano e que o constitui e humaniza, sendo assim, como podemos expandir nossas reflexões, discussões, conceituações, e especificamente, como é possível produzir Literatura Infantil que atenda a tantas demandas?

O gênero literário para as infâncias traz a perspectiva e a possibilidade de ser definido por meio de diversas áreas do conhecimento que coexistem e interagem entre si: educação, arte, design, literatura entre outras, conforme explicitado por Hunt nas discussões anteriores. Seria viável convergir essas concepções direcionando-as para uma perspectiva inclusiva, dialógica e complexa? Englobando novos modos de ver, de ser e de existir para a Literatura Infantil, estudando e subvertendo conceitos definidos por Zilberman (1985) a partir da revisão da literatura como a traição ao leitor, a produção adultocêntrica e a transitoriedade? Pode-se criar uma produção literária mais próxima das infâncias da atualidade trazendo novas perspectivas?

Ao refletir sobre esses aspectos, acredita-se que não apenas as infâncias, a educação



e a pedagogia evoluem, mas também a Literatura Infantil. E se tomarmos ações como es-
cuta de crianças e currículo vivo, inerentes às tendências educacionais na modernida-
de, que surgem com o intuito de minimizar a falta de protagonismo da criança referente à
sua própria formação enquanto sujeito, na produção literária? Seria possível dar voz e vez
às crianças para construir sua trajetória e formação leitora? O que será que as escritoras
baianas pensam sobre isso? Como elas produzem seus livros? Será que o ativismo que vêm
desempenhando contribui para uma transformação no contexto do mercado editorial li-
terário infantil? Muitos questionamentos que estão sendo levados em consideração para a
construção dos instrumentos da pesquisa que baliza este artigo.

A BAHIA TEM UM JEITO: LITERATURA INFANTIL BAIANA

A expansão da Literatura Infantil no mundo foi iniciada a partir do desenvolvimen-
to do conceito de infância e da cultura da infância, além da transformação da educação:

No século XVII o francês Charles Perrault (Cinderela e Chapeuzinho Verme-
lho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os con-
tos de fadas, por tanto tempo paradigma da literatura infantil. No século XIX,
outra coleta de dados é realizada na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e
Maria, Rapunzel) alargando a antologia dos contos de fadas. Através de solu-
ções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio,
Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol
(Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz) e
o escocês Jamies Barrie (Peter Pan) constituíram padrões de literatura infan-
til. Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado
como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da ques-
tão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático
e a relação com o popular. (CADEMARTORI, 2010, p. 39, 40).

Para Cademartori (2010, p. 43), naquele período a Literatura Infantil cumpria a
sua missão didática e pedagógica, através da adaptação dos contos populares que se fun-
damentavam na identificação entre a ingenuidade da mentalidade popular e a infantil,
invocando o sentido de ensino, transmissão de valores morais e pedagógicos.

Conforme discutido anteriormente, no intervalo dos séculos XIX e XX, as primeiras
manifestações Literárias Infantis na Bahia, se fundamentaram nos modelos europeus adap-
tados à nossa realidade e a preocupação com questões sociais e políticas permeou a escrita
da época. As escritoras e os escritores do período produziram textos que se fizeram presen-
tes na formação moral das crianças e reforçaram a disseminação dos modelos e identidades
que deveriam ser assumidos por elas. No século XX, a Literatura Infantil passou por um pro-
cesso de nacionalização e as escolas baianas adotaram livros de autoras(es) brasileiras(os) e
baianas(os). Para Barreiros; Silva (2013, p. 11, 12) porém, tomando a perspectiva da leitura
como prática cultural definida pela análise do contexto de escrita do livro, pelo processo de



editoração, pelos meios de circulação, e pela definição das identidades sociais dos leitores, é perceptível que, no início de sua história na Bahia, a Literatura Infantil estava rodeada pelas relações de poder que consolidaram os lugares sociais, pois exerciam o controle e a delimitação dos papéis que deveriam ser exercidos. Visto que a literatura endereçada às crianças teve um início marcado pela produção controlada pelos homens e atrelada à educação e transmissão de valores morais, vale considerar a realidade atual é cercada as transformações.

O estado evoluiu e a produção feminina expandiu, colocando as mulheres na liderança referente à publicação e lançamentos de livros, participação em eventos e circulação de suas obras, inclusive durante o período particular da pandemia do COVID-19. O poder transformador da literatura e da leitura inspira o universo Literário Infantil a se comprometer com o seu próprio desenvolvimento aqui na Bahia. As mulheres se tornaram protagonistas e percebe-se uma grande mobilização de eventos, coletivos, ações, entre outros, lideradas por elas, trazendo novas perspectivas. O cenário mudou e, a partir da pesquisa que está sendo desenvolvida pretende-se revelar e dar visibilidade à contribuição das mulheres para esse novo modo de escrever Literatura Infantil aqui na Bahia. Então, como se construiu essa expansão e qual é a contribuição das escritoras baianas para o fenômeno?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FUTURO E A LITERATURA INFANTIL SÃO FEMININOS

Figura 1: Passado, presente e futuro da autoria feminina na Literatura Infantil.



Fonte: A própria autora, 2023.

As escritoras foram galgando seu espaço na Literatura Infantil desde muito tempo atrás, a exemplo da autora baiana Amélia Rodrigues que era uma ativista feminista “disfarçada”, pois usava de algumas estratégias e táticas para que seus ideais passassem “despercebidos” e pudessem circular defendendo os direitos das mulheres, crianças e pobres. No século XIX houveram inúmeros desafios para a escrita feminina como falta de reconhecimento, liberdade para escrever, poder assinar seus próprios textos, mas, mesmo assim, o número de mulheres que escreviam para as infâncias aumentou. A Literatura Infantil foi se configurando como uma porta que se abria para a autoria feminina. Como era uma



produção destinada às crianças, tinha maior aceitação do patriarcado. Nomes como os de Francisca Júlia, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Zalina Rolim e Presciliana D. de Almeida foram compondo a grande produção escrita por brasileiras. Essa época foi bastante significativa para a escrita feminina e para a literatura infantil, havendo avanço e transformação nos dois segmentos.

Atualmente, a prática social da escrita vem mudando e a mulher tem aberto novos espaços para o exercício do seu direito de expressão e de manifestação artística e cultural. Ainda existe uma censura “velada”, dentro de uma capa de crítica literária, poder de mercado e hegemonia geográfica inserida na natureza e função atribuída à Literatura Infantil, o que dificulta a produção baiana feminina de alcançar o Brasil e o mundo. Nos últimos anos, no entanto, o gênero se expandiu vertiginosamente. Na Bahia a quantidade de escritoras infantis é muito maior do que a de escritores (vide figura 1). É importante reconhecer que a voz feminina tem crescido de maneira persistente.

Figura 2: Mapeamento da quantidade de escritoras no Coletivo de Literatura Infantil e Juvenil Baiano InBaLê.



Fonte: A própria autora, 2023.

Porém, ainda há uma demanda de evolução que continue apoiando a quebra de padrões e estereótipos. As mulheres temáticas, formas, linguagens que contribuem para desconstruir a literatura opressora ao se falar, principalmente, de questões de gênero, inclusão, diversidade.

Então, a partir da pesquisa que está sendo desenvolvida, o fenômeno da Literatura Infantil produzida por escritoras baianas será analisado, à luz das discussões iniciadas por este artigo da revisão da literatura, com a contribuição das mulheres pesquisadas, produtoras de Literatura para as Infâncias no estado e com aprofundamentos que nos possibilitem compreender a expansão, a contribuição feminina para a transformação do mercado editorial literário Infantil e a criação de novos modos de ver, criar, produzir e disseminar Livros Infantis Baianos.



REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma Literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato Editora, 2012.

BARREIROS, Márcia Maria da Silva; SILVA, Caroline Santos. **Histórias, Memórias e Literatura na Bahia Republicana: A (Re)invenção da Literatura Infantil na produção de escritoras baianas (1890-1930)**. Natal: ANPUH; XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

BUZAN, Thales Nascimento; QUEIROZ, Fernanda Roberta Rodrigues. **Os caminhos da Literatura Infantil escrita por mulheres**. IPOTESI, v. 23, n. 2, p. 159-169, JUIZ DE FORA, jul./dez. 2019

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura e Outros Ensaios**. Angelus Novus Editora, 2004.

CRUZ, Normeide da Silva Rios da. **Os caminhos da literatura infanto-juvenil baiana: em sintonia com o leitor**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural, Departamento de Letras e Artes, 2009.

UNT, Peter. **Crítica, teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

SANTOS, Fabrícia dos. **A literatura infantojuvenil na Bahia: rumos e perspectivas contemporâneas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Instituto de Letras 2014.

SILVA, Caroline S. **Representação e Subjetividades Infantis nos livros para crianças em Salvador no início do século XX**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.



A LITERATURA INFANTIL COM CRIANÇAS PEQUENAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE UMA SACOLA VIAJANTE

Marcela Fernandes da Silva
professora da rede municipal de Lambari-MG.

Eixo Temático: Eixo 1 – Literatura infantil para crianças menores de seis anos

INTRODUÇÃO

De acordo com o levantamento apresentado pelo Instituto Pró-livro (2021), em parceria com o Itaú Cultural, publicado em 2021, o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores entre os anos de 2015 e 2019. Segundo a pesquisa, 52% da população brasileira tem hábitos de leitura, percentual esse que cai 4% em relação a 2015. Além disso, a faixa etária que mais leu entre os anos de 2019 e 2020 foi a de crianças entre 5 e 10 anos; já os adolescentes, jovens e adultos apresentaram uma queda acentuada na leitura, porém, adolescentes de 11 a 13 anos ainda representam a faixa etária que mais lê, o que equivale a 81% dos leitores no país.

Cientes desses dados e da importância da leitura para o processo de desenvolvimento humano, mas também compreendendo a leitura como um direito de todo e qualquer ser humano, acreditamos que a leitura não deve se restringir ao âmbito do pretexto, das obrigatoriedades escolares. Como nos informa Gallian (2017, p. 79), “salvando talvez raríssimas exceções, o ensino das artes e da literatura continua sendo realizado no modelo tradicional, numa perspectiva centrada no conteúdo e na abordagem intelectualista”.

Ainda nos defrontamos, vez ou outra, com um ensino de literatura nas escolas, que traz como núcleo de suas atividades a leitura e interpretação como modelos “ilustrativos de determinadas escolas ou movimentos artísticos e ideológicos que se sucedem na história” (GALLIAN, 2017, p. 79). Mas, bem sabemos, a literatura e a leitura de obras literárias não devem ser resumidas a tais práticas, sendo necessário, ainda mais na atualidade, o resgate de ambas como “histórias ou narrativas em si, capazes de emocionar e despertar questionamentos sobre atitudes e valores humanos” (*Ibid.*, p. 79).

Acreditamos que conceber a literatura também por essa outra perspectiva pode contribuir para que a estatística apresentada pelo “Pró-livro” (2021) seja modificada, contribuindo para que esses leitores mirins não venham a perder o encanto, o apreço pelos



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento

livros na adolescência e mesmo na vida adulta. Visto que, por essa perspectiva, a literatura “configura-se como um indicativo do excepcional poder libertador e humanizador que ela pode exercer não apenas no campo acadêmico e da cultura, como também no território mais amplo da vida social” (GALLIAN, 2017, p. 79).

Mediante o exposto, apresentamos um relato de experiência ocorrido nas dependências da Escola Municipal Dr. João Bráulio Júnior, na cidade de Lambari, em Minas Gerais, em uma sala de Educação Infantil, 2º período, com 23 crianças. Nesse relato, busca-se como objetivo expor uma intervenção que possa contribuir para a reflexão das práticas de leitura na Educação Infantil. A prática foi desenvolvida tendo por base a Teoria Histórico-Cultural, a qual, segundo Dangió e Martins (2018, p. 11), pressupõe que “a linguagem eleva o psiquismo humano, fazendo-o alcançar patamares cada vez mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo”. Para essas autoras, a prática de leitura e escrita favorece a potencialização do psiquismo humano, pois “a apropriação de tais objetivações da humanidade se impõem como condições de humanização para cada pessoa em particular”.

A intervenção pedagógica consistiu no uso de uma sacola viajante que todos os dias se transportava para a casa de uma das crianças integrantes da turma escolar. Junto da sacola a criança levava para a casa um livro literário indicado para a sua faixa etária, um caderno para que os pais e as crianças relatassem como foi a visita da sacola e uma pelúcia similar ao personagem principal de cada história. Ao retornarem à sala com a sacola viajante, as crianças relatavam suas experiências, suas histórias com a pelúcia e como foi para elas ler a referida história com seus familiares.

À primeira impressão, essa intervenção pode apenas parecer mais um relato de experiência de como desenvolver o gosto ou o apreço literário na infância, mas não! Quando as crianças retornavam para a sala de aula com a sacola viajante, era aí que a magia e a história iniciavam de fato - por meio de suas narrativas orais, seus trejeitos ao narrarem todas as aventuras desbravadas por meio daquela inebriante viagem através de uma sacola literária.

Sendo assim, este relato principia relatar uma experiência mediada pelo professor em um círculo de leitura infantil, que tem como foco suscitar contextos de humanização por meio da leitura, em que esta não se restringe ao pretexto da leitura como obrigatoriedade, mas, sim, uma experiência de diálogo e imersão imagética na obra e para além dela, de forma coletiva e colaborativa.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde o nascimento, os seres humanos passam a agir no mundo, mesmo que seja um agir inconsciente, e estão ao mesmo tempo sofrendo as ações do agir do mundo em



seu ser. O homem transforma o mundo, assim como é transformado por ele. No entanto, é importante destacar que esse processo sempre acontece por mediações simbólicas. Assim, as mediações ocasionadas pelos signos acontecem tanto de forma externa, como a utilização dos instrumentos para conseguir realizar as necessidades e na produção de novas necessidades, porém essas marcas materiais utilizadas na realidade objetiva pelo homem, no seu percurso, podem se consubstanciar também como mediações ocasionadas internamente, que passam a ser denominadas por Vygotsky como processos internos (OLIVEIRA, 1993).

Através das atividades produzidas pelos homens, consubstanciadas pelo trabalho, no percurso inscrito pela humanidade, propiciou-se a instauração de atividades coletivas, de um relacionamento social entre os indivíduos e a utilização de instrumentos, o que pressupõe que as representações postas pelos homens se articulam mediante sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993). Isso equivale a dizer que, os “signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares”. Contrário a isso, os signos são “compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social” (*Ibid.*, p. 36).

Vygotsky faz uma importante distinção ao introduzir o conceito de signos, pois enfatiza “a necessidade de se distinguir os modos de funcionamento naturais e as formas artificiais ou instrumentais pelas quais o psiquismo se manifesta” (MARTINS, 2016). Sendo assim, esses modos de funcionamento naturais dizem respeito ao “processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores”, o que denominou como “funções psíquicas elementares”. Já, quanto aos modos de funcionamento artificiais, que são os instrumentos produzidos para a garantia das necessidades pré-existentes e a realização de novas necessidades na realidade objetiva, diz respeito às “funções psíquicas superiores”, as quais “são produtos da evolução histórica e especificamente humana, ou seja, conquistas do desenvolvimento social” (MARTINS, 2016, p. 105).

Ainda nessa perspectiva posta pela autora, o signo como processo de mediação do ato humano, configurado como ato instrumental, instaurou uma nova forma de comportamento humano, que tem no signo a interposição entre a resposta que é dada pelo indivíduo e o estímulo do ambiente propriamente, o qual procede como “estímulos de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transformam suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais” (MARTINS, 2016, p. 106). Portanto, essas funções respaldadas pelos estímulos de segunda ordem atribuem novas características às funções psíquicas, e através delas o desenvolvimento do psíquico humano “adquire um funcionamento qualitativamente superior liberto tanto dos determinismos biológicos, quanto do contexto imediato da ação” (*Ibid.*, p. 106).

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transfor-



mação psíquica *estrutural* que promovem. Com isso, Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na *função instrumental* que assume. (MARTINS, 2016, p. 106, grifo no original).

Os signos, então, de acordo com Pino (1999, p. 10), têm por característica a atribuição de “ser um meio inventado pelos homens para representar-se a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela”. Mas, continua a autora, ao compreender o simbólico como representação, que tem seu alicerce na realidade concreta, inviabiliza-se qualquer concepção atribuída a ele de viés idealista. Assim, munida ainda por essa afirmação, reverbera ao salientar que “o mundo simbólico é o mundo construído pelo homem”, sendo, portanto, “uma espécie de réplica do mundo natural ao mesmo tempo resultado e condição da atividade humana” (*Ibid.*, p. 11).

A essa questão posta, referente ao caráter e à função social do signo, Oliveira (1993) nos prestigia com um exemplo que torna essa concepção bem evidente, pois, segundo ela, se um grupo desconhece a existência do objeto avião, portanto, nunca viram, nunca ouviram falar sobre esse objeto e muito menos qual é sua utilidade na realidade humana; mas, se a um indivíduo desse grupo for demonstrado esse objeto pela primeira vez, ele não conseguirá formular uma interpretação sobre esse objeto e, muito menos, disporá da representação simbólica, do instrumento psicológico que permita a compreensão desse objeto. Assim, para a autora,

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para a decifração do mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 37).

Por conta disso, Vygotsky tem a cultura como algo inacabado, que está em constante processo de transformação, não sendo, pois, algo estático; além disso, o homem não é visto como subordinado aos ditames culturais e sociais, mas, sim, concebe essa relação do homem com a cultura como uma “espécie de “palco de negociação”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

Pode-se, por assim dizer, que toda atividade humana pressupõe que seja sempre dotada de sentido. O processo de produção humano, de configuração da imagem subjetiva do homem na realidade objetiva, acontece decorrente de um processo baseado na significação, que podemos inferir ser “uma forma de relação mediada pela consciência” (MARTINS, 2012, p. 2). Portanto, o processo de internalização que fazemos da realidade objetiva não pode ser entendido de forma mecânica, determinista, mas sim como um processo de significação que gera sentido em cada ato, tendo em vista que:



Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alternando, em consequência, a relação que mantem com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Posto isso, podemos aludir ao pensamento de que, assim como o significado, a construção de sentidos realizada pelos sujeitos também é fruto de um processo advindo das relações sociais, mediado por emoções e sentimentos que decorrem das modificações produzidas no sujeito, por intermédio do encontro desse ser com o mundo, encontro esse que desencadeará novas formas de pensar, novas necessidades, assim como novas formas de ser e agir no mundo.

MEDIAÇÃO SEMIÓTICA E A LITERATURA INFANTIL

O humano do homem é uma produção do próprio homem, conforme foi aludido por Pino (2016, p. 24), ao explicar que as funções psíquicas próprias da condição humana são oriundas da mediação do homem com a cultura, visto que “a cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Sendo assim, quando o homem passa a agir sobre a natureza e transformá-la em prol de suas necessidades e para além delas, há um apartar-se do homem de sua parentela primata, o que o leva a buscar um caminho evolutivo próprio pelo qual ele “tornou-se capaz de fazer dos meios naturais que possibilitavam sua ação, *meios simbólicos* que lhe permitiram conferir à ação e aos produtos uma forma nova de ser: a forma *simbólica* (Ibid., p. 25, grifo no original).

Pondera Silva (2012) que essa relação, para Vygotsky, caracteriza-se como dialética entre o homem e o mundo de forma a não mais compreendê-la como uma relação direta, mas o oposto disso, vindo a concebê-la como uma relação mediada. Para a autora, isso decorre porque “os instrumentos (como a lança para pescar e as armadilhas para caçar) e os signos (linguagem) transformaram as condições biológicas do humano em *competências que surgem na/da produção cultural*” (SILVA, 2012, p. 19, grifo no original).

Ainda de acordo com a autora, podemos compreender que a utilização de instrumentos, consubstanciados com os signos, causaram uma modificação no comportamento dos seres humanos. Por sua vez, ao utilizar os instrumentos o homem “ampliou de forma considerável o domínio e o controle da natureza em um cenário cultural”. Já o signo, compreendendo a linguagem, “ao orientar-se internamente para o próprio sujeito, regulou ações e estruturou o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento psíquico de ordem superior” (SILVA, 2012, p. 19).

Posto isso, leva-nos a compreender o porquê de o conceito de mediação semiótica ser um conceito essencial para a filosofia vigotskiana, pois nos leva a entender que, para Vygotsky, “a linguagem organiza a atividade mental e, também, viabiliza as trocas comu-



nicativas entre os homens nas suas diferentes gerações” (SILVA, 2012, p. 19). Sendo assim, a mediação simbólica tece os fios da história e da cultura, o que vai possibilitar novas formas de ser, estar, sentir e agir no mundo. Portanto, torna-se imprescindível compreender o conceito de mediação simbólica, pois esse é a base

epistemológica da teoria histórico-cultural. Em termos gerais, mediação é uma relação que corre de forma indireta, pois existe um elemento (um objeto, uma pessoa ou um signo) que intervém na relação entre o homem e seu ambiente. Quando vê uma bola, a criança pequena brinca com ela, manipula-a, joga-a, puxa-a e empurra-a várias vezes. Na maioria das vezes, um adulto apresenta o objeto à criança nomeando-o. Assim, paulatinamente, ela aprende que a bola é diferente de cadeira, de chocalho, de mamadeira e de colher.

A exploração do instrumento, que, inicialmente, é desordenada, com o passar do tempo adquire outros sentidos para a criança; a bola serve para brincar com o pai, para rolar, para fazer gol etc. Toda essa mudança na forma como a criança percebe o objeto tem relação direta com o modo como esse mesmo objeto lhe é apresentado por um adulto, por meio da linguagem, em suas interações sociais (SILVA, 2012, p. 19).

Atravessados por essa concepção podemos melhor conceber a importância da literatura infantil para o pleno desenvolvimento humano, compreendendo-a como um importante instrumento que, dependendo da forma como é apresentado para as crianças, potencializa as máximas capacidades psíquicas. De acordo com Anjo (2020, p. 6), para que as crianças venham a se tornar bons leitores, muito mais do que meramente aprender a decifrar os códigos linguísticos e virem a desenvolver uma apreciação e compromisso literário, requer mobilizá-las, “tornando-as confiantes e motivadas a ler. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente para o letramento”.

Quando essa relação entre professor e aluno mediada pela literatura infantil é estabelecida de forma precarizada, quando não possibilita novas formas de se expressar, novas formas de conhecer e experimentar o mundo, não oportuniza, na criança, uma ampliação de sua capacidade de ser, uma potencialização em seu desenvolvimento, pois, conforme alude Vygotsky (2010, p. 22), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Sendo assim, para o autor, quanto mais forem ofertados para a criança diversos estímulos intencionais que possibilitem a ela ampliar sua capacidade de ver, ouvir e viver, mais ela irá saber e assimilar, “quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas - mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VYGOTSKY, 2010, p. 23).

Aqui, vale ressaltar a importância do conceito de letramento que, alicerçado em So-



ares é trazido por Anjo (2020), aduzindo que a literatura infantil caracteriza uma “dimensão artística que possibilita a criança, múltiplas linguagens e expressão de pensamento, sentimento e a construção e ressignificação de sentido sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma”. Ademais, mediante o exposto, podemos, ainda guiados pelos pensamentos da autora, compreender que letramento se configura como a apropriação eficiente, pela criança, da escrita e da leitura e suas formas de uso em sociedade (*Ibid.*, p. 6). A leitura de livros literários vai permitir à criança o acesso a “múltiplas possibilidades de trabalho nos diversos campos de experiência e de formação humana” (*Ibid.*, p. 6).

Mas nem sempre a literatura infantil é compreendida por esse viés da fruição, da produção imagética, mas, segundo Magiolino (2015, p. 135), opondo-se a isso, “muitas das atividades em sala de aula priorizam a literatura para o exercício de aquisição de determinado tipo de conhecimento – da língua ou dos conteúdos escolares, de valores morais, por exemplo – mais do que para a fruição estética”. Seguindo os pressupostos de Vygotsky, a autora informa que “a centralidade de uma educação estética que vá além de preleção moral; a centralidade da imaginação e da fantasia; e a centralidade de uma educação dos sentimentos, numa perspectiva ética” (*Ibid.*, p. 135).

É importante ressaltar que através da brincadeira a criança acessa o mundo, sendo essa a atividade primordial para o seu desenvolvimento, principalmente na educação infantil, o que torna o brincar “crucial para a emergência de complexos psíquicos.” Isso se dá devido a que, na “brincadeira, a criança pequena tenta agir como alguém que faz parte de suas relações sociais – um colega, um adulto – e, nesse processo, se apropria de aspectos da cultura, incorporando-os” (MAGIOLINO, 2015, p. 135). Para complementar, Anjo (2020, p. 6) ressalta que a literatura infantil vai possibilitar que haja uma transposição, realizada pela criança,

entre as dimensões do real e do imaginário permitindo a ampliação de horizontes, conhecimentos e capacidade crítica e inventiva. Daí a importância da democratização do acesso ao livro e à leitura como ação educativa fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças. Quanto mais cedo o livro entrar na vida da criança, em sua casa, no ciclo de interesses e de desejo mais fácil será para ela, sentir prazer em ler e desenvolver a fruição em leitura e a compreensão do sistema de escrita.

Portanto, munidos pela perspectiva dessa autora, podemos conceber que a literatura infantil se configura como um imprescindível instrumento de mediação semiótica que possibilita a ampliação das formas de ser e estar no mundo, bem como a “cidadania, de linguagem e de formação, através dela acessamos instâncias psíquicas que possibilitam a ressignificação de conceitos, experiências e sentimentos”. Mas, além disso, é por meio da literatura literária que teremos a oportunidade de “refletirmos sobre os conflitos humanos nos identificando com personagens que falam sobre nós, sobre o humano em sua complexidade e antagonicamente permite ao leitor o prazer e fruição” (ANJO, 2020, p. 7).



METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa aqui retratada refere-se a um relato de experiência que tem como objeto uma sacola viajante, contendo um livro adequado à idade das crianças, um caderno para anotações e uma pelúcia. Essa prática ocorreu nas dependências da Escola Dr. João Bráulio Júnior, no município de Lambari, em Minas Gerais. Participaram da pesquisa 23 crianças com idade entre 5 e 6 anos e seus familiares.

O objetivo desta pesquisa é relatar uma experiência mediada pelo professor em um círculo de leitura infantil, que tem como foco suscitar experiências de humanização por meio da leitura, em que esta não se restringe ao pretexto da leitura como obrigatoriedade. Mas, sim, uma experiência de diálogo e imersão imagética na obra e para além dela de forma coletiva e colaborativa. Essa prática teve como apoio o aval da equipe diretiva da escola, com seu incentivo e colaboração, além das famílias que aderiram a esse projeto ao abrirem as portas de suas casas, doando-nos seu tempo, carisma e atenção.

A sacola viajante percorreu as casas das crianças seguindo a ordem alfabética, que consta na sala. Então, essa sacola viajou para as 23 casas e, ao final da última casa, retomava ao início do quadro onde consta a lista dos nomes das crianças, com um novo livro e uma nova pelúcia correspondente ao personagem principal da história.

A cada casa, os pais ou responsáveis liam a história junto com as crianças e após eles escreviam no caderno um recado para a sala, que seria lido pela professora no dia seguinte, e esses mesmos responsáveis junto com a criança elaboravam uma ilustração que correspondia à história. No dia seguinte, quando a criança retornava para a escola com a Sacola Viajante, a professora perguntava para ela a) *como foi o passeio da sacola viajante na casa da criança* e b) *quais foram as brincadeiras e aventuras que criaram juntas*.

A pelúcia geralmente ganha um nome dado pela sala, a depender da história. Se caso ela não for nominada na própria história, a sala, em votação, cria um nome para essa pelúcia.

Os livros utilizados, que constam até o momento deste relato de experiência, foram: “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Audrey Wood, e “Abigail” de Catherine Rayner. No primeiro livro, como na história não se menciona o nome do ratinho, as crianças passaram a chamá-lo de Nico. Já, na segunda história, permaneceu o nome da personagem principal: Abigail.

Oportunizar às crianças e a seus familiares, bem como à sala de Educação Infantil, a leitura e a vivência de experiências literárias contribui para que haja uma maior interação da sala, da escola com os familiares e dos pais com as crianças, além disso, contribui para um aflorar mais efetivo da imaginação e um ampliar das forças motrizes para a criação. Conforme alude Vygotsky (2010), essas experiências impulsionam na criança uma maior motivação para a criação, pois o impulso da criança ao criar é a imaginação em ato. Sendo assim, Vygotsky (2010, p. 17) reforça que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.



O RELATO DE EXPERIÊNCIA: A SACOLA VIAJANTE

As análises deste relato de experiência se pautarão nas duas perguntas que foram realizadas às crianças, descritas na metodologia da pesquisa, quando essas retornavam para a sala com a sacola viajante. As respostas às perguntas decorrem tanto do que foi exposto pelas crianças, na oralidade, como no que foi escrito por seus familiares no caderno viajante e nas ilustrações.

a) Como foi o passeio da sacola viajante na casa da criança?

Conforme os relatos que foram escritos pelos familiares no caderno viajante, e o que as crianças chegaram narrando em sala de aula, podemos inferir que todos gostaram muito de cada viagem, além de ansiarem por novas viagens. Percebemos que a sacola trouxe divertimento para dentro da casa de cada aluno e estreitou os laços aproximando mais as crianças de seus parentes, conforme podemos ver em alguns relatos: *“estamos muito felizes em escrever esta mensagem para vocês. Que ideia legal a sacola viajante, queremos mais, viu?!;”* *“ a família toda se diverte com os sons que podemos imaginar através das imagens, aprendemos a identificar os sentimentos que a história nos passa”*; *“ Nos divertimos muito criando vozes para os personagens”*; *“ a animação aqui é contagiante, minha filha fica ansiosa para ler a história e dormir com a pelúcia”*; *“ Eu e minha filha, amamos ler a história do Nico, minha filha também ama morangos, ela brincou bastante com o Nico”*; *“ na história vimos como é importante ter paciência com nossos amigos e que juntos podemos nos divertir e contar todas as estrelas”*; *“ eu, mãe da criança, me identifiquei com a girafa Abigail, também gosto muito de contar”*; *“ por aqui, pudemos aproveitar a folga com a nova amiga da turma: a girafa Abigail, ela conheceu a casa da vovó e do vovô, desenhou, participou das brincadeiras favoritas da minha filha, conheceu uma prima que se chama, Thayná, é a girafinha da minha filha”*.

Quando as crianças chegavam na sala, com a sacola viajante, a empolgação era enorme em contar as aventuras que eles desbravaram com o novo amiguinho e como foi o momento da contação de história em casa, mas o que de fato lhes causava a maior ansiedade e alegria era o momento de ler para todas as outras crianças o recado que os familiares escreveram. Sendo assim, podemos observar nos relatos dos familiares e nas experiências narradas pelas crianças, com o passeio da sacola viajante, que essa prática de fato aguçou, não só nas crianças, mas também em seus familiares a alegria de desfrutar de uma leitura por fruição, quando o prazer vem antes da obrigatoriedade de ler. Assim, esses relatos vão ao encontro do que é proposto por Silva (2012, p. 45), ao dizer que o professor *“por sua função social específica, pode garantir espaços de mediação que encorajem as manifestações criativas das crianças ou as inibam”*.



b) Quais foram as brincadeiras e aventuras que criaram juntas?

O desenvolvimento deste projeto objetivou ampliar o acesso das crianças e de seus familiares a bons livros e permitir essa interação para além da sala de aula. Mas o objetivo maior era de encorajar nas crianças a manifestação criativa, que ao fechar o livro novas aventuras, brincadeiras e histórias pudessem surgir. Assim, quando as crianças retornavam para a sala com a sacola e começavam a contar as aventuras da pelúcia, era perceptível o aflorar do processo criativo, além dos desenhos, ilustrações que eles criaram junto de seus familiares demonstrando uma ampliação nas formas de se expressar, como podemos ver nos relatos das crianças, anotados pela professora em um caderno a parte, um diário sobre as narrativas dos pequenos sobre a sacola viajante: “Tia, você não vai acreditar o trabalho que o Nico me deu, ele entrou no curral, mexeu com os porcos, depois foi no estábulo, subiu no cavalo e saiu em disparada, os dois caíram numa lagoa e eu tive que entrar nessa lagoa para salvar meu cavalo e o Nico. “Tia, a Abigail comeu toda a janta que a minha mãe fez, de tão boa que estava, por isso, hoje ela não veio à escola porque estava passando mal, amanhã ela disse que vem, tá?!”. “Tia, eu e Nico enfrentamos uma verdadeira batalha lá em casa, derrotamos vários inimigos na cama da minha mãe, o Nico foi corajoso, sabe por que, tia? A minha mãe era a gigante enfurecida, que nos levou para a prisão, só porque eu e o Nico derrubamos a roupa que ela tinha acabado de dobrar”.

Com esses breves relatos, podemos perceber que as crianças se permitiram adentrar o universo da imaginação e a partir disso criaram novas histórias e personagens, além de inventarem novos desenhos, tudo de forma livre, prazerosa e criativa. Com o desenvolvimento deste projeto ficou nítida a importância de a criança ter acesso às várias formas de se expressar, formas essas que são cruciais para um pleno desenvolvimento na Educação Infantil, mas, também, que possam potencializar novas e outras formas de manifestação imaginativa e criativa, conforme alude Silva (2012, p. 111), guiada por Vygotsky, ao afirmar que “a imaginação é uma função particularmente importante, definidora da capacidade do homem de criar ideias, cenários, objetos, que ainda não estão presentes na realidade.” Especificamente para a criança pequena, a autora reverbera que, “é por meio da imaginação que ela consegue experimentar sensações, conhecer mundo, explorar sentimentos que não foram direta ou suficientemente vividos na sua realidade”.

À GUIA DE **CONCLUSÃO**

A Sacola Viajante continua seu percurso possibilitando àqueles que a ela acessam a magia de adentrar novos mundos e criar novas possibilidades. Esse projeto não termina com a sua conclusão, mas sim começa, pois novas histórias foram despertadas, criadas, inventadas, novas formas de ser e estar no mundo. A literatura nos abre a novos horizontes, novas perspectivas, por isso é fundamental, é um direito de toda e qualquer criança vivenciar a Literatura Infantil, não pelas vertentes da obrigatoriedade, mas pela fruição,



que as conduzirá às manifestações criativas. Sendo assim, compreendemos ser de suma importância o posicionamento das instituições escolares e, mais ainda, do professor em possibilitar estímulos que de fato conduzirão as crianças a terem um pleno desenvolvimento de sua imaginação. Através desse relato de experiência colocamos o professor não mais na mera função de transmissor didático, mas pela perspectiva histórico-cultural ele é compreendido como um exímio mediador semiótico, que se esforça para que o desenvolvimento humano seja em prol da humanização, não para mera aquisição de conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANJO, A.M.T. Veredas da leitura literária para a primeira infância: narrativas autobiográficas de uma escritora cearense. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 06, p. 01-15, 2020

DANGIÓ, M. C dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas**. Campinas, São Paulo. Autores 192 Associados, 2018.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. Organização Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/principal-do-livro/download/>. Acesso em: 28 set. 2021.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê? cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 283-283, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M; A.A. ABRANTES; M.G.D. FACCI (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.



OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento.** Um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINO, Angel. As Marcas do Humano - Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luíza B; ANJOS, Daniela Dias dos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocução com a clínica da atividade.**

Campinas: Mercado de Letras, 2016.

RAYNER, Catherine. **Abigail.** Jandira: Ciranda Cultural, 2013.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012 (Coleção imaginar e criar na educação infantil).

VYGOTSKY, Lev Smiónovich. **Imaginação e criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2010.
WOOD, Audrey. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.**

Tradução Gilda de Aquino. Ilustração Don Wood. São Paulo: Brinque-Book, 2007.



A MOCHILA DO BEBÊ E A POÉTICA DO IR E VIR NA EXPERIÊNCIA DOS PRIMEIROS GESTOS LINGUAGEIROS NO MUNDO

*Inara Moraes dos Santos,
Escola Dinâmica Rodrigo*

*Luiz Castelo Branco Fischer Vieira,
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, bolsista CNPq.*

Eixo Temático: 1- Literatura infantil para crianças menores de seis anos

CADÊ O BEBÊ (DO PNLD) E
O QUE TEM DENTRO DE SUA MOCHILA?

Figura 1: A mochila de Téo



Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.





O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD - destinado a avaliar e distribuir obras literárias, pedagógicas e didáticas se constitui como uma importante política pública de promoção do livro literário nas escolas de todo o país. O edital PNLD 2022 foi direcionado à inscrição, por parte das editoras, de títulos para a Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola em suas especificações.

Neste artigo, abordaremos alguns aspectos do objeto 2 (BRASIL, 2020) do edital no que tange os critérios para avaliação das obras literárias, especialmente algumas orientações para o mercado editorial em relação à feitura de uma obra para bebês e crianças bem pequenas. Isso é proposto a partir de um olhar fenomenológico, mas que por analisar fenômenos da experiência e da linguagem, percebe o edital como uma forma de regulamentar os parâmetros para os escritores de literatura para bebês. Por isso o interesse em discutir e problematizar alguns trechos do documento, em diálogo com imagens do livro, “A mochila do bebê”

Fazemos isso em diálogo com a obra *A mochila do bebê*, editada pela Editora Antes que o mundo acabe, que teve seu texto criado antes do edital e, após publicação do mesmo, passou a ser elaborada (ilustrações e projeto gráfico) visando sua inscrição. Destacamos o quanto o edital parece forjar uma imagem de um bebê esvaziado de conteúdo simbólico e que precisa ser estimulado com obras de fácil assimilação, contrariando uma ideia de um bebê linguageiro (MATURANA, 1997) que, ao ser lançado no mundo e na linguagem, pode ser recebido com imagens complexas tanto no texto quando na ilustração. Aqui, o neologismo linguageiro faz referência ao ato de estar na linguagem sem vincular-se ao ato da fala. Maturana (1997, p.168) usou o termo para dar ênfase a seu caráter de atividade, de comportamento, e não de uma “faculdade mental”.

Assim, apresentaremos “nosso bebê”, Téo, personagem do livro que traz consigo o bebê no qual acreditamos.

Entendemos, a partir de Winnicott e Grecco, que o bebê tem sua primeira saída do cercado (GRECCO, 2008, p.13) para conviver sua vida social na escola e, chegando nela, já possui sua “mochila” de experiências, memórias, encantos pelo mundo e pode encontrar na literatura, assim como em qualquer expressão artística, fontes para “habitar as imagens novas” (BACHELARD, 1988, p.4), se olharmos para o fenômeno da imaginação filosoficamente e as imagens literárias em sua faceta de renovação da linguagem.

A mochila enquanto imagem poética foi o disparador para a criação de um texto voltado aos bebês e crianças bem pequenas, que já acessam desde a mais tenra idade espaços sociais de vida coletiva, especialmente as creches, públicas ou da rede privada. Queríamos falar desse bebê que “sai do cercado”, que recém chega ao mundo e que, para a filósofa Hanna Arendt (1999), é quem chega numa condição de estranho.

Entendemos que, ao interagir com a vida, o bebê já possui, em sua “mochila”, suas primeiras e fortes - por serem inaugurais - experiências simbólicas.

Destacamos também o quanto uma criança se relaciona intimamente com o lúdico e o “encantamento que emerge da experiência vital de linguagem como experiência situ-

ada de convivência mundana pela partilha de sentido, desde o nascimento” (RICHTER, SANTOS, 2022, p.401).

Peter Hunt (2010, p.159), em sua obra sobre crítica e teoria da literatura infantil, adverte que, ao se contar histórias para crianças, “faz pouco sentido restringir qualquer elemento linguístico” e, nesse sentido, problematizamos algumas ideias reiteradas no edital, especialmente os critérios presentes no quadro referente às categorias de obras literárias visadas, que norteiam aspectos das ilustrações e, por conseguinte, do projeto gráfico:

Ilustrações vivas, atrativas e adequadas, ficcionais ou não, claras, precisas, não dando margem à ambiguidade na identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto (BRASIL, 2020, p. 45).

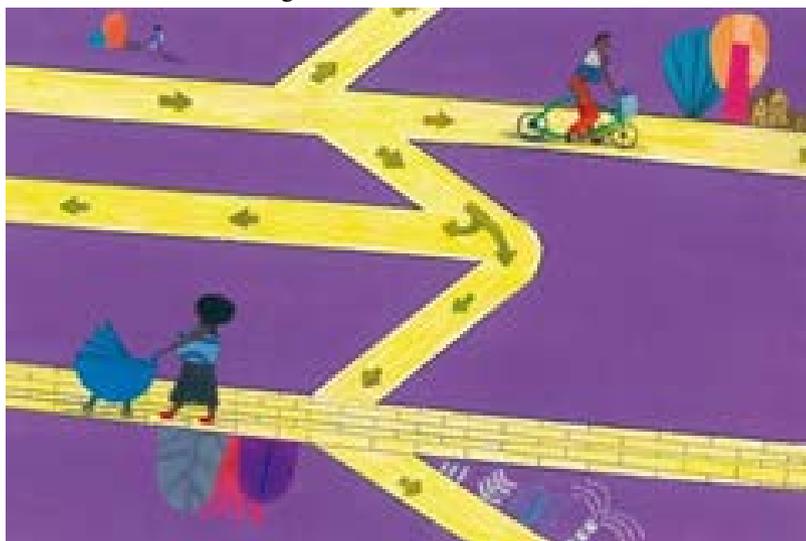
Cabe analisarmos essa menção às ilustrações “precisas e que não dão margem à ambiguidade” em contraponto ao bebê linguageiro do qual falamos, configurando-se como a restrição a elementos linguísticos abordada por Hunt.

A ideia é reiterada na continuidade do texto quando solicita imagens “altamente correlacionadas ao texto”.

No próximo item, adentramos nas imagens do bebê Téo, que vai e vem entre a escola e a casa, numa poética do ir e vir que não suprimiu os não ditos possíveis em uma obra, incluindo a percepção de seus autores de que *altamente correlacionados* são, sim, um bebê e o mundo.

O MUNDO NA MOCHILA: IMAGENS DA POÉTICA DO IR E VIR

Figura 2: O ir e vir de Téo



Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.



Mencionamos na seção anterior uma das orientações para as categorias de obras literárias, presente no item creche 1 e creche 2 (Brasil, 2020), indicadas para bebês e crianças bem pequenas, e cabe destacar o sub item 2.8.2.3 presente na relação dos critérios de adequação da estrutura editorial do projeto gráfico:

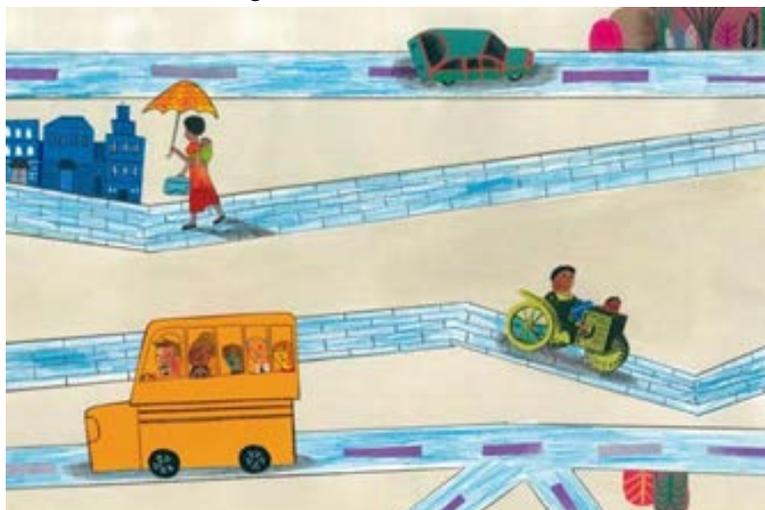
Apresentar imagens e ilustrações claras e precisas, que representem de forma fidedigna os objetos, os cenários e os personagens retratados, não dando margem a ambiguidade em sua identificação, de modo que nelas devem prevalecer elementos descritivos e denotativos do objeto, do cenário ou do personagem representado (BRASIL, 2020, p.33).

Nota-se a insistência na não ambiguidade e o desenvolvimento da ideia do caráter descritivo de objetos, cenários e personagens representados nas ilustrações. Andruetto (2012, p.99), ao falar da voz de quem escreve, menciona o caminho dessa escrita, que vai do olho à voz, “caminho que, a partir de um modo particular de olhar, sai em busca de uma voz singular capaz de dizer um texto”.

Essa imagem de caminho sugerida pela autora nos ajuda a pensar o quanto, ao idealizarmos a obra *A mochila do bebê*, fomos preenchendo-a de um desejo que vai e vem, como o personagem Téo, em revelar um mundo grande para o recém-chegado e, nessa busca, a voz das ilustrações, que também dizem o texto, foram permeadas de ambiguidades, pensando no primeiro significado da palavra ambíguo (Holanda, 2004, p.116) como “que se pode tomar em mais de um sentido”, ou seja, tomar mais de um caminho.

Observe a figura 2, que abre essa seção, com o ir e vir do personagem entre sua casa e a escola. O ilustrador não oferece ao leitor um cenário fidedigno como solicita a orientação, pois não temos conhecimento de ruas nas cores roxas e amarelas, ou ainda, não passamos nas ruas por árvores vermelhas e azuis.

Figura 3: Téo indo à escola.



Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.



Percebe-se ainda na figura 3 o quanto o ilustrador não limitou-se a imagens de “forma fidedigna”, como destaca o edital e, mais do que representação “altamente correlacionada” ao texto escrito, o que importou foi a repetição do ir e vir que, sim, é sonoramente repetida no texto, como podemos conferir na figura 4:

Figura 4: Destaque do texto.



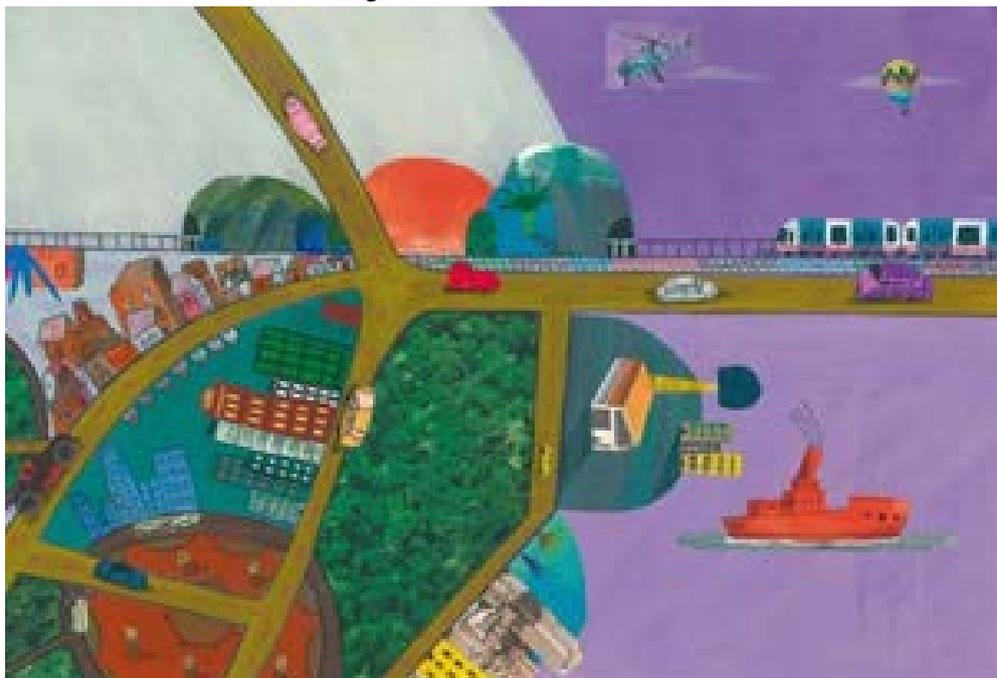
Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.

Destaca-se a menção a *sonoramente repetido* por tratar-se de um texto em prosa poética, e o quanto o ritmo das palavras e da própria repetição ecoa nas ilustrações, tornando o objeto livro ilustrado uma produção artística complexa, fruto de uma “interação entre palavra e imagem” (VIEIRA, 2023, p.17).

A ideia de um mundo inteiro para ser colocado na “mochila”, que também podemos associar aos olhos desse bebê que vai apreendendo os sentidos do mundo no cotidiano que se descortina, está presente em todo o projeto de ilustração, como na imagem a seguir:



Figura 5: Caminhos de Téo.



Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.

Um mundo que se oferece em árvores no parque, caminhos, prédios, meios de transportes aéreos, meios de transportes aquáticos e toda uma imensidão para o bebê leitor debruçar ou “sonhar acordado” (BACHELARD, 1988). Com Bachelard (2019, p.2), destacamos que, ao passo que o ilustrador nos oferece uma miniaturização do mundo imenso nesse ir e vir do caminho entre casa e a escola, materializada nas imagens, ele também lança convite para o sonho de intimidade do leitor, pois sustenta que “ (...) todas as grandes forças humanas, mesmo quando se manifestam exteriormente, são imaginadas em uma intimidade”. Qual a minha cidade? Qual o meu barco? Qual a árvore que na minha linguagem “se agita”? Com o filósofo (2019, p.4) aprendemos uma ideia de imaginação como “sujeito transportado às coisas” e, nesse sentido, podemos indagar sobre o quanto é empobrecedor querer limitar, na “saída do cercado”, as coisas destinadas aos bebês que já leem o mundo mesmo antes de dizê-lo, ideia que conversa com o pensamento de Yolanda Reyes (2010):

o processo de aquisição de linguagem deixou de centrar-se exclusivamente na produção de palavras reconhecíveis, como acontecia até algumas décadas. A construção de sentido que precede o momento em que uma criança pronuncia pela primeira vez uma palavra remonta a uma longa história, cujos antecedentes mais rudimentares podem ser rastreados desde a vida intrauterina (REYES, 2010, p.23).

Ao entendermos o bebê com uma longa história também enquanto leitor, e a imaginação como esse “transporte” para o sujeito, nos interessou desde o início não oferecer nada a menos que o mundo, e um mundo passível de ser modificado com sua experiên-



cia de leitura, com os seus devaneios sobre as imagens. O ilustrador Roger Mello (2012, p.201) destaca a criança como um “agente modificador” do livro, cuja voz deve ser valorizada: “a criança é a voz que dialoga ativamente com o livro”.

Analisamos ainda o item 2.8.2.4 (BRASIL, 2020, p.33) do edital, que prescreve “apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para despertar o interesse das crianças”.

Aqui, ressaltamos a concepção empobrecida, concepção que ressoa na sociedade e, muitas vezes, na escola, de que bebês e crianças pequenas precisam de profusão de cores para terem suas atenções voltadas a um livro. Ora, isso já é negar a possibilidade do livro enquanto um objeto para ser descoberto pelo bebê.

Paulo Fochi (2021, p.114) destaca o “saber-fazer” de um bebê, como ele interroga o mundo e o quanto ele utiliza tudo o que dispõe para se apropriar de uma coisa e, o que nos interessa aqui, pensar que pode ser um livro,

(...) o saber-fazer de um bebê é o seu ímpeto interno em aprender e interpelar o mundo. Antes mesmo do ato em si, é preciso reconhecer este desejo dos bebês por saber e por fazer para entender melhor o mundo à sua volta. Como tudo é muito novo, a intenção do bebê está voltada em descobrir o seu entorno utilizando todos os seus recursos cognitivos, emocionais, sensoriais e comunicativos que dispõem. Nesse sentido, podemos recuperarmos a noção de sujeito epistêmico do bebê, ou seja, de alguém que também constrói conhecimento e não apenas usufruir de um patrimônio sócio, histórico e culturalmente construído (FOCHI, 2021, p.114).

Nessa noção de sujeito epistêmico, defendemos que não serão somente as cores empregadas no projeto gráfico de um livro o primeiro convite ao leitor. Pensando no livro enquanto um objeto para ser descoberto pelo bebê.

Não traremos para essa análise o texto propriamente dito da obra *A mochila do bebê*, mas cabe destacar o quanto também existem os convites sonoros para esse leitor, assim como para a criança bem pequena adentrar em uma narrativa. Convites que podem derivar das palavras as quais o leitor precisa “prová-las, ritmá-las, escutá-las, amassá-las, colocá-las em situações imaginárias” (Montes, 2020, p.52).

Portanto, reiteramos que o destaque do item do edital analisado nesta seção, não conversa com a imagem de bebê já desperto para o livro, assim como para o mundo, a qual pensamos, um mundo que também se apresenta em poucas cores e até mesmo na escuridão, dependendo do convite.

TÉO VAI CRESCER E SUA MOCHILA TAMBÉM

“A realidade é um poder de sonho e o sonho uma realidade”.
Gaston Bachelard (2001, p.13).

Nesse encerramento que também é convite para uma continuidade, um crescimento da “mochila” da discussão ensaiada aqui, gostaríamos de ressaltar a importância do



programa PNLD e o passo importante em trazer edital específico para os leitores da creche e da pré-escola, compreendidos na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, específico no sentido de assegurar a distribuição de obras de qualidade para esses espaços de vida coletiva, prevendo investimento de política pública nas infâncias brasileiras.

Nossos destaques críticos são uma tentativa de chamar o debate para a visão do bebê e da criança bem pequena que permeia o documento e convidar todos os envolvidos, pesquisadores da educação, governantes legisladores e os agentes do meio editorial, a pensarem essas concepções apresentadas no mesmo, visando a que o direito à arte e o direito de sonhar também sejam assegurados ao que chamamos de primeiríssima infância.

Figura 6: Téo e sua mochila cresceram.



Fonte: Do ilustrador Rodrigo Fischer, 2022.

Entendemos que discutir essa visão de bebê e criança bem pequena presente no edital, a qual tentamos mostrar no decorrer do artigo, faz-se importante para que avancemos enquanto sociedade proponente das chamadas públicas para esses leitores. Uma conversa entre governantes, pesquisadores, artistas, profissionais da educação e profissionais do livro, na compreensão de que somos todos provocadores da imaginação, mas precisamos acreditar nela. Na busca por uma “literaturilização da pedagogia na primeira infância” e não uma “pedagogização da literatura” (SANTOS, 2010, p.76).

Otimistas que somos, pensamos que, ao dar espaço e previsão em um edital desta envergadura no Ministério da Educação para a primeiríssima infância, já estamos em um caminho que afirma a importância da imaginação e das palavras para os recém-chegados. E para isso realmente se concretizar em livros que dialoguem com a infância sonhadora, os editais devem tirar de suas “mochilas” o desejo de pedagogizar a leitura nos começos.



REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: WMF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RE-TIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FOCHI, Paulo Sérgio. *A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê*. Revista de Humanidades e Inovação. v.8, n.68, p.114, 2021. Disponível em: https://www.obeci.org/files/ugd/d6771e_46bb24e36ac040ff94a2abe3a95b3f47.pdf. Acesso em 28.nov.2023.

GRECO, Claudia. *A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MELLO, Roger. Entrevista In MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.



MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

MORAES, Inara. *A mochila do bebê*. Ilustrações de Rodrigo Fischer. Porto Alegre: Antes que o mundo acabe, 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; SANTOS, Inara Moraes dos. *Literatura com bebês: lendo e amando como infância*. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 400–420, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43> . Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, Inara Moraes. *Literatura e formação docente na Educação Infantil: lendo e amando como infância*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

VIEIRA, Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer. *Um olhar cheio de metamorfoses - palavra e imagem em André Neves*. Revista Literatura e Arte no Ciclo da Alfabetização, n.87, p.17, 2023. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/258.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2023.



BEBÊS COMO LEITORES: ANÁLISE DA OBRA “OPS”

Ana Clara Mendes Costa
Unesp/FCT/Presidente Prudente/ PIBIC-Reitoria

Ana Paula Carneiro
Unesp/FCT/Presidente Prudente

Cynthia Magda Fernandes Ariosi
Unesp/FCT/Presidente Prudente

Eixo Temático: Eixo 1 Literatura infantil para crianças menores de seis anos

INTRODUÇÃO: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA CRIANÇAS

Bons leitores ativam seus conhecimentos prévios antes mesmo de adentrar ao texto, inferem o assunto de acordo com seus conhecimentos prévios, buscando, dessa forma, conexões com o que já sabem, buscam pistas no texto na tentativa de encontrar informações relevantes e questionam as posições e escolhas tomadas pelo autor/ilustrador, criando sua opinião sobre o texto, estabelecem inferências ao longo da narrativa visualizando e criando imagens que lhes ajudará na compreensão do texto, assim chegam ao final da leitura sendo capazes de sumarizar e sintetizar as ideias principais do texto.

Para que haja uma verdadeira compreensão leitora é fundamental que os leitores aprendam a ativar seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações com os conhecimentos adquiridos anteriores a leitura do texto, como por exemplo relacionar o texto lido a outros textos lidos anteriormente sobre o mesmo assunto ou temática, bem como conectar-se a situações vividas ou experienciadas por ele, ou até mesmo situações relacionadas com o conhecimento de mundo dele.

Fazer perguntas ao texto ajuda os leitores inferir e antecipar os próximos acontecimentos das narrativas, ou até mesmo refutar o que havia pensado anteriormente.

Inferir está diretamente ligado a visualização, leitores que inferem são capazes de visualizar criando imagens que lhe auxiliaram na compreensão leitora, criando significados para o que foi lido, ou ouvido com base nas sensações percebidas durante a leitura.

Leitores proficientes sintetizam seus textos, são capazes de relacionar o lido aos seus conhecimentos e criar um novo conhecimento reformulado a partir do que foi lido, criando sentido e compreensão para o texto.

A importância da capa e contra capa para uma obra, os chamados paratextos e que atualmente os autores e editores estão apostando nesse tipo de elemento para ganhar o



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

leitor. Há também a guarda, que são as folhas coladas nas capas. Algumas vezes elas já anunciam a história ou nos faz pensar.

Nesse sentido, é a

[...] materialidade que carrega significado e que, quando intencionalmente planejada, contribui para a construção de sentido da obra. Sendo assim, podemos compreender o projeto gráfico como parte importante da linguagem das obras infantis contemporâneas. (Corrêa; Pinheiro; Souza, 2019, p. 72)

Destacando a importância dos paratextos, pois é o nosso primeiro contato com o livro, e são eles, os paratextos que podem nos fazer querer conhecer o livro, além de participar fazendo perguntas para a capa ou até mesmo para o título e as guardas.

As ilustrações são elementos que complementam a narrativa e explicitamos que são elas que nos fazem pensar a respeito do lido e nos ajudam a compreender o texto sem no entanto, dar tudo pronto.

Desta forma,

[...] o livro é um objeto com muitas camadas de linguagem. Uma dessas camadas é o seu projeto gráfico-editorial e nele podemos identificar, além dos elementos textuais (verbais e visuais), elementos pré-textuais, como capa, folha de guarda, ficha catalográfica, folha de rosto, e elementos pós-textuais, como índice e quarta capa. (Corrêa; Pinheiro; Souza, 2019, p. 73)

A ilustração que forma uma unidade de sentido no livro, ampliando e complementando o texto escrito. Assim, tudo tem que fazer sentido para o leitor: projeto gráfico, formato do livro, tipo de papel, tamanho das letras, cores; técnicas utilizadas (aquarela, colagem, computação gráfica, fotografia, xilogravura etc); página dupla; corte e dobra.

O livro para bebês não pode ensinar algo explicitamente; não trazendo uma única possibilidade de interpretação e deve mexer com nossos sentimentos, possibilitando uma multiplicidade de sentidos.

A partir das discussões sobre livros ilustrados de Nikolaveja e Scott (2011), podemos dizer que as ilustrações da obra analisada, possui relevância para os bebês. Ainda são poucos os estudos sobre essa área do conhecimento, que não é tão nova, mas que começa a despertar a atenção dos pesquisadores na atualidade, pois esse tipo de obra vem ganhando cada vez mais espaço no mercado editorial.

Percebemos que cada vez mais, os paratextos representam um papel importante dentro das narrativas infantis, pois muitas vezes as ilustrações apresentadas na capa e quarta capa comunicam informações importantes sobre a narrativa, como observamos na obra “Ops”.

O formato do livro e seus designs comunicam algo a seus leitores, “o formato, assim, não é acidental, mas participa da totalidade estética do livro” (Nikolaveja; Scott, 2011, p.



307), desta forma todas as partes do livro são importantes para a compreensão de seus leitores, elas se comunicam indicando os espaços e o movimento que a obra apresentará. “A intertextualidade se apresenta como forma de abrir o texto ao contexto histórico, social e cultural” (Souza; Luiz; Santos, 2017, p. 80).

Em relação ao título, ele é um importante componente da obra, pois os estudos indicam que “jovens leitores frequentemente escolhem ou rejeitam livros por causa dos títulos” (Nikolaveja; Scott, 2011, p. 308).

Dentre a categoria de títulos, alguns como no caso de “*Ops*” podem resumir a essência da história, nesse caso eles são chamados de narrativos, bem como “nos livros ilustrados, os títulos podem tanto esclarecer como contradizer a dupla narrativa” (Nikolaveja; Scott, 2011, p. 310), então, o leitor e seus mediadores apenas confirmará suas hipóteses iniciais com a leitura do texto do miolo do livro como é o caso da obra analisada.

Com base nesses autores, afirmamos que “os títulos de livros ilustrados são uma parte muito importante da interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação texto-imagem e contribuem para todos os tipos de interação que observamos dentro dos próprios livros” (Nikolaveja; Scott, 2011, p. 312), pois eles introduzem e preparam o leitor para as possibilidades do que irão encontrar dentro do livro, são importantes aliados para a compreensão leitora.

Os títulos de livros ilustrados aparecem, obviamente, nas capas, e estas sempre, sem exceção, exibem uma imagem. Pode ser uma ilustração que se repete dentro do livro, ou pode ser original. Uma imagem de capa que se repete dentro do livro, mesmo com uma leve variação, antecipa o enredo e, junto com o título, em especial um título explícito [...] fornece algumas informações sobre a história, o gênero e o destinatário do livro”. (Nikolaveja; Scott, 2011, p. 312).

Nesse sentido, podemos dizer que os leitores ativam seus conhecimentos prévios antes mesmo de adentrar ao texto, inferem o assunto de acordo com seus conhecimentos prévios, buscando, dessa forma, conexões com o que já sabem, buscando pistas no título e nas ilustrações da capa na tentativa de encontrar informações relevantes e se questionam sobre as posições e escolhas tomadas pelo autor/ilustrador. A ilustração na capa pode refletir também as ideias dos autores, ou até mesmo dos editores sobre pontos mais atraentes da história.

O frontispício, ou folha de rosto, contém o título, o nome do autor e do ilustrador. Nesse caso, aparece uma ilustração com o personagem principal da obra. Essas ilustrações do frontispício, iniciam a narrativa do livro, indicando o que os leitores encontrarão ao longo da trama.

Podemos dizer que, “[...] a contribuição dos paratextos para o livro ilustrado é de fato muito importante, em especial porque costumam carregar uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro” (Nikolaveja; Scott, 2011, p. 324), ele é



parte essencial para a compreensão do texto, deixando a obra atraente para seus leitores, aguçando a curiosidade e o desejo em explorar a obra.

[...] uma vez, que o sentimento descrito como “prazer de ler”, invariavelmente, encontra amparo nesse prazer que a imaginação construída pelas palavras supostamente pode proporcionar. Por esse enfoque, imaginação e prazer permaneceriam estreitamente articulados, razão pela qual as histórias literárias seriam necessárias para dar asas a imaginação natural e inerente ao universo infantil. Essas histórias servem para levar ao prazer de ler e, assim, seduzir o pequeno leitor a se tornar na idade adulta um prisioneiro feliz da literatura. (Arena, 2010, p. 29-30).

Além do mais, essa obra é riquíssima tanto quanto sua materialidade, quanto para despertar a imaginação e o prazer.

A REPRESENTATIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA

Desenvolver estratégias de incentivo à leitura, buscando a humanização e representatividade das pessoas negras por meio da literatura, são experiências individuais e coletivas que necessitam ser compartilhadas despertam assim o interesse pela leitura. Acreditamos, assim como Antônio Cândido que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano” (Cândido, 2004, p. 182).

A cultura escrita e os livros, principalmente os literários, nem sempre são acessíveis a uma parcela significativa da população (pessoas pretas), e aquelas com menos condições socioeconômicas que moram nas periferias das cidades. Em tempos em que os livros estão sob ameaças e possuem um custo financeiro elevado, além de constantemente serem atribuídas altas taxas de impostos, é importante valorizar a literatura como arte e como elemento de direito do povo.

Os dados apresentados no dia 18 de abril de 2023, como resultado da pesquisa Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, uma realização de *Geledés*, Instituto da Mulher Negra e do Instituto Alana, com apoio institucional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), parceria estratégica da *Imaginable Futures* e elaboração da consultoria Plano CDE. Que foi realizada com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, a pesquisa revela que a maioria das secretarias (71%) faz pouca ou nenhuma ação para a efetividade da lei que há 20 anos obriga escolas a ensinarem história e cultura afro-brasileira. Apenas 29% das secretarias realizam ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei. Ao longo de 2022, o estudo ve-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

rificou como e se foram construídas condições para combater o racismo estrutural, quais os passos percorridos, as lacunas existentes e os desafios que compõem o grave cenário da implementação da Lei 10.639/03 nas redes municipais de ensino, principais responsáveis pela educação básica do país.

Partindo dos resultados desta pesquisa e compreendendo a necessidade de abordarmos um tema de relevância social, cultural e educacional, queremos com a análise do livro “Ops” fortalecer e valorizar a representação de crianças negras em obras de literatura infantil e impulsionar transformações necessárias para garantir discussões e reflexões, por meio de uma literatura antirracista.

Compreendendo a necessidade e relevância histórica, cultural e social na tentativa de amenizar os prejuízos causados por anos de escravidão no Brasil e os preconceitos em torno das relações étnico-raciais, abordar livros com essa temática e que tragam a representatividade em seus personagens que dialogam com as histórias de vida de seus leitores e que abordam em suas narrativas assuntos sociais, sobre o antirracismo e o empoderamento é significativo e simbólico, nesse sentido.

Destacamos ainda a importância de selecionar e apresentar livros da literatura infantil e infanto-juvenil pelo viés de personagens pretos que narram por meio de contos, lendas, mitos entre outros gêneros literários essas histórias e seu reconhecimento histórico e cultural.

Priorizar obras com essa temática pode garantir, que pela primeira vez, se deparem, manipulem e leiam livros com representatividade negra. É relevante que as crianças, pais, famílias e professores conheçam esses livros, pois muitas vezes, as pessoas não acessam

esse tipo de literatura pela falta de conhecimento. Enquanto crianças, adolescentes e adultos negros se veem representados por meio dos personagens nos livros, as outras pessoas têm a oportunidade de aprender mais sobre as relações étnico-raciais.

Pensamos ser importante garantir uma bibliodiversidade dentro dessa temática, levando livros de diferentes gêneros literários, diferentes formatos, diversidade de editoras e de autores, garantindo um acervo que considera as variadas idades do público que por ela circulam.

Esperamos que livros como “Ops” possa formar leitores e garantir o acesso e expansão por meio de ações de incentivo à leitura, para que as pessoas que conheçam esse tipo de literatura se empoderem e reflitam conscientemente e que possam vir a desenvolver ações e práticas antirracistas.

“OPS” - UM LIVRO PARA BEBÊS E SUA REPRESENTAÇÃO

A obra escrita por Marilda Castanha, que é uma ilustradora formada em Belas Artes pela UFMG e pertence a uma geração de ilustradores que produzem livros para a infância

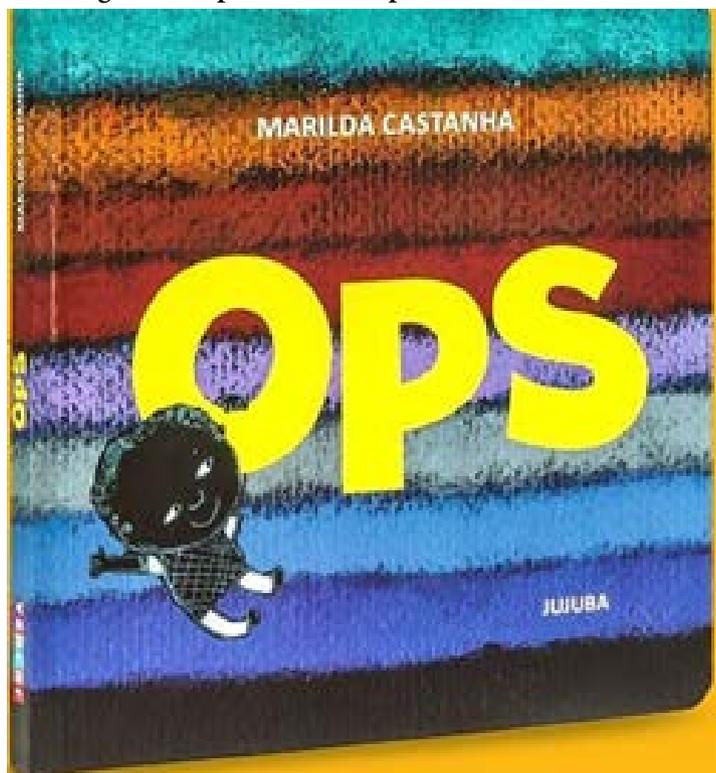


desde o final dos anos 1980. Utiliza em sua arte o mundo objetivo e o ambiente do sujeito onírico, em diálogo direto com a percepção e a linguagem das criança e seus traços possuem uma influência de uma pintura rústica ou primitivista de matriz africana. Suas obras são ganhadoras de diversos prêmios, entre eles o Jabuti e FNLIJ.

No livro “Ops” a narrativa se dá por meio de uma única palavra: ops, que pode representar muitas coisas: uma bola de sorvete que cai no chão, uma janela estilhaçada que foi acertada por uma bola, a criança tentando se equilibrar como as peças de um jogo de montar, o frio na barriga ao brincar em um balanço ou até mesmo um livro que cai da prateleira.

A obra aborda questões típicas do dia a dia de uma criança bem pequena e descreve por meio de situações do cotidiano como uma palavra pode significar muitas coisas diferentes. Ele dialoga muito com os bebês que no início de suas vidas ainda não tem um repertório ampliado de seu vocabulário, mas se comunicam e interagem muitas vezes por meio de poucas palavras com significados diferentes. A sonoridade dessa palavra é lúdica e interage com esse leitor da primeira infância. O livro foi confeccionado em papel cartonado e de fácil manuseio com bordas arredondas e com cores vibrantes que convidam o leitor a interagir com ele.

Imagem 1: Capa do livro “Ops” de Marilda Castanha



Fonte: Castanha, 2023.





Podemos dizer que a palavra “Ops” é um verbo que pode representar uma infinidade de intenções. Nesse caso ele é usado em uma situação comunicativa da vida prática de uma criança bem pequena, retratando o contexto de ações dessa faixa etária.

A cadência e jogo em torno dessa palavra dá o timbre, a duração e a uma inflexão que modula o significado em diferentes mensagens. “Ops” é uma palavra pequena que diz muito para quem fala, para quem ouve, é uma resposta e em outras situações uma representação de que algo não saiu como o esperado, demonstrando medo, espanto, surpresa ou alegria, como se fosse uma conversa consigo mesmo.

“Ops” é um livro de imagens com uma narrativa visual contendo uma única palavra. Ela representa a descoberta de uma criança perante a realidade cotidiana dentro de casa. O leitor precisa fazer as correspondências entre o som, as letras e o desenho pontilhado da palavra, na primeira cena temos o protagonista da história brincando de se esconder colocando as mãos no rosto, assim como fazem os bebês ao descobrir que alguém some de suas vistas quando são tampados os seus olhos.

Imagem 2: Cena 1



Fonte: Castanha, 2023.

Em cada página o personagem modifica suas expressões, assim como mudam também o formato da diagramação e formato da palavra “Ops”, representando visualmente o contexto e o significado dela, então em cada página a palavra muda em seu formato, tamanho e o traçado, indicando uma sonoridade e corporificação da palavra, mas utilizando-se da mesma interjeição.

BEBÊS COMO LEITORES: A FUNÇÃO DA LINGUAGEM POR MEIO DA LITERATURA

Desde o nascimento as crianças são leitoras do mundo, por isso o mediador ocupa o papel de promotor da formação literária dos pequenos. Compreende-se a leitura como material simbólico que constitui os seres humanos como sujeitos capazes de representar o mundo e a si mesmos. A partir dos conceitos de livro como objeto cultural e multimodal.

A leitura não se resume apenas à leitura das palavras escritas. Muito antes disso, os bebês leem o mundo – leem gestos, expressões faciais, sons, dentre outros, esses gestos são embrionários. O livro para a criança pode ser mais uma representação da realidade, por meio da palavra que dá ritmos a voz do adulto mediador pode dar sentido para as imagens e palavras contidas no livro. Antes mesmo de compreender os sentidos das palavras, os bebês leem a própria melodia da voz das pessoas com quem com eles interagem.

Desta forma, ao brincar com sons, onomatopeias, alturas, timbres, durações sonoras são fontes de investigação e de material para leitura e significação pelos bebês. Algumas obras podem ser verdadeiros convites para o brincar com as palavras, nesse sentido os mediadores são motivados a explorarem diferentes modulações de suas vozes ao longo da proferição.

O livro “*Ops*”, de Marilda Castanha (2021), ele convida os mediadores a brincarem junto com os bebês, por meio dos sons e movimentos. Podemos balançar o livro, virar de cabeça para baixo, abrir e fechar. As imagens desse livro complementam o texto verbal e corroboram para que as crianças pequenas se vejam representadas nelas. Livros como esse trazem elementos essenciais que podem contribuir para a construção das subjetividades.

Podemos observar a qualidade literária no livro “*Ops*”, e as características de livros infantis destinados a bebês, por meio da sua construção narrativa, pelos vários sentidos que possibilita construir através da brincadeira com a linguagem.

Amaral, Sá e Batista (2023, p. 57) nos mostram que

Livros de primeiros conceitos são aqueles que visam apresentar o mundo aos bebês. Por isso, muitas vezes, contemplam imagens de objetos acompanhadas das palavras escritas que os representam. Essa estrutura simples ajuda os bebês a compreender que as coisas que estão no mundo podem ser representadas de diversas formas e ensinam.

Desta forma, as crianças vão construindo suas linguagens, desde bebês, a partir das suas interações e da necessidade que têm de entender o outro e de se comunicarem, produzindo sentidos por meio das práticas sociais das quais participam.

Antes mesmo da criança utilizar a linguagem oral como sua principal forma de interação, primeiro ela se aproxima do universo de significações por meio de gestos trocados com seus genitores desde os primeiros dias de vida.



Com o tempo, vão percebendo que em torno das palavras ouvidas são atribuídas expressões, toques, aconchegos, entonações e gestos que acompanham os seus sons, desta forma inicia-se um processo de construção de sentidos para a criança.

Por meio da linguagem somos inseridos ao que nos torna humanos e apresentar as crianças pequenas esse universo através da literatura infantil nos parece muito relevante, pois desde muito cedo elas terão o direito à essa expressão humana de representação do mundo.

Entendemos que é por meio de um leitor mais experiente que essa entrada no universo literário acontece, sendo fundamental uma experiência mediada com boas obras garantindo assim um direito universal do ser humano.

Por isso, quanto antes assegurarmos que essas crianças bem pequenas tenham acesso à um acervo bibliodiverso e de qualidade poderá garantir a sua formação e práticas leitoras. Para selecionarmos boas obras precisamos entender que as crianças da primeira infância possuem algumas especificidades como por exemplo, o formato da obra e seu tamanho para que suas mãozinhas sejam capazes de segurar firme o livro, seu material precisa ser mais resistentes, pois tendem a morder, rasgar e experimentar o livro por meio de todos os seus sentidos.

OLHARES CRUZADOS: TRAÇOS QUE CONTAM HISTÓRIA

Para Marilda Castanha ler imagens é decifrar códigos: cores, traços, composições que carregam significados e que são usados para contar uma história.

É preciso aprender a ler as entrelinhas da imagem, assim como se deve ler as entrelinhas do texto. Tudo o que encontramos no texto poético também está presente no texto de imagem: metáforas, figuras de linguagem. Então, descobrir com as crianças e, ou adultos, as metáforas de uma imagem, é fantástico! Isso é leitura de imagens. Ler imagens nada mais é do que tornar-se um observador e autor da leitura que se realiza. (Araldo, 2016, p. 37).

O livro “Ops” nos permite enxergar algumas questões em relação as crianças muito pequenas, ela representa por meio de sua obra a representação de meninos negros que pouco são apresentados como protagonistas na Literatura infantil. Trazer essas questões são uma importante forma de dar visibilidade e garantir a representação de pessoas pretas.

Nesse sentido as pesquisadoras Oliveira e Silva (2021), nos apontam que “[...] enquanto lutamos para viver, bebemos em fontes que fazem ressoar as vozes das margens, entre estas, as produções destinadas às crianças e aos jovens [...]” (Oliveira; Silva, 2021, p. 21), “Ops” traz a luz o protagonismo de uma criança negra de forma positiva, mesmo a autora não sendo uma pessoa negra, trazer essas questões nos parece caro para o comprometimento a luta antirracista. Muitas crianças se quer imaginam que as crianças nascem negras, essa fala vinda de uma criança me surpreendeu e me fez pensar em como livros



como esse de Marilda Castanha são tão importantes para apresentar aos seus leitores a representatividade de pessoas negras em todas as fases da vida, precisamos ter a sensibilidade do olhar para essas diferentes infâncias.

Para Marilda Castanha em entrevista à Araldo (2016, p. 40), “[...] o trabalho com à imagem tem o objetivo de fazer despertar o olhar, de fazer refletir sobre questões da vida, mas na própria imagem que está ali representada”. Desta forma, “*Ops*” dialoga muito com os leitores pequenos, pois revela as questões simples do dia a dia de uma criança pequena.

Ainda Segundo ela, o “[...] texto e ilustração são dois códigos que vão contar uma história. Nesse momento, à imagem pode redundar, negar ou contradizer o texto verbal. E o ilustrador tem que saber orquestrar esses dois códigos” (Araldo, 2016, p. 42), no livro “*Ops*” analisado aqui, as ilustrações complementam a narrativa, pois sem elas não seria possível compreender a história, são as ilustrações orquestradas com a escrita verbal que dão sentido ao texto.

CONCLUSÃO: ENXERGAR COMO CRIANÇAS

Existem modos e critérios de escolha de um livro a ser lido por crianças, sabendo-se que esses meios são diferentes daqueles estabelecidos pelos adultos. Visto que elementos da cultura infantil são trazidos por elas, como a proximidade com a capa, as cores, os personagens, os elementos gráficos etc. Algumas das características principais delas são a curiosidade e a imaginação em criar novas narrativas a partir da história contada.

Sabendo-se isso, evidencia-se alguns pontos que podem indicar se um livro é de boa qualidade ou não, principalmente se foi pensado para a infância. Envolve aspectos tanto estéticos quanto literários, como a valorização do que está nas entrelinhas, enriquecendo a interpretação dos pequenos leitores. Além das ilustrações dialogarem com o texto verbal, formando melhor o enredo; possibilitando a partir disso uma possível conexão entre a história contada com a vida pessoal das crianças, em que elas tenham vontade de ouvir e folhear o livro posteriormente.

Ainda, revela-se essencial à forma como o contato e a manipulação com o objeto livro podem proporcionar às crianças uma forma de se verem representados nessas histórias, principalmente quando pensamos na criança negra.

É possível sim, formar crianças cada vez mais sensíveis para olhar a multiplicidade de sentidos e existências, questionadoras e capazes de entender o mundo e os problemas que as cerca, de forma respeitosa e consciente, na intensão de formar leitores críticos e capazes de superarem e lutarem por uma educação antirracista.

Concluimos afirmando que as crianças são seres sociais e culturais e ao entrar em contato com a literatura infantil elas se apropriam de outras culturas, estabelecendo um diálogo entre autor, texto e leitor, criando assim suas próprias impressões do que foi lido ou apresentado a elas e por meio da obra aqui analisada podemos dizer que essas questões lhe foram propiciadas.



REFERÊNCIAS

ARALDO, ADRIANA FALCATO ALMEIDA. **Olhares cruzados**: traços que fazem a história: dialogando com Marilda Castanha e Jô Oliveira. Literartes, no. 5, 2016.

ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In; ARENA, D. B. ; GIROTTTO, C G. G. S.; SOUZA, R. J. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BAPTISTA, MÔNICA CORREIA; SÁ, ALESSANDRA LATALISA de; AMARAL, MARIANA

PEREIRA LARA do. **Bebês como leitores**: a entrada no mundo da linguagem. Revista Humanidades e inovação – ISSN 2358-8322 – Palmas – TO – v.10, n.02, 2023.

BAPTISTA, MÔNICA CORREIA; SÁ, ALESSANDRA LATALISA de; AMARAL, MARIANA

PEREIRA LARA do. **Bebês como leitores**: a entrada no mundo da linguagem. Revista Humanidades e inovação – ISSN 2358-8322 – Palmas – TO – v.10, n.02.

CASTANHA, MARILDA. **Ops**. Texto [e ilustrações] Marilda Castanho. – 1. ed. – São Paulo: Jujuba, 2021.

CORRÊA; Hércules de Toledo; PINHEIRO, Marta Passos; SOUZA, Renata Junqueira de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. In: PINHEIRO,

M. P. TOLENTINO, J. M. A. **Literatura infantil e juvenil**: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte, MG : Moinhos; Contafios, 2019

GIROTTTO, C; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. (2010) IN: **ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. (Capítulo 2).

NIKOLAVEJA, M.e SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória J. TAVARES, Márcia. Das mina às meninas na LINJU: Revista da FAEBA-educação e Contemporaneidade. v.30, p.16 - 29, 2021. Link: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11345/8140>



SOUZA, R. J.; LUIZ, F. T.; SANTOS, A. L. G. dos. **As conexões e o conhecimento prévio:** decifrando os perfis de jovens leitores e futuros professores. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. *Estratégias de leitura: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior*. Tubarão, SC: Ed. Copiart, 2017. p. 74-95.

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento



CLICK PLOCK: UM LIVRO-IMAGEM PARA CRIANÇAS E SUAS POSSÍVEIS MEDIAÇÕES

Patricia Albuquerque de Campos
(SEMEC/BELÉM-PA)

Ayholândia Moraes da Silva
(SEMEC/BELÉM-PA)

Eixo Temático: Eixo 1 – Literatura infantil para crianças menores de seis anos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo está longe de ser uma cartilha ou uma “fórmula” da ação de mediar leitura. Trata-se de uma reflexão acerca da mediação de leitura de livro-imagem para crianças. Temos nos deparado com questionamentos na nossa prática formativa: como mediar um livro que não há palavras? Professoras vêm ao nosso encontro com essa inquietação nos dizendo que preferem mediar um livro quando há palavras, pois o caminho “torna-se mais claro”. O livro-imagem é um objeto pensado que conta uma história a partir das imagens, mas nem sempre. A partir disso surge nossa pergunta problematizadora: Como mediar um livro-imagem? Há uma forma “correta” para mediar? Quais caminhos um mediador pode percorrer na feitura dessa experiência? Dessa forma, escolhemos um livro-imagem para que todo esse trabalho se dê de forma prática e reflexiva. O livro escolhido é intitulado “Click Plock” do escritor Caetano Cury, que traz o olhar sensível para esta geração que está presa às tecnologias, mais especificamente quem está ligada ao aparelho celular, pois deixa de se socializar e contemplar o mundo a sua volta.

Como embasamento teórico-metodológico, abordaremos alguns estudiosos como: Zilberman (2006), Linden (2011), Reys (2017), entre outros autores.

Um livro, uma criança e um mediador

Para iniciar esta seção, vamos refletir sobre o significado da palavra “mediar”. Se formos ao dicionário Aurélio, **mediar** (do latim, *mediare*), entre os vários sentidos da palavra está: “intervir como árbitro ou mediador”; “ficar no meio de dois pontos”. Dessa forma, mediação de leitura nos traz a mente uma ponte. Uma ponte que faz o elo entre o leitor e o livro. O mediador de leitura é aquele que faz a ponte da criança com a literatura. São eles os escavadores de tesouros que apontam caminhos para encontrar joias preciosas. Para Iolanda Reys (2017), a mediação do livro é um triângulo amoroso:



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento

Talvez quando crescermos continuaremos a ler para reviver este ritual, esse triângulo amoroso que todas as noites unia três vértices: uma criança, um livro e um adulto. Nesta cena primária está a chave para os projetos de leitura. Por um lado, existem os livros. Do outro, os leitores. E no meio, essas figuras que, em linguagem técnica são chamados de “mediadores” - bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros. (REYES, 2017, p. 48).

Importante refletir nas palavras de Reyes que há um encontro de afetos nesse triângulo amoroso. O mediador, a criança e o livro formando essa tríade que também formam trocas dialógicas de amorosidade que a literatura é capaz de trazer no momento da mediação. Inclusive é essencial trocas de experiências afetuosas com o objeto-livro, pois, assim, há mais eficácia na formação de leitores. Ainda com esta mesma autora a mediação de leitura:

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. (REYES, 2014. P. 213)

Dar acesso ao texto literário é imprescindível. Para ZILBERMAN (2006), o texto poético é fundamental por favorecer a formação da pessoa e que é preciso oferecer a ela a literatura para qua haja aprimoramento intelectual e ético. A literatura, portanto, passa a ser vista como um direito indispensável na nossa sociedade. (ZILBERMAN, 2006, p. 18).

Para DAHER (2023), há um questionamento a respeito do porquê mediar. E reflete que o mediador está para além da simples ligação entre o livro e a criança:

Quando uma professora lê para crianças, junto com a história ela oferece sua visão de mundo e escolhas de trabalho com o livro, que vão além da leitura em si mesma. As mediações propostas definem, por exemplo, o tipo de experiência que as crianças podem ter com a escrita como instrumento de criação e de construção de sentido e com o livro como objeto de cultura. (DAHER, 2023, p. 28)

O mediador de leitura, então, às vezes, é o único responsável por levar objeto de cultura para as mãos dos pequeninos, principalmente os que vivem em situação de baixa ren-



da, onde não há democratização do livro, bibliotecas públicas ou comunitárias. Em muitos lares, o livro se torna objeto de luxo, não sendo acessível para muitas famílias. E para que haja a interação entre o mediador e o leitor, é muito importante que ele seja ligado à literatura, como um exímio leitor, que observa, busca, estuda e se debruça nesse universo literário. Um ponto importante dessa citação de Daher (2023) é a questão do professor oferecer sua visão de mundo na hora da mediação. Há que se ter muita prudência para que não haja uma visão unilateral de diversos pontos de vista que a leitura pode provocar.

Uma das características marcantes do mediador de leitura é também *escutar*. E isso é uma das chaves para a mediação de leitura do livro-imagem, porque a leitura imagética se dá diferentemente da leitura de enunciado verbal, de modo linear. Na leitura do livro imagem o protagonismo da criança é muito bem-vindo. Não que o mediador precise necessariamente só ouvir, mas deixar com que os leitores exponham sua voz é essencial para construir narrativas ricas de sensibilidades e múltiplos olhares dos pequeninos. Para Bajor (2012), “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos” (p.36). O silêncio, o olhar também falam pelo mediador para dar vez ao leitor. Este também pode ficar mais livre para a leitura: observar, olhar, ler, falar... Dessa forma, DAHER nos diz que escutar é também um ato ideológico por oportunizar que todos tenham voz e pode ser um canal de transformação social:

A escuta é antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou um talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler. Por isso, a escuta como prática pedagógica e cultural, que combina a exigência e com a confiança na capacidade de todos os leitores, pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social e por diversas formas de autoritarismo. (p.45)

Assim, o mediador de leitura também tem responsabilidade social enquanto democratizador e facilitador do acesso aos livros e na formação de leitores desde bem pequenino e, em particular, tem o papel de escutar para que as crianças tenham suas vozes ouvidas e desde cedo aprendam a se posicionar diante das leituras.

O LIVRO-IMAGEM

O livro sem palavras, apenas com linguagem não verbal, com ilustrações, no qual em grande parte narra uma história é um tipo de livro rico em multiplicidade de sentidos. Mexe com a imaginação, com a fantasia, com a ludicidade, com a criatividade, ajudando na formação e no processo cognitivo das crianças. Há neles o poder do encantamento literário e da inclusão de crianças que ainda não aprenderam a decodificar palavras. O



livro-imagem coloca-nos em uma outra forma de leitura, totalmente diferente de um livro com palavras em que a leitura é linear. A leitura de um livro-imagem é alinear e torna-se mais “livre”. Sobre isso, NECYCK (2007) discorre a respeito da leitura do livro-imagem:

O livro de imagem estabelece outra forma de leitura e fornece uma história aberta. A noção de que uma história não tem uma única interpretação é essencial para que cada um aprenda a descobrir, por esforço próprio, uma visão de mundo mais adequada ao seu universo emocional e cognitivo. O livro infantil contemporâneo é um convite aberto ao inesgotável trabalho de atribuição de sentido e de interpretação do mundo e da vida. (NECYCK, 2007, p.11)

O fato de deixar em aberto a narrativa, com possibilidades de leituras e interpretações diversas, coloca-nos à frente de uma potência criativa-cultural para as crianças, que muitas vezes não têm a oportunidade de explorar o objeto-livro nem dentro de casa, nem na escola. Mediar leitura, portanto, democratiza o acesso das crianças ao mundo dos livros.

A leitura de um livro-imagem acontece pelas experiências visuais, plásticas, sensoriais que as ilustrações proporcionam. Não é uma leitura tão fácil, mas é acessível. Para Nunes (2021), não se lê imagens na busca de um conteúdo, pois tornaria uma leitura simplista e diz que a leitura da imagem é:

uma construção interativa que acontece tanto pelos elementos plásticos (formas, cores, espaços, técnicas), que nos possibilitam ver essa imagem, quanto pela relação com as experiências de quem lê, olha essa imagem. (NUNES, 2021, p.174)

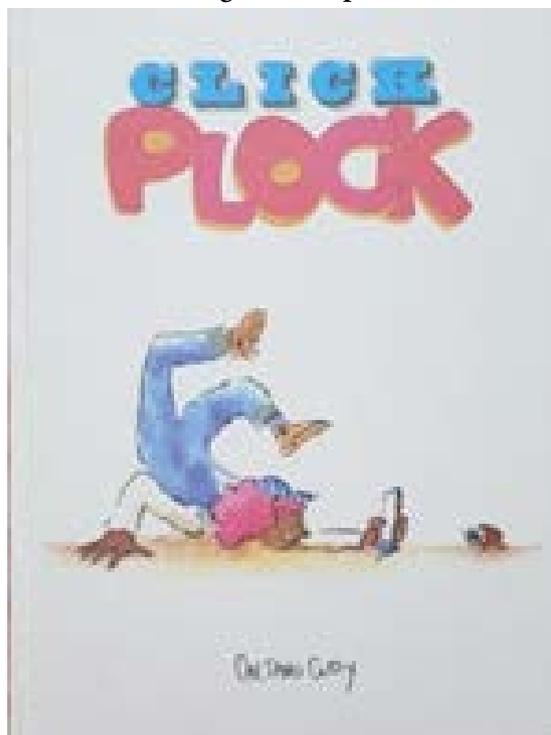
Além disso, a forma com que se lê o livro de imagens não é a mesma forma que se lê um livro com palavras. A leitura de imagens é diferente porque quando lemos um enunciado verbal, os olhos fazem uma leitura linear: da esquerda para a direita, de cima para baixo, enquanto que na leitura do livro imagem o olhar percorre qualquer parte da página, sem necessariamente ter uma ordem fixa. Os olhos vão para o que mais chamar atenção primeiro. E numa releitura do livro, os olhos podem percorrer por outros caminhos, outras ordens e perceber leituras e sentidos diferentemente de uma primeira leitura.

Linden (2011) afirma que para se ler um livro com imagens “é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar uma ordem de leitura no espaço da página” (LINDEN, 2011, p. 8-9), ou seja, tudo no livro é aproveitado para a leitura: a capa, as guardas, a contracapa, etc.; o que chamamos de paratextos.



LEITURA DO LIVRO CLICK PLOCK

Figura 1: Capa



Fonte: Livro Click Plock

O livro “Click Plock” é o primeiro livro publicado do escritor Caetano Cury, o qual tem uma editora chamada “Téo & O Mini Mundo”. É um livro-imagem de produção independente. Para ser publicado o livro, o autor fez uma campanha num site de financiamento coletivo chamado www.catarse.me.

Desde a capa, podemos observar uma menina fazendo quase uma “pirueta” para bater foto de uma joaninha no celular. Outro ponto importante de se ler é o título do livro. Para Linden (2011, p. 58), “ao orientar a leitura, num primeiro momento, o título antecipa necessariamente o conteúdo”. Assim, o título “Click Plock”, sendo uma onomatopeia, sugere os sons do celular: o “Click” é o som de cada fotografia tirada, enquanto o “Plock” é o som de quando o celular é desligado. Porém, antes de conhecer a história, talvez não se tenha consciência do que essas palavras podem significar. Dessa forma, a capa como um todo importa analisar porque, a partir dela, podemos começar a leitura e as possíveis hipóteses que criamos ao ler um livro, bem como as crianças podem ter. Vale ressaltar que o mediador deve observar todos os detalhes possíveis antes de mediar o objeto-livro. Segundo o estudioso Linden (2011, p. 57), “a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações



que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero”. Ao olhar a capa, a cena da menina sugere-nos que ela gosta de fotografia, gosta dos detalhes, mas tudo por meio das tecnologias. O tipo de pintura é em aquarela e os tons de cabelo cor de rosa; o colorido dá ideia de que a infância é cheia de vida e de alegria.

Ao abrir as guardas, encontramos a palavra “CLICK” em caixa alta repetidamente nas páginas, já dando a ideia do quanto o celular é usado para fotografar.

Figura 2: Guardas do livro

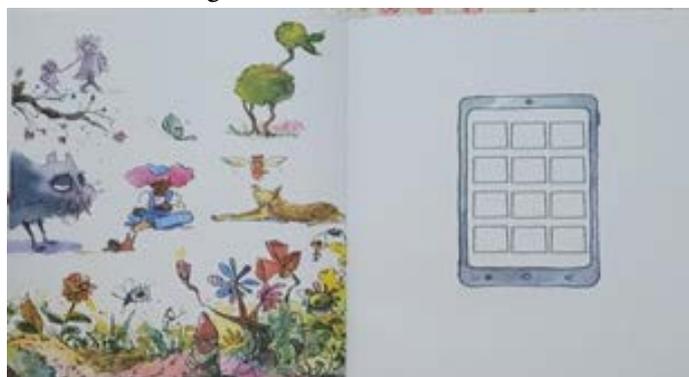


Fonte: Livro Click Plock

Há também a presença de um minilivro contando a história da produção do livro, intitulado “Click Plock – a origem”. Nele, o autor explica sobre o seu sonho de ser escritor e de como surgiu a ideia de criação da história narrada através das imagens.

Quanto ao enredo, o livro narra a história de uma menina que se distraía com o celular. O lugar em que a personagem se encontra provavelmente é em uma praça com um cenário riquíssimo de cores, bichos, plantas, pessoas ao redor interagindo ou brincando. Ao lado, na página da direita, a imagem do celular que a criança segura ainda “em branco” na galeria de fotos.

Figura 3: Celular em branco



Fonte: Livro Click Plock



Na praça, ao invés de contemplar a paisagem e os bichos, a menina fica apenas no celular tirando fotos; e cada foto tirada por ela, a imagem some – fica espaço vazio em branco. Ao sumir a imagem, ela aparece na galeria do celular:

Figura 4: Fazendo Click



Figura 5: Imagem sumindo



Fonte: Livro Click Plock

O livro repleto de materialidade, o autor/ilustrador constrói a narrativa mostrando o quanto as coisas ao nosso redor “deixam de existir” quando fixamos os olhos no celular. Perdemos a oportunidade de contemplar o que está ao nosso redor e aproveitar bons momentos de interação com as pessoas e com o meio em que vivemos. O foco desta geração e de alguns de nós, adultos, somos levados muitas vezes a ficar horas vidrados no celular e esquecemos de ter outras formas de interação: conversa olho a olho; visita à casa de um parente ou amigo; leitura de um livro; passeio ao livre para contemplação da natureza, etc. A narrativa vai tendo esta sequência: a cada click dado, a imagem em foco no celular vai desaparecendo do cenário e este vai ficando um grande vazio:

Figura 6: Vazio e tédio



Fonte: Livro Click Plock



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Na figura 6, é mostrado pelas imagens o quanto de tanto mexer e olhar somente para o celular, a personagem fica entediada e um enorme vazio em branco ao redor da garota. Em contrapartida, a galeria do celular fica cheia de fotografias. Um mundo que assiste aos espetáculos, shows, passeios, comida... tudo através das telas. É no fundo uma grande crítica que Caetano Cury provoca em seu livro-imagem, do quanto as relações mudaram na era digital.

Ao final do livro, a garota desliga o celular; a palavra “Plock” aparece com uma onomatopeia novamente e momentos depois passa a ter uma sensação boa, de paz. Em seguida, todo o cenário reaparece, o branco torna-se colorido novamente e a menina consegue agora ficar sem estar de olhos fixos no celular, percebendo, assim, que há coisas mais interessantes ao seu redor e passa a ter uma interação diferente do que estava antes: sente paz, prazer e passa para o leitor uma sensação boa de estar diante da natureza. começa a brincar de bola com as pessoas presentes no lugar. O celular some das páginas da direita e o cenário da esquerda vai invadindo o lugar do celular: o real dá espaço ao virtual.

Figura 7: Contemplação



Fonte: Livro Click Plock

A MEDIAÇÃO DO LIVRO “CLICK PLOCK”

A mediação do livro “Click Plock” foi aplicada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belém-PA, com crianças de 5 anos do Jardim II. A partir da mediação feita, iremos refletir possibilidades de mediação que o livro possa nos oferecer. A seguir, será transcrita a mediação de leitura aplicada:



MEDIADORA: O nome do livro que vamos ler é “Click Plock” do autor Caetano Cury. Repitam comigo:

CRIANÇAS: Click Plock!

MEDIADORA: O que significa a repetição da palavra Click nas guardas do livro? Click, click, click...

CRIANÇAS: Computador?

MEDIADORA: Computador? O que mais? CRIANÇAS: Celular, Tablet.

MEDIADORA: Isso, celular! Quando se tira foto, podemos fazer um som “click, click, click...”!

E olhá só! O que vocês estão vendo aqui?

CRIANÇAS: Celular

MEDIADORA: e aqui do outro lado. Estão vendo o quê? CRIANÇAS: Uma menina/ uma menina com um celular. MEDIADORA: Ela está fazendo o que com o celular?

CRIANÇAS: Está tirando foto de um bicho.

MEDIADORA: Muito bem! E o que está acontecendo agora? CRIANÇAS: olha o que aconteceu! Apareceu uma foto no celular dela.

MEDIADORA: Então quando tira a foto, aparece no celular. E olha o que vai acontecer com o animal que ela tiro a foto. O que aconteceu? Cadê o animal?

CRIANÇAS: - Sumiu!

- Ficou preso no celular!

- Vai acontecer com os outros!

MEDIADORA: Será que vai acontecer com os outros? E o que ela está fazendo agora?

CRIANÇAS: Batendo foto da borboleta.

MEDIADORA: e o que acontece com a borboleta? CRIANÇAS: sumiu!

MEDIADORA: Ela tira a foto de quem? CRIANÇAS: cachorro!

MEDIADORA: Vocês estão percebendo que cada foto que ela tira vai acontecendo o quê?

CRIANÇAS: fica preso no celular; sumiu. CRIANÇAS: A árvore também sumiu!

MEDIADORA: A árvore também sumiu?

(As crianças vão percebendo que cada animal ou partes do cenário vão sumindo.) MEDIADORA: Vocês perceberam que tem uma mãe e uma filhinha brincando enquanto ela ia tirando foto? Quais são as brincadeiras que elas estão no jardim? Elas começam passeando e depois?

CRIANÇAS: jogando bola, MEDIADORA: Isso! E depois?

CRIANÇAS: Brincando de bambolê... [...].



Este é um recorte da mediação do livro. Até aqui pode-se observar que a mediação do livro-imagem Click Plock se dá inteiramente pela interação da mediadora de leitura com as crianças. A cada página virada há perguntas do tipo: “O que está acontecendo agora?”; “O que vocês estão vendo?”; para que a criança seja aguçada a participar da leitura e construir suas percepções do que vê nas ilustrações. Há uma troca dialógica da leitura e conforme as páginas vão sendo viradas, a mediadora também faz a leitura, mas não entrega tudo; e, sim, estimula os pequenos a fazerem suas próprias leituras.



No início do livro, a repetição da palavra “Click” é identificada pelas crianças como teclas do computador ou fotos tiradas pelo celular. Elas conseguiram identificar a onomatopeia presente, representando o som de algo ligado à tecnologia, depois que a mediadora repete o som várias vezes também. O interessante dos dados coletados é perceber um dos tipos de mediação possível: a mediação interativa. É dar voz às crianças, devolver a elas o protagonismo que lhes são de direito no espaço escolar, é uma forma de mediação dialógica, pautada nos conceitos bakhtinianos. A presença das “palavras” do autor através das imagens, nas palavras do mediador é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo, mas não só. Para Fiorin (2006) “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (FIORIN, 2006, p. 170).



Outra possibilidade de mediação de leitura, como é mostrada na imagem acima é quando as crianças conduzem a leitura. Elas assumem o papel de mediadoras e leitoras ao mesmo tempo. Claro que isso é quando elas estão bastante familiarizadas com a obra e fica melhor ainda quando o livro já foi mediado com elas.

Em seguida, é mostrado outro tipo de interação para este livro no qual o artigo está em foco que é o mediador narrando a história, ou seja, ele constrói uma narrativa para mediar a leitura, como por exemplo:

“Numa manhã de primavera, uma menina foi ao parque passear. Click, click, click, click! Com seu celular dava muitos clicks. Ela tinha ido passear num lugar muito bonito: cheio de plantas coloridas, animais de todo o jeito, pessoas brincando... ela começou a observar tudo através das lentes do seu celular, quando de repente, ao bater a foto, aquela imagem desaparecia do cenário porque fora do celular, a menina não o enxergava mais. Ela não tinha mais olhos para as coisas ao seu redor...”

(Contaçõ de história baseada no livro Click Plock).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, a mediação do livro-imagem é um desafio para o mediador, mas podemos explorar diversas formas para que as crianças tenham acesso ao livro



e passe pelo encantamento da obra. Uma boa mediação leva ao encantamento e é fundamental que haja bons mediadores de leitura para o fomento da leitura e a formação de leitores desde o mais cedo possível.

Como foi visto, destacamos três formas de mediação de leitura – mas podem ter outras de acordo com a criatividade do mediador: interativa, crianças conduzindo, mediador narrando a história. Não há um modo único ou melhor de se mediar, mas a mediação é sempre única conforme o público-alvo, pois o enunciado nunca se repete. O mediador, porém, precisa ter segurança do tipo de mediação que irá fazer, bastante familiaridade com a obra e decisão para agir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CURY, Caetano. **Click Plock**. São Paulo: Editora Téo & O Mini Mundo, 2021. DAHER, Juliana. **O livro das perguntas**. Ed. das Autoras: Belo Horizonte, 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986.

CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.16. Educação literária, in: NUNES, Marília F. (2021). Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de **crianças**. p. 169-185, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218802/001121473.pdf?sequence=1>

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NECYCK, Barbara Jane (2007). **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Dissertação de mestrado em arte e design. Rio de Janeiro. PUCRJ.

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura**. In.: FRADE, Isabel C. A. da S.; BREGUNCI, Maria das G. de C.; VAL, Maria da G. F. da C. (orgs.) Glossário Ceale. UFMG, Minas Gerais, 2014.

REYES, Yolanda. **O triângulo amoroso**. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. (Orgs.). **As crianças e os livros Reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Fundação Municipal de Cultura: Belo Horizonte, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DO OBJETO-LIVRO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO IDEATIVO NA INFÂNCIA

Maria Aparecida Zambom Favinha
Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, Unesp, SP

Elieuzza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, SP

Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, MG

Valdineia Aparecida Alves
Secretaria Municipal de Educação de São João Del Rei, SME, MG



Eixo Temático: Eixo 1: Literatura infantil para crianças menores de seis anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto traz aspectos de resultados de pesquisa bibliográfica em nível de mestrado finalizada recentemente (Favinha, 2022). A pesquisa fundamentou-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos contributos de Elkonin (1960a, b; 1986a, b; 1987a, b; 2009a, b, c; 2010; 2017). No estudo, afirma-se a criança como sujeito histórico, social e concreto, com possibilidades de se desenvolver mediante a relação estabelecida com o mundo dos objetos (materiais e imateriais) e o mundo das pessoas.

Estes mundos presentes na realidade circundante alteram os modos da criança pensar e se relacionar com o meio, reorganizando o movimento de formação e aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores em cada momento da infância. Com base nesses argumentos, o objetivo desta comunicação é socializar aspectos de resultados de pesquisa concluída, considerando o valor do encontro da criança com os livros como possibilidade de relação ativa com esse objeto cultural com potência de ampliação do repertório do plano ideativo das crianças.

Os livros são objetos culturais, produtos da criação humana, e possibilitam o desenvolvimento humano. A criança insere-se na cultura humana ao folhear, admirar, apontar, segurar, admirando as páginas, reportadas por desenhos e/ou textos. Desde o nascimento, os livros literários devem e podem ser ofertados às crianças; a priori, os bebês exploram como objeto, percebendo as características externas pelos órgãos sensoriais (mordendo,

apertando, cheirando, tateando, olhando) e, em continuidade, a apreciação de potentes desenhos gráficos e narrativas, compondo o conjunto estético da cultura humana.

O professor ou adulto mais experiente, ao narrar uma história, enfatizando entonações de vozes para diferenciar os personagens, descrevendo cenários com riqueza de detalhes e convidando a criança a se envolver neste contexto, fomenta a constituição leitora, iniciada pelo bebê como ouvinte. Neste sentido, quanto mais experiências as crianças vivenciarem desde o nascimento, maiores as possibilidades de ampliação da atividade de criação e imaginação no período pré-escolar.

Em relação a essa argumentação, Vigotski (2009a, p. 23) endossa:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

As bases para formação do plano ideativo (plano das ideias) das crianças vinculam-se às experiências vividas com sentido e significado. Os livros literários corroboram a possibilidade de ampliar o repertório cultural das crianças. Assim, ao observar, ouvir, sentir, tatear, segurar na mão, apontar gravuras, virar páginas, constituem-se ações embrionárias de leitura, possibilitando a elas, desde bebês, engendram-se no mundo literário.

Em cada período de desenvolvimento, as crianças têm um modo particular de se relacionar com a cultura, e o objeto-livro, como parte integrante dessa cultura, necessita e deve ser apresentado às crianças desde bebê. A criança manuseia, tateia, sente, percebe ilustrações, narrativas, dialoga com o livro, possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas essenciais para a sofisticação do plano ideativo, especialmente a imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência, indispensáveis ao processo de humanização.

No próximo item, seguimos com reflexões e contribuições sobre o objeto de estudo, com o intuito de proporcionar às crianças a arte literária. A literatura é obra aberta, o seu entendimento e apropriação é subjetivo, assim como o processo de criação e imaginação, único e irrepetível.

POSSIBILIDADES DO DESENVOLVIMENTO DO PLANO IDEATIVO – ASPECTOS CONCEITUAIS

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cultura vai além das festividades locais, regionais ou nacionais. Todos os objetos materiais ou imateriais de que dispomos no mundo contemporâneo resultam do trabalho humano das gerações anteriores. Com essa



compreensão, a participação ativa da criança no mundo social e cultural constituído pelo homem ao longo dos anos possibilita a sua relação com os bens culturais constituídos pelo processo criativo e imaginativo das gerações antecedentes. Em harmonia com Pino (2005, p. 89): “Cultura, é o ‘produto’ da vida social e da atividade social, [...] é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza”.

Esse “produto da vida social e da atividade social” (Pino, 2005) integra valores, artes, músicas, costumes, linguagem, obras literárias, todos produzidos pelo homem. Desse modo, para a criança se relacionar com a cultura, ela depende de parceiros mais experientes mediando a relação e oportunizando atividades materiais e imateriais. O nascimento da criança constitui um ato cultural, pode ter sido parto normal, cesariano ou humanizado, assim, ao nascer, a criança enraíza-se à cultura referente ao seu meio social. O enraizar à cultura, para a criança, implica valorizar e anunciar o patrimônio cultural produzido pelos homens ao longo dos anos, proveniente do trabalho humano. Assim, ao nascer, a criança adentra a comunicação emocional com o adulto, a relação homem-homem (Elkonin, 2009) emerge e, mediante a relação estabelecida com as pessoas do seu entorno, pode impulsionar ou obstaculizar o desenvolvimento cultural.

Ao organizar um espaço para os bebês, o adulto necessita ofertar a eles acesso e acessibilidade aos livros, convidando-os a explorarem e perceberem o objeto cultural. Um espaço convidativo ao acesso aos livros pressupõe o adulto valorizar e oferecer aos bebês diferentes materialidades do objeto, com variedades de cores, de formatos, de texturas, de material (pano, tecido, papel, plástico), de sons (livros sonoros), de cheiros (diferença de cheiros do papel, plástico, tecido), de gostos (gosto do pano, plástico, papel, ao explorar pela boca), potencializando o desenvolvimento da visão, percepção, audição, olfato e paladar. A junção dos sentidos possibilita a exploração externa do objeto-livro, sem a preocupação com o uso funcional do objeto e com o conteúdo das narrativas.

Assim, ao narrarem, virarem as páginas e indicarem os elementos presentes no interior do livro, professores, pais e demais educadores estimulam a linguagem oral e o uso funcional do objeto-livro. Na organização do espaço, a acessibilidade dos bebês aos livros é fator crucial, isto é, como conseguem ter em mãos este bem cultural. Isso significa que os livros necessitam estar dispostos no chão ao alcance dos bebês, ou em lugares baixos. Essa disposição dos livros possibilita e dá o direito de escolha para pegar, folhear, sentir e perceber, constituindo gestos embrionários de leitura.

Disponibilidade e acessibilidade aos livros são essenciais, porque podem, a partir da atividade da criança, possibilitar o desenvolvimento sensorio-motor e estimulando os órgãos sensoriais. A base da experiência criadora nesse período fundamenta-se na oferta de objetos potentes em cores, formas, texturas, sons, e do adulto ter uma escuta e observação atenta dos bebês. O adulto, ao ouvir os bebês, mediante a comunicação não verbal, de maneira afável e respeitosa, possibilita-lhes perceber o mundo pelos sentidos, como evidencia Vigotski (2009, p. 36): “[...] O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação”. O espaço organizado e qualificado pelo adulto



possibilita aos bebês terem acesso e acessibilidade, em especial aos livros, tornando-se fonte de desenvolvimento. O adulto, ao diversificar o objeto-livro para os bebês, estimula o desenvolvimento do sistema sensorial e os movimentos das mãos.

Ao pegar e segurar o objeto-livro para explorar, o bebê molda a sua mão em relação ao objeto, como afirma Mukhina (1995, p. 99):

Os dedos adaptam-se paulatinamente à forma e ao tamanho quando já estão sobre o objeto, “amoldando-se a suas propriedades: sobre a bola a mão se crispa, sobre o cubo ela se acomoda nas bordas. O objeto “ensina” a mão a levar em conta suas propriedades. E o olho? Ele, por sua vez, “aprende” da mão.

Nesse sentido, quando adulto propicia aos bebês a exploração de diferentes formatos, estimula, além das características visuais (cores e tamanhos e diversidades de imagens), o ato de pegar, ensinando, inclusive, como pegar, adaptando os dedos para sustentar o objeto na mão, favorece aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral na infância. Esses atributos contribuem para a formação de imagens e percepção das características externas dos objetos, fator essencial para a gênese de um novo período de desenvolvimento, a objetual manipulatória.

O andar ereto, o desenvolvimento da fala e possibilidade de alcançar por si só os objetos mobilizam novos processos psíquicos. A relação da criança com o objeto-livro se expande e ela o utiliza com função social (para que foi criado), manuseando, virando as páginas e construindo narrativas ao seu modo com as imagens. A necessidade de instigar nas crianças o desejo de apreciar uma história é papel do professor. Ao apresentar as crianças diferentes gêneros literários, diversificar os tons de voz, timbres e sofisticar a linguagem, o professor possibilita à criança relacionar-se com signos distintos, contribuindo para o desenvolvimento do plano ideativo.

A criança não desenvolve por si só a necessidade de querer ouvir histórias. O desenvolvimento das capacidades psíquicas de atenção, concentração, autocontrole da conduta, linguagem, é ensinado às crianças. Ao organizar espaços para contar ou proferir histórias, o professor possibilita a formação de novas necessidades de conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento do processo criativo. A organização do ambiente se articula, então, ao tempo e às oportunidades para as crianças se comunicarem com o texto lido. A comunicação da criança com o adulto, referente ao texto lido, estimula e configura uma tríade, adulto-objeto/livro/assunto-criança. A troca verbal com o adulto estimula e possibilita a formação do pensamento, entretanto, a imagem subjetiva do objeto, ou outro elemento contido no livro (animal, flores, carros) só se torna possível se, anteriormente, a criança manipulou, visualizou ou conheceu o objeto. Como afirma Vigotski (2009b, p. 363): “[...] o pensamento verbal só é possível como aspecto dependente do pensamento concreto direto”.

Nesse sentido, a possibilidade de a criança criar ideias potencializando o plano imaginativo depende da relação de manipulação ou visualização dos diferentes objetos. Em



acrécimo, Mukhina (1995, p. 133) escreve “Assim, portanto, para que a criança acumule na primeira infância ideias sobre as propriedades do objeto, ela deve realizar ações objetivas que requeiram a operação das principais propriedades desse objeto”. Ao escutar uma história e apreciar as imagens, as crianças têm oportunidade de potencialização de suas ideias e do seu vocabulário, o que se refletirá no plano subjetivo acerca das imagens da realidade objetiva (Leontiev, 2021). Diante dessa perspectiva, compreendemos que quanto mais manipulação e ou apreciação de fotos, obras de arte, maiores as possibilidades de refração da realidade no plano das ideias.

Outro aspecto relevante para sofisticar o plano das ideias e memória é estabelecer relação do texto lido com outro texto semelhante, comparando personagens, ou cenários parecidos, propiciando às crianças o diálogo entre dois textos (relação texto/texto), a saber, “Os três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”, o que tem em comum e não comum. Essa possibilidade permite à criança desenvolver a capacidade de generalizar, isto é, perceber elementos iguais em diferentes contextos.

Mukhina (1995, p. 137):

A capacidade de generalização, de agrupamento mental dos objetos ou ações com características comuns, é de grande importância para a formação mental da criança na primeira infância. A generalização baseia-se na linguagem, já que as palavras que o adulto ensina a criança a compreender e a utilizar sempre contêm uma generalização. A criança aprende a atribuir a palavra “relógio” ao relógio de pulso, ao despertador e ao de parede; a palavra “botão” define o botão de plástico preto na jaqueta do pai e o branco na camisa e o botão ovalado de madeira na capa da mãe. Mas a criança não assimila de imediato o significado geralmente admitido das palavras. [...]

A relação texto/texto possibilita o desenvolvimento desse agrupamento mental, como nas histórias supracitadas perceber que o lobo e o caçador se encontram em ambas, e, no zoológico, em imagens reais e que tem diversos tipos de classificação, como lobo guará, ibérico, canadense e são da família dos cães. Essa relação contribui e amplia as possibilidades do plano ideativo, transferindo um objeto ou palavra para outros contextos, como também leva a perceber que determinados objetos não são propriedade somente de uma história. Desse modo, a quantidade de cultura acumulada possibilita a ampliação de reflexos subjetivos, potencializa o vocabulário e o processo de generalização.

De acordo com Vigotski (2009a, p. 25), “É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens”. Desse modo, se não tenho imagem de um bosque, não vou criar essa imagem mentalmente ou vou tentar reconstituir essa imagem relacionando cenas alheias do meu repertório. Um sistema complexo de relação, possível de a criança desenvolver mediante leituras de histórias, contribuindo com o desenvolvimento do plano ideativo, possibilitando às crianças imaginarem subjetivamente o seu bosque.



Como argumentado, ao apreciar histórias, a criança pode relacionar o texto lido com suas próprias experiências vividas (relação texto/leitor), articulando contextos descritos no texto às experiências próprias vividas, possibilitando o desenvolvimento da função simbólica da consciência e vinculando um fato ouvido numa determinada história a um fato da sua vivência, isto é, substituindo um fato pelo outro. O jogo protagonizado também possibilita que a criança substitua um objeto por outro, corroborando o desenvolvimento do plano ideativo da criança. Mukhina (1995, p. 141) comunga da mesma ideia:

Quando a criança assimila que um objeto pode ser utilizado como substituto de outro, dá um passo muito importante na compreensão do mundo que a rodeia. A criança não revela essa assimilação apenas no jogo, mas em outras atividades e no comportamento cotidiano.

A substituição de um objeto por outro envolve outras atividades como a participação das crianças em histórias, comentando e contribuindo com fatos análogos a sua própria experiência. Essa participação é complexa para a criança, contribuindo com a transferência de um fato a outro, um momento de reflexão e desenvolvimento da memória e pensamento.

Os atos de contação e proferição de histórias tornam-se essenciais para ampliar as estratégias e possibilitar às crianças o desenvolvimento da relação entre texto/texto e texto/leitor. Ambas as estratégias são profícuas para o desenvolvimento da imagem subjetiva dos acontecimentos e personagens presentes na história. Ao contar uma história, o professor envolve as crianças sem uma obra impressa, dessa forma, o próprio corpo e gestos são o livro. O enredo já se encontra memorizado e, para manter o envolvimento das crianças, podem-se usar diferentes tipos de vozes, ou utilizar algum recurso como posturas corporais expressivas para envolver as crianças no contexto. A contação de histórias para as crianças da primeira infância requer do professor estratégias diferenciadas, visto que o interesse e a satisfação de desejos das crianças nesse período são imediatos (Vigotski, 2021). Ao descrever o cenário, relatar os figurinos dos personagens e utilizar uma linguagem oral sofisticada, o professor aguça a percepção auditiva, impulsionando o processo de imaginação das crianças, enriquecendo o mundo das ideias.

Ao proferir uma história, há como recurso o livro impresso. O professor realiza a leitura na íntegra com o livro em mãos, utilizando o objeto com função social (para que foi criado) segurando-o corretamente para si e, após, partilhando com as crianças a imagem contida em cada página. As crianças, além de apreciarem a sequência lógica descrita no texto escrito, acompanham o percurso das imagens e se apropriam do lado operacional da ação (como usar o objeto) (Elkonin, 2009), isto é, segurar o livro para si apropriando-se da constituição leitora. O ato de ler envolve segurar a materialidade (livro) do modo para o qual foi criado, apreciar a narrativa escrita e as imagens, processo ensinado às crianças com a possibilidade de formamos crianças leitoras. Outro fator essencialmente relevante



é ensinar as crianças a observar e admirar as imagens dos livros. Esse cultura artística torna-se a primeira obra de arte apreciada pelas crianças. O livro é arte.

No período objetual-manipulatório, a criança foca em estabelecer relações diretas com os objetos. Nesse sentido, a relação homem/objeto (Elkonin, 2009) entra em cena. O livro literário integra-se a esses objetos e a criança o manipula apropriando-se dos modos para o qual foi criado, interagindo com suas ilustrações, possibilitando a criação de narrativas com sequências lógicas dos fatos e ampliando a linguagem oral.

O objeto-livro constitui um potente meio das crianças se apropriarem da atividade criativa e da imaginação, capacidades psíquicas essenciais para o desenvolvimento do plano ideativo, isto é, agir com o que a criança tem em mente, emergindo um novo período de desenvolvimento infantil, o jogo protagonizado.

O jogo protagonizado, como outras atividades, desenho e histórias, possibilita o desenvolvimento da imaginação e função simbólica da consciência, especialmente. Vigotski (2021, p. 213) explica sobre a nova função possível de ser desenvolvida:

[...] A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação.

As manipulações e apropriações conquistadas nas atividades precedentes tornam-se neste período foco de reconstituições. A criança, para satisfazer os seus desejos irrealizáveis no momento, brinca e reconstitui aspectos do trabalho humano, proveniente do seu social concreto, ou incorpora um personagem ou situação de uma história. Vigotski (2021), cita o experimento de James Sully, referente a duas irmãs brincando de serem “irmãs”. Vigotski (2021, p. 218) escreve:

Na brincadeira, toma-se a situação que destaca que essas meninas são irmãs, pois estão vestidas de maneira igual, andam de mãos dadas, ou seja, destaca-se aquilo que indica a situação delas de irmãs em relação aos adultos em relação aos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, o tempo todo fala sobre o que representam as pessoas: “São estranhos, não são conhecidos”. Isso significa: Eu e minha irmã agimos do mesmo modo uma com a outra, os adultos que nos conhecem tratam-nos de forma igual, mas com os outros, com os estranhos, é diferente.

De acordo com o episódio narrado por Vigotski (2021), podemos constatar a essencialidade da brincadeira para as crianças. No supracitado exemplo, as meninas, ao brincarem de irmãs, assumem a postura de “irmãs” reconstituindo com sentido e significado o papel de irmãs, ou seja, agem com consciência. Na realidade, o papel torna-se automático de ser irmã, as condutas são realizadas sem se dar conta das ações. Assim, em complemen-



to com Vigotski (2021, p. 218): “O que existe e é imperceptível para a criança, na realidade, transforma-se em regra na brincadeira”.

Isto posto, compreendemos a necessidade de possibilitar às crianças encontros com diferentes tipos de livros literários, propiciando às crianças a ampliação do horizonte de papéis sociais assumidos nas brincadeiras, além daqueles comuns relacionados ao cotidiano familiar (casinha, médico, mamãe/filhinha), para os mais sofisticados, dentre os quais aqueles relacionados com a culturas africana e indígena, de povos de outros continentes, de regiões brasileiras, somando-se a personagens medievais e contemporâneas. O repertório cultural contido na literatura instiga as crianças a assumirem papéis sociais, colocando como foco de sua consciência reconstituir ações coerentes ao personagem, agir com as regras de conduta relacionadas ao papel assumido, possibilitando

- o desenvolvimento da imaginação, memória e autocontrole da conduta. Ademais, corrobora
- o desenvolvimento do vocabulário utilizando-se de palavras polidas e requintadas para se relacionar com seus pares.

Os livros literários podem e contribuem para o desenvolvimento do plano ideativo das crianças, potencializando a educação estética de desenhar, pintar, recortar, reconstituir papéis sociais, ampliar o vocabulário, superando a concepção biologizante, rumo a processos de condições favoráveis e potentes do professor selecionar, organizar e valorizar diferentes aspectos da cultura humana. Quanto maior a relação da criança com aspectos externos da cultura material e imaterial, incluindo as pessoas, maior a possibilidade dessas inter-relações se tornarem processos internos da criança.

Com esse entendimento, a cultura é fonte de desenvolvimento e pode sofisticar e ampliar a capacidade de criação, possibilitando à criança separar-se do campo sensorial para o mundo das ideias (plano ideativo)

Vigotski (2009, p.14) corrobora:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Ao longo do exposto, defendemos a cultura como fonte inesgotável de desenvolvimento, como obra do homem (Pino, 2005), criada pelo trabalho humano e feita pelas mãos do homem. A criança deve e tem direitos a explorar o objeto-livro como fonte inesgotável de cultura e produto da imaginação e criação humana desde os bebês.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas discussões, decorrentes de uma pesquisa bibliográfica finalizada recentemente em nível de Mestrado. Neste texto, discutimos sobre o encontro da criança com os livros como possibilidade de relação ativa com esse objeto cultural com potência de ampliação do repertório do plano ideativo das crianças. Como síntese e considerações finais, destacamos:

- O papel docente para organizar tempo, espaços, materiais e relações na creche que envolvam o objeto-livro possibilitando à criança vivências em um meio oportuno ao seu desenvolvimento;
- O encontro da criança com o livro, dependendo do período do desenvolvimento da criança ocorrerá de forma distinta, ao mesmo tempo que oferece possibilidades para um novo período;
- O encontro com a cultura é fonte de desenvolvimento e pode sofisticar e ampliar a capacidade de criação, possibilitando à criança separar-se do campo sensorial para o mundo das ideias, por isso diferentes possibilidades pedagógicas são necessárias.

Assim, cabe a escola o oferecimento do objeto-livro, da contação de histórias, de diferentes situações para que a criança vá tendo condições de vivenciar a cultura mais elaborada e ser coprodutora de cultural, se humanizando.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960a, p. 493-503.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960b, p. 504-522.
- ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico em la edad infantil. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Y. (Orgs). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986a, p. 34-41.



ELKONIN, D. B. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad ludicra. La naturaliza social del juego de roles. In: ILIASOV, I.I; LIAUDIS, V. Y. (Orgs). **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986b, p. 74- 78.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987a, p. 83- 102.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infânci. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987b, p. 104-124.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

ELKONIN, D. B. Acerca de las fuentes de la psicología no clásica. In: QUINTANAR, L.R.; SOLOVIEVA, Y. (Org). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009b, p.187-190.

ELKONIN, D. B. Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In: QUINTANAR, L.R.; SOLOVIEVA, Y. (Org). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2009c, p.191-209.

ELKONIN, D. B. Problemas actuales en la psicología del jugo em la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L.R. (Org). **Antología del desarrollo psicológico del niño en edad presecolar**. México: Trillas, 2010. p.129-137

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização de desenvolvimento psíquico a infânci. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: Antologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Atividade e consciência. In: LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **Atividade consciência personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021, p. 145-177.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**. Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

Literatura Infantil e Juvenil

Mudanças em movimento



DO VENTRE AO COLO. LITERATURA ORAL E ESCRITA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Ana Selma Barbosa Cunha
(SEMEC/SEDUC/UNAMA)

Ivani Magalhães
(UNIÍTALO)

Eixo Temático: Eixo1 - Literatura infantil para crianças menores de seis anos

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de uma comunicação sensível entre a mãe e ou demais adultos que acompanham a gestação de uma criança, mediada pela literatura oral e escrita pode contribuir para o fortalecimento do vínculo afetivo com os bebês. O objetivo deste estudo é difundir o quão potente, o encontro com as narrativas, orais ou escritas, do ventre ao colo, pode ser para a formação da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento nos aspectos afetivo-relacionais, psíquicos e cognitivos.

O relato de experiência foi o viés metodológico adotado neste estudo, baseado no estudo de caso que demonstra as vivências de duas mães, contadoras de histórias, mediadoras de leitura, fruto de suas experiências com narração na primeiríssima infância (0 a 3 anos), bem como em formações realizadas com gestantes, famílias com bebês e crianças pequenas, mediadores de leitura, contadores de histórias e professores, atuando com mulheres grávidas, demonstrando a necessidade e importância da leitura desde o período intrauterino.

As vivências relatadas serão entremeadas à teorias sobre infância, desenvolvimento humano e literatura, e, principalmente tomando como referência autores que pesquisam sobre a importância da leitura na primeiríssima infância como Evélio Cabrejo-Parra, Yolanda Reyes e Ninfa Parreiras.

Relatar as vivências das narradoras, apresentadas neste artigo, visa contribuir para o aprofundamento do debate a cerca do encontro com literatura, oral ou escrita, do ventre ao colo, como propulsor do desenvolvimento humano, gerador de uma comunicação sensível que estabeleça e fortaleça vínculos entre bebês, mães, pais e cuidadores.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

LEITURA-SEMENTE. UMA VIVÊNCIA

Todos os dias, ao pôr do sol, ela se recolhia ao quarto, sentava na cadeira que iria usar para amamentar seu bebê e lhe alimentava com histórias...

(Ana Selma Cunha-relato pessoal)

Uma contadora de histórias, em sua primeira gestação, no ano de 2006, em meio à pesquisas na internet sobre gravidez e desenvolvimento de bebês, descobre que audição é um dos primeiros sentidos que o bebê desenvolve e, a partir do quinto mês de gestação, ele já consegue ouvir os sons de fora do útero.

Como já estava se aproximando do quinto mês de gestação, decidiu que iria contar histórias e ler para o seu bebê, pois viu nesta atividade uma bela maneira para estreitar os laços entre eles mediado por sua voz.

Começou a preparar “enxoval literário” de seu filho, os livros que iriam iniciar sua biblioteca, enquanto montava o enxoval, contava-lhe histórias, e assim como descrito acima, o ritual iniciou e prosseguiu até seu nascimento e continuou depois também.

Observou que ao contar ou ler para o bebê em seu colo, as mesmas histórias de quando ele ainda estava no ventre, ele demonstrava atenção e calma, como se sentisse novamente sensações do tempo em que esteve no mundo intrauterino.

O que foi intuitivo num determinado momento, passa a ter, cada vez mais, embasamento científico, em estudos que constatam que ler para um bebê ainda na barriga, pode contribuir para o estreitamento dos laços afetivos das crianças com sua mãe, seu pai, com os adultos com os quais convivem, mediado pela voz. Evélio Cabrejo-Parra, em entrevista concedida à Revista Emília, ressalta que:

O bebê ainda não fala, mas escuta, escuta, escuta! É um músico em estado puro, então temos que dar a ele algo musical e, precisamente, a voz humana é uma das primeiras coisas que o bebê aprende a ler e a interpretar. O bebê é muito sensível à modulação da voz, à música da voz. Por isso devemos falar muito com um bebê, como se ele compreendesse, porque ele é muito sensível à musicalidade da voz, e começa a juntar informações acústicas que vai armazenar em algum lugar e que mais tarde irá reutilizar para emergir lentamente como sujeito enunciador. (CABREJO- PARRA, 2011)

Ler para um bebê na barriga tem reflexo no desenvolvimento psíquico-emocional da criança. A mãe passa então a todos os dias, a partir daquela data da descoberta, a contar histórias e ler para o seu bebê, a cadeira da amamentação, naquele período, passa a ser o lugar do alimento simbólico, que precisa ser diverso, como segue Evélio Cabrejo-Parra:

Temos que dar ao bebê a possibilidade de escutar diversas músicas da língua. Porque a língua tem uma grande diversidade de músicas; pensemos,



por exemplo, nos diferentes estilos por trás de cada escritor, em cada estilo há uma música diferente, e o bebê é sensível a essa variação de musicalidade. Logo, podemos ler poesia para os bebês, textos literários, devemos falar muito com eles, fazê-los escutar música. O bebê não é como o adulto – já ligado e encadeado pelo conteúdo semântico das palavras. O bebê, eu diria, vem ao mundo e precisa satisfazer suas necessidades mimeticamente. (CABREJO-PARRA, 2011)

Como o autor, afirma, o bebê é sensível ao som, à melodia da voz, há que se ressaltar que, não há uma compreensão textual do que está sendo narrado ou lido, mas a melodia da voz da mãe envolve o bebê e se assentará em sua memória, o que lhe chamará atenção será o ritmo, os sons, a cadência própria da voz de quem narra, lê ou canta para ele.

Para além do estreitamento dos laços afetivos, que são muito importantes para o bom desenvolvimento psíquico da criança, contar histórias, ler, cantar, recitar, conversar com o bebê ainda no útero, também contribuem no desenvolvimento da percepção sensorial, haja vista que o bebe pode sentir as diferentes emoções que uma história traz; contribui no desenvolvimento da linguagem; estabelece uma comunicação afetiva que acalma o bebê e proporciona bem-estar para a mãe.

LEITURA LITERÁRIA PARA BEBÊS, UMA RECOMENDAÇÃO MÉDICA.

“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.”

Rubem Alves (1933-2014)

A citação de Rubem Alves está na publicação, lançada em 2015 pela Sociedade Brasileira de Pediatria, com apoio da Fundação Itaú Social e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. A publicação a que nos referimos chama-se *Receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos l.*



(Fonte: A própria autora, 2023)



A intenção da publicação é apoiar pediatras, a fim de inserir “essa recomendação no seu dia a dia e no atendimento a todas as crianças, incluindo, claro, aquelas com deficiência, prematuras, com problemas cognitivos ou em situação de extrema pobreza pelo Brasil afora”. Segundo o médico Ricardo Halpern:

A estimulação cognitiva através de atividades como leitura e brincadeiras é importante para a aquisição de habilidades intelectuais no futuro”, relata (...) um estudo realizado no Brasil com crianças de 2 anos de idade mostrou que entre os principais fatores de risco para atraso no desenvolvimento estavam questões como ausência de materiais de literatura infantil em casa e de alguém que pudesse contar histórias à criança na semana anterior à entrevista. “As crianças que não tinham livros em casa e aquelas a quem não haviam sido contadas histórias tinham duas vezes mais chance de apresentar atraso no desenvolvimento. Esse risco foi maior do que ter nascido com baixo peso. (HALPERN, 2015, p. 22)

A afirmativa de Halpern vem ao encontro do que vimos apresentando até aqui, que o contato com a linguagem literária, sim, falaremos da linguagem literária, haja vista que esta se vale, exatamente de elementos como a rima, a melodia e principalmente das emoções.

HORA DO CONTO PARA BEBÊS: LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA LIVRARIA

Entre os anos 2012 e 2020 e com a retomada após o período pandêmico em 2023, a partir da realização de sessões mensais, com duração de 50 minutos, tivemos a oportunidade de experimentar e aprimorar diferentes formas de apresentação de histórias e de realizar a mediação de livros literários, com o desafio da não-infantilização/subestimação das crianças e mantendo a ludicidade como elemento essencial para a promoção de vivências leitoras com bebês/crianças pequenas e seus familiares/cuidadores.

Na escolha de repertório nos pautamos na definição de literatura proposta por Antônio Cândido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações com 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 (CANDIDO, 2011, p. 176).

Nas sessões intituladas Hora do Conto para Bebês, as obras literárias são apresentadas entremeadas por cantigas, parlendas, trava-línguas, poesias, brincos e outras formas lúdicas, com a utilização ou não de recursos como bonecos, adereços e objetos de cena, a depender das histórias e obras literárias apresentadas.



Na descoberta do mundo que o bebê inicia, a musicalidade da voz, a ternura do toque, a atenção do adulto às suas necessidades são decisivas. Anterior ao aprendizado das palavras, à capacidade de acompanhar o sentido de uma narrativa, a criança estabelece conexão com seus cuidadores por via de uma sintonia afetiva, por meio de uma comunicação não verbal baseada na musicalidade, no ritmo, na forma. (...) Para propiciar o acesso à simbolização, o narrador precisa se comunicar com a criança não só por meio da fala, mas também da linguagem do corpo e do prazer compartilhado. Brincar junto, repito, só é possível na partilha de afetos e de prazer (CADERMATORI, 2015, p. 34).



Deste modo, cada apresentação é pensada como uma vivência para que as famílias possam ter referências e dar continuidade em seus lares, ampliando a potência das ações, ressignificando a leitura com as crianças, com a premissa de que ler, brincar e contar histórias são formas potentes de nutrição: afetiva, poética, estética, linguística e cultural, contribuindo com formação leitora.

Para delinear o trabalho artístico, como ponto de partida para a ação, buscamos referências teóricas para compreender as noções de criança e infância, consideradas em suas dimensões históricas e sociais. Para tanto, consideramos autores como Ariès, Stearns, Postmann, Del Priori, Friedmann, Carneiro, entre outros.

No que tange às concepções de leitura e formação leitora, utilizamos como base teórica ideias presentes em estudos de Reyes, Lopez, Candido, Parreiras, Cadermatori, Daher, entre outros, e na busca por ampliar a compreensão sobre a interação com os bebês/ crianças e suas famílias e ao passo em que construíamos uma proposta de contação de histórias e mediação de leitura que considera as especificidades dos bebês e crianças pequenas, incluímos estudos de autores Hortélio, Pikler e Malaguzzi.

Deste modo, ancoramos as nossas práticas em pressupostos como a ludicidade, o olhar sensível, a escuta ativa e a valorização da cultura popular presente nas culturas das infâncias.

LEITURA-SEMENTE. ENCONTROS FORMATIVOS

Com o nascimento de uma criança, como relatado anteriormente, nasceu com o desejo de vivenciar a maternidade entrelaçada com a oralidade, literatura e poesia desde o ventre, estas sendo o elo, o cordão umbilical de emoções entre mãe e filho.

O desejo de partilhar experiências e estudos acerca da leitura na primeiríssima infância, foi alimentado durante mais de uma década até que, em 2020, chega o momento de partilhar, nasce então a oficina Leitura-semente. Vivências leitoras do útero ao colo.

Inicialmente, a oficina seria presencial, aconteceria na Casa da Linguagem que é um espaço vinculado à Fundação Cultural do Pará, em Belém, capital do estado do Pará, onde são ofertadas as mais diversas formações à comunidade em geral, mas, com o a decretação da pandemia de covid-19 e com o a obrigatoriedade de isolamento social, aconteceu



de forma on-line, em reuniões na plataforma Meet. Foram duas turmas, uma em abril, e outra em maio, cada uma com 25 participantes.

O objetivo da oficina era proporcionar aos interessados na narração de histórias e mediação de leitura antes do nascimento e na primeiríssima infância, a análise do tema, a percepção da importância no desenvolvimento humano assim como vivências de comunicação sensível mediadas por textos literários.

As formações dos participantes eram as mais variadas: professoras, enfermeiras, contadoras de histórias, estudantes de medicina. Também eram diversas as localidades de onde eram os participantes: Belém e Região Metropolitana, de municípios vizinhos do próprio estado, mas tivemos também participantes das regiões sudeste, nordeste, centro-oeste.

Os participantes, puderam revisitar suas memórias de infância, buscando o primeiro encontro com leituras, literatura, brincadeiras com as palavras, estudar autores que pesquisam sobre a importância da leitura antes do nascimento e na primeiríssima infância, sendo os autores principais: Evélio Cabrejo-Parra, Yolanda Reyes e Ninfa Parreiras.

Discutiu-se sobre experiências no Brasil e em países estrangeiros, voltadas para o fomento da leitura para bebês do ventre ao colo, além das trocas de experiências por meio de relatos pessoais e profissionais.

Tivemos a participação da psicóloga, contadora de histórias, e mediadora de leitura, Ivani Magalhães de São Paulo, para relatar sua experiência de muitos anos como contadora de histórias e mediadora de leitura na primeira infância, claro que ela presenteou a turma com a vivência de narração e mediação.



(Fonte: A própria autora, 2020)

A experiência com a oficina foi muito potente, alguns dos participantes atuavam na Educação Infantil como formadores de professores, coordenadores de unidades que

relataram que os conhecimentos seriam muito úteis em suas práticas com os bebês além do repasse às mães.

As mães participantes trouxeram experiências muito belas e emocionantes de entrelaçamento entre a palavra em suas vozes e seus bebês. Uma das participantes estava vivendo a primeira gravidez e relatava a vivência da mediação de leitura com seu bebê com a turma. Uma das integrantes, acadêmica de medicina, com interesse em se especializar em Pediatria, iria preparar um projeto para poder levar os conhecimentos adquiridos para o seu estágio.

A LEITURA-SEMENTE GANHA ASAS. ENCONTROS FORMATIVOS PELO BRASIL

Para compartilhar os conhecimentos relativos às pesquisas teóricas e artísticas, uma oficina presencial foi criada com o título “Contar histórias e mediar leituras com bebês e crianças pequenas”.

A oficina, que tem por objetivo apresentar a importância do trabalho com histórias contadas e lidas desde cedo como forma de auxiliar no desenvolvimento da linguagem, no fortalecimento de vínculos afetivos e na formação de leitores, reúne fundamentos teóricos entremeados por vivências práticas com a narração de histórias, as cantigas e as parlendas, com exercícios de mediação de leitura, apresentando de forma lúdica e interativa, recursos para o trabalho com livros literários e a arte narrativa com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Percebemos um grande interesse pelo tema, sobretudo após o período de distanciamento social, devido à pandemia causada pelo Corona Vírus. Deste modo, a oficina vem sendo realizada em diversos contextos: para pais e familiares de bebês e crianças pequenas, estudantes de Pedagogia, pedagogos, psicólogos, contadores de histórias, mediadores de leitura, assistentes sociais, bibliotecários, voluntários em projetos sociais, entre outros.

Até agora a oficina já possuiu edições em diversos municípios brasileiros nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Alagoas, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Pernambuco, Paraíba e Amazonas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasce com a maternidade das pesquisadoras, que também são contadoras de histórias, mediadoras de leitura e professoras, e que têm o interesse pela leitura-mente e suas especificidades despertado e aguçado a partir da chegada de seus filhos.

Com os estudos teóricos entendemos cada vez mais a importância das atividades de ler e contar histórias para o desenvolvimento na primeira infância, estudos estes que estão apenas começando, pois percebemos que há ainda um longo trajeto para a compreensão dos efeitos destas ações em múltiplos aspectos.





Observamos nos últimos anos um aumento significativo do interesse por esta temática por pais, educadores, artistas, pesquisadores e profissionais em diversas áreas, e com isso, o aumentado da oferta de eventos de contação de histórias em espaços que vão além da escola, como em livrarias, bibliotecas e centros cultural, bem como a realização de cursos sobre leitura e narração de histórias para bebês, e a publicação pelas editoras de inúmeras obras voltadas à esta faixa etária.

Buscaremos em uma próxima etapa realizar o levantamento de estudos correlatos a fim de investigar os impactos desta prática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil Gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione. 2008.

CABREJO-PARRA, E.; PARRABONNAFÉ, M. A pequena história dos bebês e dos livros. Trad. Patricia Bohrer ereira Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CABREJO-PARRA, E. Entrevista concedida à Gabriela Romeu. Revista Emilia. Setembro de 2011. Disponível em <https://emil.ia.org.br/evelio-cabrejo-parra/> acesso em 09/11/2023.

CADEMARTORI, Ligia. As narratividades. In: BAPTISTA, Monica Correia (Org.) Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura e outros ensaios. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Lara Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

DAHER, Juliana Cardoso. Reflexões sobre arte narrativa e infâncias. In: GOULART, Ilsa do Carmo; CABRAL, Vieira Giovanna Rodrigues; NAVES, Ludmila Magalhães (Orgs.) Reinvenção da arte de contação de histórias [livro eletrônico] Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

FONSECA, Edi. As crianças pequeninas e a literatura: Banhos de linguagem. In: PRADES, Dolores; MEDRANO, Sandra. Seminário internacional 2018. São Paulo: Instituto Emília, 2019.

HALPERN, Ricardo. *Receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos.* --São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015.

LEITE, Patrícia Pereira. *Ler histórias para bebês?* Revista Emília, São Paulo, nov. 2014. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/ler-historias-para-os-bebes-2/>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIMA, Erica; FARIAS, Fabiola; LOPES, Raquel (Orgs.) *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância.* Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

LÓPEZ, María Emilia. *Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.* In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Bebês como leitores e autores.* Brasília: MEC / SEB, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. *Os bebês, as professoras e a literatura: Um triângulo amoroso.* In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Bebês como leitores e autores.* Brasília: MEC / SEB, 2016.

LÓPEZ, Maria Emilia. *UM MUNDO ABERTO.* Cultura e Primeira Infância. São Paulo: Instituto Emilia, 2018.

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

PARREIRAS, Ninfa. *O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica.* São Paulo: Biruta, 2009.

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

REYES, Yolanda. *La poética de la infancia y la formación del lector literario.* In: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.) *Literatura Infantil e Juvenil: pelas frestas do contemporâneo.* Tubarão (SC): Copiart, 2017.



LÍNGUA DE BRINCAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Jéssica Ibiapino Freire

Universidade Federal do sul e sudeste do Pará - (Unifesspa)

Gabriela Pereira da Silva

Grupo de Pesquisa em Literatura Infanto-juvenil – Geplij (Unifesspa)



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Eixo Temático: Eixo 1 - Literatura infantil para crianças menores de seis anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar na relação histórica dos livros destinados à infância, leva a refletir e chamar a atenção para a importância do debate sobre concepções de infância, a contação de histórias e a mediação de leitura como ferramentas que tecem a rede do imaginário do pequeno leitor e propiciam a experiência literária de maneira brincante, visto que

É fundamental que a criança, na etapa da Educação Infantil, quando está começando a inserir, de forma sistemática, no mundo da escrita, vivencie com frequência e intensidade o texto em prosa, para que, além de imergir no mundo do imaginário e da fantasia dos contos e das narrativas, e também no mundo da informação, vá construindo o conceito de sistema alfabético e o conhecimento dos usos e funções da escrita. Entretanto, surpreende a inscrição de número tão pequeno de livros de imagem, que muito atraem as crianças não alfabetizadas, ou ainda em processo inicial de alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 14).

Neste sentido, o ato de contar histórias é uma ferramenta importante para ser usada em sala de aula, por ser uma estratégia para reviver a memória da comunidade e introduzir os livros na sala de aula desde os anos iniciais. Isso mostra que o acesso das crianças à arte por meio de livros de literatura, como afirma Debus (2006), pensando na produção literária para crianças pequenas (de zero a seis anos), aponta que não se deve considerar somente “os critérios de qualidade estética que permeiam o processo literário.” (p. 13). Direciona para além, pois consiste na possibilidade que um livro aproxime a criança da arte desde cedo na experimentação literária para propiciar a formação mais humana da criança.

Sabe-se que muitas vezes o adulto passa por expectativas frustradas quando o livro que selecionou não encanta a criança e se surpreende com escolhas das crianças fora dos

parâmetros instituídos. Neste ponto, deve-se considerar a observação, a escuta, a interlocução com as crianças, o que permite aprender com elas, conhecer um pouco mais sobre seus critérios de escolha e preferências.

Por este âmbito, este trabalho consistiu em fazer uma intervenção literária no Núcleo de Educação Infantil Clarice Lispector localizado no município de Marabá, sudeste do Pará, no interior da Amazônia com a turma de Jardim I 'D' no turno vespertino constituída por 15 alunos que foram divididos em duas turmas escalonadas devido as normas estabelecidas pelos especialistas em relação a Covid-19.

Observando todos os critérios e cuidados sanitários, as aulas presenciais foram retomadas em setembro de 2021, no entanto, é importante destacar que a maioria dos alunos foram pela primeira vez para uma sala de aula, pois mesmo quando, as aulas estavam acontecendo de maneira remota a professora Drielle Karoline mencionou que poucos alunos assistiam as aulas remotas que duraram apenas dois meses.

Todos estes apontamentos reforçam o desafio que é trabalhar a literatura infantil na primeira infância. Dessa maneira, a ação realizada pelas pesquisadoras e contadoras de histórias precisou ser planejada baseada nos princípios defendidos pelos teóricos Yolanda Reyes (2010), Farias (2006), Moraes (2012), Girotto e Souza (2016), Gregorin Filho (2009), Lajolo e Zilberman (2017), Zumthor (2018), Barthes (2015) e Candido (1970) entre outros que tratam sobre a literatura infanto-juvenil, contação de histórias, mediação de leitura, ludicidade e o prazer do texto para promover o encontro entre o leitor e o livro sem o caráter obrigatório.

A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

De acordo com Yolanda Reyes (2010) embora haja enfoques teóricos distintos e divergentes entre a neurociência, a pediatria, a psicologia e até a política acerca do desenvolvimento infantil, um pensamento une todos, a certeza de que na primeira infância, especialmente de zero a três anos, o cérebro humano é mais maleável, suscetível a um maior número de aprendizagem, maturação e desenvolvimento, se a criança for estimulada e vivenciar as mais diversas experiências, inclusive as estéticas. “Isso demonstra que o cérebro se desenvolve através de uma complexa interação entre o capital genético e as experiências propiciadas aos infantes, e que a qualidade dos estímulos é decisiva no desenvolvimento de suas capacidades presentes e futuras.” (REYES, 2010, p. 19)

Isso ocorre porque nesse período o bebê tem um número muito maior de neurônios que um adulto, ao ter contato com o mundo, a linguagem, os símbolos e uma diversidade de estímulos o cérebro tece uma rede de conexões que formarão o ser, sua vida psíquica, social e cultural. Essas conexões também dependem dos laços afetivos que os humanos têm nos primeiros anos de existência, que fundamentarão as relações de aprendizagem e também o vínculo afetivo com as pessoas.





Diante dessas premissas o investimento na primeira infância faz-se urgente e prioritário, visto que, políticas públicas voltadas para esse público garantem equidade de oportunidades e contribuem para o progresso econômico e social de um país, como aponta Reyes (2010). Do ponto de vista da linguagem e da comunicação a promoção de atividades que estimulem habilidades simbólicas, linguísticas, artísticas e estéticas, nessa etapa da vida, contribui para a construção da história individual e coletiva desses seres.

Fica evidente pensar então, que se os pequenos tiverem contato com uma bibliodiversidade literária, quer por meio da contação de histórias, da mediação de leitura ou outros meios, a possibilidade desse indivíduo se tornar um leitor profícuo, sensível e plural é muito maior, pois a literatura possibilita esse mergulho em si mesmo, o conhecimento do diferente, do subjetivo, do simbólico e do lúdico, antes mesmo da alfabetização formal.

Vale ressaltar que, leitor aqui é compreendido como um ser humano completo, construtor de significados a partir de suas vivências e conhecimentos prévios a escola. “A história humana parece demonstrar desde o começo que “não só de pão vive o homem”; que, além de sermos nutridos e atendidos no plano fisiológico, precisamos das palavras e do afeto de que são portadoras para sobreviver ” (REYES, 2010, p. 25).

Partindo desse pressuposto, a interação com o texto verbal ou não verbal é decisivo no processo de humanização do ser, uma vez que o homem estabelece uma relação dialética com a linguagem para existir no mundo. Entende-se aqui por humanização o que Candido (2011, p. 182) frisou:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Essas percepções são sem dúvidas proporcionadas pela literatura que possibilita inclusive falar de temas tão duros e fortes, como a morte, a violência, a fome, o racismo entre tantos outros, com a primeira infância de uma maneira delicada e poética, sem menosprezar a inteligência e vivências desses pequenos e sem agredi-los com a maneira convencional de ensinar.

Antes de mais nada de acordo com Souza; Neto; Giroto (2016) é importante respeitar os conhecimentos prévios das crianças, as particularidades, contextos para a leitura e as metodologias que propiciarão o contato com o texto selecionado, ou seja, as estratégias leitoras que contribuirão para a compreensão do texto e seus múltiplos significados.

Uma vez que a compreensão apenas ocorre por meio da utilização de estratégias leitoras e ativação do conhecimento prévio, defendemos que o ensino da leitura deve abarcar essas questões, seja qual for o nível escolar. Caso contrário, estaremos estagnados no plano da decodificação (SOUZA; NETO; GIROTO, 2016, p. 200).

No entanto, como trabalhar literatura na educação infantil? Como contribuir para a formação desse leitor que ainda não foi formalmente alfabetizado? É o que abordaremos a seguir, longe de dizer o “como fazer” ao professor, mas apontar uma experiência possível.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA HUMANIZADORA

Contar histórias é um ato milenar, pois o homem narra sua existência desde as primeiras pinturas rupestres. As narrativas humanizam, acolhem e ensinam apenas por serem ditas, proporcionam experiências emocionais e físicas que estreitam laços e aproximam os indivíduos. Contar histórias exige a voz, o corpo, a performance e a escuta é uma ferramenta ancestral, que pode e deve ser usada com pessoas de todas as idades, especialmente, as crianças durante a primeira infância.

Ouvir e contar histórias pode alargar uma leitura de mundo pautada por um ideal libertário e democrático, pois essa incursão em um mundo tão desconhecido quanto atraente modifica a rotina pedagógica uma vez que oportuniza ao cidadão em formação uma prática de vida mais ativa, sustentando uma tradição milenar que vem desde o homem aprendeu a se comunicar e trocar imagens ou palavras. (FARIAS, 2006, p.98).

A mediação de leitura, por outro lado, promove o encontro do leitor com o livro de forma assistida e interativa, o mediador é como uma tecelã que enreda o leitor na trama e contribui significativamente para a formação do leitor. E como aponta Reyes (2010, p. 15) temos uma tarefa aparentemente mais simples e, ao mesmo tempo, muito mais complexa “[...] a de oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser.”

Zumthor (2018), assegura que a palavra literária tem textura, ritmo e cadência. Quando ocorre o encontro com texto literário, os elementos da performance permitem releituras de si e do mundo. Moraes (2012, p.15-16) afirma que há distinção na narração oral em três elementos básicos: a história, o narrador e ouvinte. “A história, a que também chamo conto, pode ser definida como texto empírico proferido oralmente no ato de narrar e considerada um texto produzido na forma oral, mesmo que anteriormente tenha sido concebida na modalidade escrita. ”; quanto ao “narrador ou contador de histórias é o agente que (re)produz o texto na forma oral (...)” e o “ouvinte e/ou receptor é quem recebe o texto oral, o organismo individual que recebe o texto (...)”. Ou seja, consiste na tríade que consiste: narrador ou contador de histórias (a pessoa que conta uma história), a história (a pessoa que narra) e o ouvinte (para quem se narra).

Compartilhando dos apontamentos de Farias (2006) ao dizer que “circulando de memória em memória, mas também de livro em livro, é possível aprender as primeiras



noções de afetividade, assim como, outros valores fundamentais à existência humana. ” A contação de histórias e a mediação de leitura são importantes ferramentas de registros das histórias da humanidade e do primeiro contato do livro com leitor, fazer uso desses mecanismos, com certeza tornará o momento de fala e escuta mais prazeroso e convidativo.

A RECEPÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS ÁRVORE DAS LEMBRANÇAS DE BRITTA TECKENTRUP E ROUPA DE BRINCAR DE ELIANDRO ROCHA PELOS PEQUENOS

As reflexões aqui discutidas partem da experiência com a turma “D” do Jardim I do Núcleo de Educação Infantil Clarice Lispector em Marabá, no sudeste do Pará, turma regida pela professora Driele Karoline. Depois de mais de 1 ano e meio sem aulas presenciais, a rede pública no município retomou as atividades presenciais em setembro de 2021. A coordenação e o corpo docente da escola decidiram trabalhar com as crianças, o tema luto e perdas, já que muitas delas perderam entes queridos para a Covid-19, mudaram de casa, de escola, de cidade e até de país como é o caso de um aluno venezuelano que está na classe e não fala português ainda.

Nesse contexto, as contadoras de histórias, Gabriela Pereira da Silva e Jéssica Ibiapino Freire foram convidadas a fazer uma intervenção literária na escola a partir dos livros: *Árvore das lembranças* de Britta Teckentrup e *Roupa de brincar* de Eliandro Rocha, com ilustrações de Elma. As obras, vale salientar, abordam os temas escolhidos pela escola.

Faz-se necessário narrar brevemente a história dos dois livros, para que o leitor compreenda as inferências feitas nesse tópico. A primeira obra *Árvore das lembranças* foi escrita pela alemã Britta Teckentrup, traduzido para o Brasil por Marília Garcia e publicado pela Editora Rovel em 2014.

Conta a história de uma gentil e amada raposa que em um belo dia de inverno, sentisse-se muito cansada percebe que chegou sua hora de partir da Terra. Então, vai até seu lugar favorito na floresta, deita, suspira e dorme para sempre. Os animais aproximam-se e notam que ela morreu, tristes passam a noite próximos a ela, é aí que a Coruja lembra da aventura que viveram disputando, quando jovens, quem juntaria mais folhas secas, todos riram, o rato recorda das tantas vezes que ele e a raposa sentaram para ver o pôr do sol e assim um a um foram lembrando dos bons momentos compartilhados por eles e a doce criatura.

Percebem que no lugar onde a raposa repousara, surge uma pequena planta com sua mesma cor, os bichos felizes passam dias, semanas e meses reunidos lembrando do que fizeram juntos, da coragem e bondade da amiga. A cada lembrança dita a árvore cresce linda e frondosa, ficou maior que as outras da floresta e serviu para abrigar o urso e os coelhos, a coruja até criou seus netos e vários outros animais passaram a morar naquela árvore feita de lembranças.

Já o livro *Roupa de brincar* foi escrito pelo brasileiro Eliandro Rocha, ilustrado pela pernambucana Elma e foi publicado pela Editora Pulo do Gato, em 2015. Narrado em 1ª



pessoa, conta a história de uma menina que adorava visitar a casa da tia, chamada Lúcia, não pelos deliciosos bolos que a tia fazia, ou pelas histórias que contava, mas porque amava as roupas que Lúcia vestia e adorava brincar em seu roupeiro. As roupas da tia eram coloridas, cheias de desenhos, bichos, listras e brilhos, a mãe da menina, não gostava muito da forma como Lúcia se vestia, o pai da garota, até tentava disfarçar, mas ria da tia. O marido, por nome Pedro, ficava com os olhos brilhando quando a via.

Certo dia, a menina pede para que a mãe a leve para a casa da tia Lúcia, porém é avisada que aquele não era um bom dia para brincar, ela insiste até que a mãe a leva. Ao chegar a garota fica curiosa e espantada, pois Lúcia está vestida de preto, no guarda-roupas as poucas vestimentas são pretas.

Quando a pequena olha o lado do tio Pedro, a surpresa e revelação ao leitor, o guarda-roupa está completamente vazio, em uma das ilustrações do livro aparece a menina na sala em uma poltrona e ao fundo uma foto de Pedro, que anuncia o ocorrido, o tio falecera.

Com a ingenuidade e perspicácia que as crianças têm, a menina decide resolver o problema da tia, que parecia tão triste e sem ânimo. Ela retira tintas de sua bolsa e pinta as roupas pretas, quando a mãe ver as peças briga com a menina que começa a chorar, mas a narradora é surpreendida por um tímido sorriso e abraço da tia, as duas passam o resto do dia juntas, brincando com as roupas de brincar, que estavam guardadas em um velho baú na sala de costura.

As duas narrativas, tão sensíveis e poéticas, abordam temas difíceis e presentes nesses últimos anos, momentos que fazem parte da condição humana, a morte, as perdas e o luto e como é possível lidar com esses sentimentos que fazem parte da vida, especialmente, nesses tempos tão cinzas pelos quais o mundo está passando e que as crianças vivenciaram.

A proposta de trabalho com a literatura, aqui descrita, advoga da ideia de Gregorin Filho (2009), para quem o mergulho e a imersão no texto literário, amplia os horizontes das crianças e as tornam leitoras plurais, pessoas preparadas para lidar com as mais diferentes situações da vida em sociedade.

(...) Isso também parece claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas (GREGORIN FILHO, 2009, p. 15).

A classe em que a intervenção ocorreu têm 15 crianças, na faixa etária dos quatro anos e foram necessários dois dias para realizar as atividades, pois a Secretaria Municipal de Educação, seguindo as recomendações dos especialistas, decidiu pelo regime de escalonamento, ou seja, o Jardim I D foi dividido em duas turmas, 50% comparece em um dia e os demais 50% no seguinte.

Para iniciar a participação, as contadoras organizaram os pequenos leitores em roda, decidiram contar a história do livro *Roupa de brincar* de Elisandro Rocha e mediar a de





Britta Teckentrup *A árvore das lembranças*. A experiência literária foi introduzida com duas cantigas de rodas, a primeira foi “*A canoa virou*”, que serviu para que as contadoras apresentassem seus nomes e conhecessem os das crianças.

Em seguida, cantaram “*Alecrim dourado*” para acalmá-las e assim realizar a mediação do livro de Britta Teckentrup. Após esse primeiro momento, foi possível conversar sobre as perdas dos pequenos e desenvolver uma atividade de desenho sobre suas lembranças.

É importante destacar que, as mediadoras tiveram que exemplificar o que são lembranças e memórias, pois as crianças ainda muito pequenas não detinham esse conhecimento que é tão abstrato, além de muitas vezes não usarem esses termos para falar dos momentos vividos que já passaram e que gostariam de revivê-los, ou não.

Essas aprendizagens são ricas, principalmente se acontecem em momentos de apreciação estética, pois o livro destinado as crianças não deve ser menosprezado, diminuído, ou escolhido apenas quando o mediador acredita que é de fácil compreensão para os ouvintes, pelo contrário, as obras devem tocar em assuntos que elas vivenciam e apresentar novas possibilidades de ver o mundo, de sentir e de viver, deve permitir um mergulho pelo fantástico, o sublime e trazer novos vocábulos e experiências.

Essas percepções passam pela linguagem verbal e não verbal, pela escolha das cores para as ilustrações, pelo uso do papel, o tamanho do livro e a textura, todos esses elementos vistos, muitas vezes, como meros acessórios, devem ser considerados parte integrante e viva da narrativa apresentada.

(...) A leitura na infância, especialmente de textos literários, permite que as crianças compreendam a língua como instrumento de fantasia; não aquela que se restringe a dar voz a animais ou fazer com que humanos voem e transitem livremente entre o passado e o futuro, mas a que cria condições para a imaginação do outro, daquilo que nos parece estranho (FARIAS & FERNANDES, 2019, p. 22).

Acredita-se que o texto literário contribui para as construções simbólicas e o uso das várias linguagens pelos infantes, principalmente pelo fato que não se deve furtá-los de qualquer tema, por considerá-los inaptos devido a faixa etária ou a ausência de leitura do código linguístico. É obvio que o contexto sociocultural, a faixa etária e o repertório simbólico de cada indivíduo devem ser levados em consideração quando a obra é selecionada pelo mediador, no entanto, não deve ter uma linguagem simplista e pobre.

Retomando o roteiro de aplicação da intervenção, optou-se por pedir que os participantes desenhassem momentos vividos por eles de que gostaram ou não, para que montassem a árvore das lembranças da turma. Enquanto faziam os desenhos, uma das crianças, do primeiro dia de atividade, chamou atenção, ela será nomeada aqui de aluna X e tem quatro anos. Ela decidiu desenhar não um momento, mas uma pessoa, seu pai que nomeou de “Tiago O Gigante”, confidenciou que “ele faleceu de Covid, dormiu para sempre como a raposa e virou estrela” e que ela sente muita saudade do pai.

Essa declaração evidencia como a criança se sentiu à vontade para falar sobre sua perda e associou a raposa e a árvore, a menina falou do carinho que sentia pelo pai e como brincavam, falou de maneira leve e com um sorriso doce que contagiou a contadora que a ouvia.

É importante dizer que esses leitores, ainda não alfabetizados no sentido convencional, mal escrevem os nomes, logo, os desenhos da maioria ainda são rabiscos. Mas ao considerar que a criança desenha algo que faz parte de seu mundo, nota-se que ela usa o pensamento para lembrar algo que ela deseja desenhar e é importante que haja a possibilidade de tornar presente, ou seja, de substituir coisas ausentes por meio de palavras ou imagens, mesmo que essas imagens ainda sejam rabiscos.

Frisamos que esses dois dias de atividades, eram para as crianças a primeira vez na escola, um mundo novo que os desafiava, alguns dormiram na hora da cantiga de roda *Alecrim dourado* e outros estavam muito tímidos e pediam para ir para casa, mas aos poucos foram adentrando no universo dos livros apresentados e interagindo com as ações propostas. A segunda ação, nos dois dias, foi a contação de histórias do livro *A roupa de brincar*.

Ainda em roda, os alunos falaram sobre as roupas que usam para brincar em casa, as cores favoritas, expressaram a alegria ao ouvirem que a pequena menina pintou as roupas da tia Lúcia para que a alegria voltasse.

A atividade usada foi a pintura de peças de roupas impressas que as crianças puderam escolher para colorir e representar a alegria da maneira como quisessem, as peças pintadas foram expostas em um varal de roupas de brincar estendido na parede da sala.

A mediação e a contação das narrativas possibilitou falar de temas sensíveis como a morte, o luto, as perdas e as mudanças sofridas por muitos, que mesmo tão pequenos já sofreram. A literatura permitiu de forma delicada e sutil tratar de assuntos que muitas vezes não são abordados com os pequenos, é perceptível que até os mais tímidos ao longo da aula sentiram-se seguros e a vontade para falar.

É interessante frisar que a maioria das crianças desenharam lembranças felizes, de momentos que tiveram com os pais, amigos, primos, avós ou situações como jogos, brincadeiras, passeios que gostam de realizar quando podem, como é o caso do aluno Y do Jardim I, de quatro anos, que desenhou um carro preto, uma estrada vermelha e um sol azul, pois lembrou dos passeios que faz com a família, no carro preto do avô para a chácara do tio, onde brinca com os primos, anda de cavalo, come manga e se diverte.

Esse destaque é feito para reforçar a ideia presente no livro *A árvore das lembranças*, que mais do que falar sobre a morte, a autora aborda a forma como viveu a gentil e bondosa raposa, amiga de todos os animais e como a lembrança de suas aventuras e peripécias fazem a árvore crescer e se fortalecer, fato este que inclusive foi destacado pelos pequenos das duas turmas, pois a cor da árvore era a mesma da raposa.

O aluno Z de cinco anos, fez a seguinte observação em relação a cor da árvore, ele disse que “o pelo da raposa era uma semente que fez a árvore brotar”, ela sumiu e no lugar





apareceu a planta, assim, a raposa havia deixado a árvore com frutos para os amigos se alimentarem e lembrarem dela. É muito interessante a associação que o aluno fez, pois, as ilustrações e a narrativa sugerem exatamente isso, a raposa transforma-se na enorme e frondosa planta ao longo das histórias relatadas pelos animais.

Acredita-se que as lindas lembranças e alegres falas dos animais levaram as crianças a desenharem recordações que os alegram e os deixam entusiasmados. Aliás, alegria, memória, lembrança, luto foram palavras novas para o vocabulário da turma.

Explicar e exemplificar o que são lembranças, alegria, tristeza e memória, foi o momento mais desafiador para as contadoras, uma vez que, todos esses termos tratam de algo tão intangível, abstrato para essa faixa etária que ainda tem dificuldade de apreender o conceito, mas claro já vivenciam e agora começam a aprender a nomear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar Literatura Infantil voltada para a primeira infância é um grande desafio, uma vez que, turmas como maternal, jardim I e II, não são convencionalmente alfabetizadas, decodificadores dos signos linguísticos. Assim, é necessário ampliar a visão sobre o que é leitura e quais maneiras, ferramentas podem ser utilizadas para introduzir os infantes nesse universo, simbólico, fantástico e potente que é o texto literário.

É importante, nessa fase compreender que o livro pode e deve ser um brinquedo, objeto que provoca deslumbramento e curiosidade, por isso, pode ser constituído apenas por imagens, pode ter vários formatos, texturas e cores. Além disso, precisa, se tiver texto verbal, ter uma linguagem rica, poética e atraente. É claro que o entusiasmo dos leitores pelo livro passa pelo encantamento do mediador pelo objeto e como ele o apresenta a turma. Pois “Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta, uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores (REYES, 2012, p. 28).

Dessa maneira, acredita-se que a mediação de leitura com o livro em mãos é uma bela maneira de promover o contato entre o leitor e esse universo, a cada página virada, uma surpresa, ao som da voz e performance do mediador, o expectador vive e vibra junto com o personagem, viaja e conhece novas propostas de ver o mundo e senti-lo.

Outra ferramenta citada ao longo do trabalho é a contação de histórias, que enreda o ouvinte, que nesse caso não é passivo, mas sim participe da história, a entrega do contador e a expectativa do ouvinte move e conduz o texto. A voz, o corpo e os olhos dos presentes, as interrupções e questionamentos enriquecem a narrativa e tornam o livro um amigo próximo, um caminho possível e convidativo como o trajeto feito por Alice ao País das Maravilhas que a levou para outro espaço-tempo, fora do cronológico, do espaço físico e geográfico real.

A literatura infantil de qualidade tem esse poder condutor e encantador de trazer os problemas humanos para a esfera do imaginário, da fruição, do catártico e promove encontros de sonhos, medos e expectativas. Tece os laços de afeto e enreda pessoas de qualquer idade, etnia, cultura, une e humaniza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Coleção Elos).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/203-literatura-infantil-reflexoes-e-praticas> acessado em 28 set. 2021, às 16h32.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & histórias**. 6 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.



LITERATURA PARA BEBÊS E O TRABALHO DO CUIDADO: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “NANA NENÉM: ENTRE LIVROS, HISTÓRIAS E CANÇÕES”

Mônica Correia Baptista
FaE/UFMG

Lais Caroline Andrade Bitencourt
FaE/UFMG

Dayse Martins Picancio
FaE/UFMG



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Eixo Temático 1: Literatura infantil para crianças menores de seis anos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta experiências do Projeto de Extensão “Nana Neném: entre livros, histórias e canções”, um dos seis projetos vinculados ao Programa Bebeteca⁶ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), em atividade desde 2019. O objetivo deste estudo é tecer considerações sobre a conexão entre o universo literário e o trabalho docente com bebês em creches a partir da experiência do referido Projeto. As perguntas que servem de fio condutor são: Mas, afinal, como possibilitar aos bebês o contato com a literatura de qualidade? Por que oferecemos literatura a eles? Como oferecer práticas pedagógicas que levem em conta o papel que a Educação Infantil tem no acesso à literatura para as infâncias? Isso inclui a literatura oral e escrita?

Neste trabalho, discutimos a experiência do projeto durante o primeiro semestre de 2023, quando foi proposto um espaço de estudo e interlocução entre estudantes, professoras, famílias e demais interessados na literatura infantil, com foco nos bebês. Foram desenvolvidos 4 encontros para o público em geral, sendo 1 presencial com participação de bebês e 3 *online*. A equipe do projeto, composta por estudantes bolsistas e voluntárias de graduação e pós-graduação, além de docentes que trabalham e pesquisam sobre bebês

⁶ A Bebeteca UFMG foi inaugurada em 2011 e integra ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo principal é potencializar a formação de professoras e outros profissionais para atuarem como mediadores e promotores de leitura literária junto a crianças de zero a seis anos de idade. Mais informações no site <http://projetoleituraescrita.com.br/>.

e literatura, reunia quinzenalmente para planejamento e estudo. As reflexões realizadas passam por pressupostos que fundamentam a prática literária e a vivência estética junto aos bebês, suas professoras e famílias.

A formação docente para a Educação Infantil, de acordo com Baptista e Barreto (2019), constitui um importante campo de ação para elevação da qualidade da educação das crianças de zero a cinco anos de idade. A literatura para bebês e crianças bem pequenas tem se apresentado como uma área que merece atenção, tanto nos currículos de formação inicial ou continuada, quanto nas maneiras como pode ser trabalhada nas Instituições de Educação Infantil. Por um lado, a construção do exercício da docência para atuação com bebês e crianças bem pequenas ainda é pouco discutida nos cursos de Pedagogia (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011), o que indica uma lacuna na formação inicial e continuada. Por outro lado, a demanda pelo atendimento da primeira etapa da Educação Infantil é crescente, conforme alerta Vieira e Baptista (2023).

Partimos do pressuposto de que bebês são sujeitos de direitos, potentes e produtores de cultura. Compreendemos que eles se inserem numa “corrente viva de linguagem” (BAKHTIN, 2012), o que nos permite compreendê-los como sujeitos de linguagem. Para esse autor, a concepção de linguagem está na maneira como concebemos a linguagem verbal. Por intermédio dessa relação, compreendemos “a oralidade e a escrita como duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoa, individual e social” (GOULART, MATA, 2016, p. 45). Estabelecer interações com outras pessoas e objetos é significar e ressignificar o mundo ao seu redor, para Vigotski (2008).

O Projeto Nana Neném se apoia na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que fundamenta o desenvolvimento da criança, não como um processo independente, mas mediado por outros indivíduos e por sistemas simbólicos diversos, entre eles as várias linguagens. Para López,

ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. As crianças fazem isso segundo seu método próprio, que é o método de todos os seres falantes (LÓPEZ, 2016, p. 16).

Nesse sentido, pensar a leitura e a literatura de acordo com a psicologia histórico-cultural implica em um movimento em direção ao início da vida, em desvendar os mistérios das coisas, a partir das interações e da necessidade de entender e de se fazer entender. Nesse sentido, os bebês se constituem como seres de linguagem e como leitores desde o nascimento e o adulto torna-se além de um parceiro comunicativo e interacional, um mediador e promotor dessa sua formação, apoiando a sua leitura de mundo, de si e do outro. Para López (2016, p. 16) as crianças realizam leituras “emancipatórias” desde o momento exato em que chegam ao mundo.



Como vimos, o acesso ao texto literário oral e escrito desde os primeiros meses de vida pode indicar para as crianças uma trajetória fértil, ao universo da cultura diante da construção de sentidos que são partilhados desde o nascimento.

OS BEBÊS, A LINGUAGEM E A LITERATURA

Na perspectiva da Sociologia da Infância, nas sociedades contemporâneas, os sentidos e os pressupostos atribuídos às crianças de 0 a 3 anos, indicam que elas vivem suas infâncias de diferentes formas, o que contrapõe a um modelo de criança ou infância universal (CORSARO, 2011). Os diferentes marcos regulatórios que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos conferem a elas, além de cidadania, individualidade diante de suas capacidades e potências, o que envolve o desenvolvimento psíquico.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, baseado nos estudos de Vigotski, Angel Pino (2005) nos oferece indícios para compreender “sob outro olhar a evolução da criança nos primeiros meses de vida” (PINO, 2005, p. 18). De acordo com o autor, as crianças constituem subjetivamente o processo de interação e negociação mediada por outros indivíduos e pelos sistemas simbólicos presentes na cultura. Para Pino (2005), o ser humano é uma unidade da natureza, da cultura e da ordem biológica, o que favorece a visibilidade aos efeitos da ação cultural pela mediação do outro. O que é considerado por este autor um duplo nascimento, o humano e o cultural, ambos indissociáveis. Em outras palavras, o caminho para a sobrevivência do bebê passa pelas relações que ele estabelece com o outro e com os artefatos culturais, em geral, apresentados por um outro mais experiente.

Diante disso, o Projeto Nana Neném se insere em um grande desafio: promover formação que ajude a assegurar às crianças de 0 a 3 anos uma interação adequada com a literatura, investindo na formação de mediadores capazes de selecionar um acervo de qualidade de modo a ampliar a experiência literária, estética e cultural desses sujeitos em constante descoberta do mundo. Desde o nascimento, os bebês utilizam as mais diversas linguagens e reconhecem os estímulos da voz que embalam, canta, brinca, lê e conta como uma primeira leitura e sem estas palavras poéticas não existiria ligação entre a linguagem e o pensamento. Eles estão inseridos na linguagem e por meio da voz se banham de afeto e melodias. Tudo isso, favorece para a criação de uma envoltura física e psíquica que apoia o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (LÓPEZ, 2016, p. 24).

Em seu livro “Um mundo aberto: cultura e primeira infância”, Maria Emília López (LÓPEZ, 2018a), afirma que a primeira infância é uma etapa da vida em que as crianças aprendem a simbolizar, sendo essa a base da experiência do pensamento. A relação de cuidado e afeto direcionada a essa etapa da vida por um adulto estão imbricadas com a literatura. Isso significa que por meio da brincadeira, da voz e da presença poética das palavras que contam a história do seu nascimento, que canta, acolhe enquanto chora e o embala para dormir, os bebês vão, progressivamente, ingressando no mundo dos símbolos e dos signos. Os



bebês, desafiados a iniciar a interpretação, realizam a leitura pela voz e ela, quando direcionada com intencionalidade, é um registro poético. Estes podem ser notados nos balbucios que imitam as palavras, estão cheios de significados, sonoridades e emoções, o que permite a estes sujeitos, significar e simbolizar. Para López, “esse procedimento entre rosto, linguagem e comunicação de psiquismo para psiquismo é a base do trabalho da leitura convencional, isto é o que fazemos com os livros” (LÓPEZ, 2018b, p. 19).

Os fragmentos comunicativos, que constituem a linguagem são, para essa autora, um “banho sonoro” (LÓPEZ, 2016, p. 26). Esta é uma importante construção mental da criança para sua entrada na linguagem. Assim, os acalantos, os brincos, as cantigas de ninar são também experiências poéticas e estéticas. Essas experiências, para Baptista (2016, p. 1) são o primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear o mundo.

Ao defender a oferta de histórias para crianças ainda que bem pequenas, Cabrejo-Parra e Yolanda Reyes (2011), afirmam que elas leem informações que veem, primeiramente, dos outros e, em segundo lugar, do mundo físico, e a consequência dessa relação é a leitura do mundo interno. Para esses autores, isso é o que leva a literatura a colocá-las em uma posição de escuta. Por essa percepção, entende-se que desde muito cedo as crianças são reconhecidas por suas vulnerabilidades, capacidades e potências, não apenas como seres em desenvolvimento, mas como participantes e produtores da cultura.

A SELEÇÃO E A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Compreendendo as vulnerabilidades e as potências dos bebês, o Projeto Nana Ném se propõe a ser um espaço de diálogo e sistematização de conhecimentos sobre esses sujeitos e o universo literário. Como dito, o projeto surge em 2019, com atividades exclusivamente de modo presencial e, em 2020, diante do cenário pandêmico da Covid-19, as atividades são alteradas para o virtual, posteriormente, híbridas. Essa nova experiência *online*, proporcionou à equipe do Projeto e da Bebeteca novas maneiras de alcançar o público, tanto interno, quanto externo. Bem como nos proporcionou experiências importantes de interlocução com diferentes culturas, formas de fazer, sentir e pensar os bebês, seus cuidados e seu acesso ao mundo literário.

Para finalidade da escrita deste texto, vamos nos deter as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2023. Já superado o distanciamento social, a equipe do Nana Ném optou pela realização de oficinas no modelo híbrido, isso quer dizer com encontros presenciais e online. Esse novo modelo foi dividido em dois momentos: O primeiro encontro presencial no espaço da Bebeteca na FaE/UFMG com a realização de uma oficina que contou com a presença de bebês e seus responsáveis. As outras três ações remotas, com objetivo de mobilizar os participantes a promoverem atividades de leitura para bebês, agregando novos conhecimentos e reflexões sobre a experiência literária proporcionada junto aos bebês. Tudo isso, perfazendo uma carga horária total de 10 horas.



Para participar dos encontros, foi necessário realizar inscrição prévia. A divulgação foi realizada pelo canal da Bebeteca em uma rede social, alcançando além de docentes da Educação Infantil, familiares e demais interessados por bebês e literatura. Contamos também, nesse encontro, com a participação de 21 professoras, auxiliares e coordenação de uma creche parceira da Prefeitura de Belo Horizonte. À essas professoras, foi realizado um convite formal da equipe do Projeto. Essa creche também é parceira da Bebeteca, participando das formações ofertadas e apoiando as ações presenciais de extensão dos projetos em seu espaço.

Para o primeiro momento, a preparação da equipe foi indispensável. Foram realizados encontros de planejamento para seleção de livros e organização do ambiente para receber os participantes da atividade, os bebês e seus responsáveis. Nessa experiência realizamos a leitura de obras literárias que consideramos de qualidade (BAPTISTA, PETROVITCH, AMARAL, 2021), oferecemos aos participantes contato com a literatura oral a partir de cantigas e brincos, com uso de instrumentos musicais e a participação dos bebês durante a realização da oficina foi fundamental, pois nos encontros posteriores, refletimos sobre suas ações a partir do espaço, do ambiente oferecido e das mediações realizadas.

A oportunidade de crianças ainda bem pequenas realizarem a escolha dos livros, pode ser considerado um desafio, tendo em vista que a seleção e a curadoria estão a cargo do adulto responsável. Diante dessa oportunidade é preciso oferecer a estes leitores sensíveis obras de qualidade e bibliodiversas. A qualidade literária é para Amaral, Sá e Baptista (2023, p. 56), “a harmonia, a criatividade, a originalidade, e a riqueza estética presentes na integração entre esses elementos conferindo qualidade literária à obra”. Para essas autoras, a bibliodiversidade é a oportunidade de ampliar a variedade de livros, com grande abundância. Sobre isso, Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p. 110) ressaltam que, assim como as crianças, os livros também precisam se movimentar. A imagem 1, a seguir, mostra a disposição dos livros durante a oficina presencial.

Imagem 1. Organização da sala e disposição dos livros.



Fonte: acervo da Bebeteca, 2023.

De acordo com Padilha (2022, p. 203), no Brasil pouco se discute sobre livros e literatura para bebês. Para Altamirano (2015, p. 41), existem dois motivos para nutrirmos os bebês e crianças bem pequenas com bons livros: primeiro é que os livros nos permitem



observar e reconhecer o gosto das crianças, sendo este um alimento cultural. Segundo é que o livro de qualidade promove encontros e conversas, o que favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Levando isso em consideração, López (2019, p. 19) adverte sobre a necessidade de atentarmos para a qualidade da linguagem que disponibilizamos com os bebês e crianças diante desta interação.

Nesse registro da primeira oficina realizada pelo Nana Neném em 2023, é possível observar que os livros foram dispostos com espaços entre eles, de modo a facilitar o deslocamento dos bebês, mesmo aqueles que ainda não alcançaram a marcha. Além disso, houve preocupação de facilitar o acesso à obra, a visualização da capa e a escolha de obras que atendessem ao interesse das crianças. Foram também observadas as questões da bibliodiversidade na escolha, livros de diferentes formatos, temas, materiais, etc.

Na relação entre o ambiente, livros, adultos e crianças, à disposição do corpo e a interação tornam-se uma ação necessária para que a criança tenha curiosidade e interesse. Alguns bebês se interessaram por livros já conhecidos por eles, outros experimentaram novidades de diferentes formas, outros ainda precisaram de incentivo dos responsáveis para explorar o ambiente. Para Baptista, López e Almeida Júnior,

os efeitos dessas práticas nos falam, por um lado, sobre um fortalecimento do vínculo amoroso entre adultos e crianças, que repercute no desenvolvimento psíquico; por outro lado, sobre um maior enriquecimento da linguagem, sobre o aumento da capacidade de imaginar, de sonhar, sobre novas oportunidades de gozo estético, jogo de felicidade (BAPTISTA, LÓPEZ, ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p.110).

Ao longo da oficina, foram oferecidos aos bebês instrumentos musicais e uma mala para guardar os livros. Um dos bebês permaneceu no centro da sala manipulando a mala cheia dos livros guardados enquanto ouve uma das integrantes da equipe do Projeto realizar a leitura de um livro e cantar músicas com o suporte de um violão. Na filmagem do encontro percebemos que esse bebê, enquanto brincava com a mala, balbuciava as canções que ouvia e olhava, de vez em quando, para o livro que estava sendo lido e para a adulta que lia a história. O bebê se mostra interessado pela ação de leitura e pelas canções, ainda que esteja realizando outra ação e não esteja sentado perto ou olhando diretamente para a adulta. Para López (2013) essa atitude do bebê exemplifica sua capacidade de perceber o mundo ao redor de forma amodal. Para a autora,

Podemos dizer que as condições constitutivas que traz uma criança a predisõem a uma grande capacidade perceptiva; e também que alimentar essa possibilidade de conservação da percepção amorosa é uma tarefa diretamente relacionada com as experiências de aprendizagem e criação que são propostas (ou não) pelos adultos acompanhantes (LÓPEZ, 2013, p. 26).

Experiências como essa proporcionada às crianças permite que elas tenham um encontro com a palavra literária, que explorem livros e outros artefatos, bem como que pos-



suam a companhia de adultos responsáveis e disponíveis para oferecer afeto e segurança. Isso oferece aos bebês oportunidades de perceber o mundo com o corpo inteiro e seus diferentes sentidos, gestos, formas, contatos, afetos e cuidados.

Imagem 2. Criança manipulando livros enquanto ouve a história



Fonte: acervo da Bebeteca, 2023.

Atividades como essa podem ser realizadas em diferentes espaços, seja em ambiente doméstico ou institucional. Às professoras, no trabalho institucionalizado com bebês, cabe o reconhecimento da importância de oferecer literatura de qualidade para as crianças, bem como da sensibilidade para organizar em sua rotina diária, momentos com a literatura. Com bebês, há uma centralidade de ações voltadas para o cuidado com o corpo físico, esses também podem ser momentos importantes para o trabalho com a literatura. A inserção de uma cantiga de ninar no momento de apoio ao sono, de brincos nas trocas de fralda e banhos, de parlendas, poesias e músicas em momentos de brincadeiras livres e no parque. Infinitas são as possibilidades que se apresentam para oferecer aos bebês trocas afetivas e artefatos culturais que os apoiarão no seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e significação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, apresentamos reflexões sobre a literatura e o trabalho docente com bebês em creches e em demais ambientes coletivos, a partir da experiência do Projeto de Extensão Nana Neném: entre livros, histórias e canções da FaE/UFMG. As análises realizadas indicam que, para esses sujeitos, o acesso à literatura oral e escrita é um direito, pois constitui-se em instrumento que os apoia em seu processo de desenvolvimento,





aprendizagem e significação do mundo. Indicam ainda que, como com bebês, o trabalho do cuidado com o corpo físico ganha centralidade nas ações diárias nas instituições, elas também podem ser oportunidades para que as crianças tenham acesso e possam ampliar suas experiências literárias, em especial, com a literatura oral.

O trabalho com o universo literário para e com bebês poderá favorecer a análise de elementos sobre como o campo da educação vem destacando as práticas docentes que envolvem a literatura no contexto da Educação Infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos. Tais experiências podem se constituir em importantes instrumentos para a criação de vínculos afetivos e para a ampliação das experiências éticas e estéticas vivenciadas por adultos e bebês. Essas considerações indicam também a necessidade de formações iniciais, continuadas e em serviço adequadas às demandas dos sujeitos e em constante atualização.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRANO, Alma C. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BAPTISTA, Mônica C. et. Al. (orgs.). **Literatura na Educação Infantil: acervos espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

AMARAL, Mariana P. L do; SÁ, Alessandra L. de; BAPTISTA, Mônica C. **Bebês como leitores: a entrada no mundo da linguagem**. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 2, p. 52-66, 2023.

BAKTHIN, M. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012

BAPTISTA, Mônica C. A leitura, a literatura infantil e os bebês. In: Lima, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2016.

BAPTISTA, Mônica C.; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana P. L. do. **Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade**. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, v. 1, n. 8, 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, A. R. **Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil**. Entreideias: educação, cultura e sociedade, [s. l.], v. 8, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BAPTISTA, Mônica C.; LÓPEZ, María E.; ALMEIDA JÚNIOR, José S. de. **Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos**. [Bebetecas in early childhood education institutions: book spaces and reading for children under six years]. **Educação em Foco**, v. 19, n. 29, p. 107-123, 2016.



CABREJO-PARRA, Evélio; REYES, Yolanda. **A leitura na primeira infância.** Entrevista com mediação de Patrícia Lacerda. Seminário Conversas ao Pé de Página, Comunidade Emília, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011. GOULART, Cecília; MATA, Adriana S. da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações.** In: BRASIL, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3, Brasília, 2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 69-85, 2011.

LÓPEZ, Maria Emília. **Cultura e Primeira Infância.** Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Bogotá, 2013.

_____. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância.** São Paulo: Selo Emília, 2018a.

_____. **Didáctica de la ternura.** Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal, p. 11, 2019.

_____. **A emancipação dos bebês leitores.** *Emília*, n. 1, p. 27-48, 2018b. Disponível em: https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia_N_1.compressed.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Os bebês, as professoras e a literatura: Um triângulo amoroso.** In: BRASIL, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4, Brasília, 2016.

PADILHA, Daniela. A edição de livros para bebês: Coleção Literatura de Colo. In: DAHER, Juliana, et. Al. (orgs.). **Primeiras Leituras: arte e cultura na primeira infância.** Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vygotsky.** São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Livia F.; BAPTISTA, Mônica C. **Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2023. VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LITERATURA PARA BEBÊS: ESTUDO SOBRE BOLA VERMELHA, DE VANINA STARKOFF

Ana Paula Serafim M. da Silva
UFPB

Cristina Rothier Duarte
UFPB

Irany André Lima de Souza
UFPB



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Eixo Temático: 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos recentes destacam a importância crucial da leitura de livros literários para bebês no desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico. De acordo com pesquisas realizadas por especialistas em literatura infantil (GALVÃO, 2016; ROSINHA, 2007), a exposição, desde a mais tenra idade, a narrativas ricas em linguagem, ritmo e imagens contribui para o estímulo da imaginação, a aquisição de vocabulário e o fortalecimento dos laços afetivos entre leitor e ouvinte. A leitura de livros literários emerge, assim, como um componente fundamental no enriquecimento do ambiente literário do bebê, proporcionando benefícios duradouros ao longo de sua vida.

Nesse contexto, objetivamos explorar o papel fundamental das ilustrações de *Bola vermelha*, de Vanina Starkoff (2015), da Editora Pulo do Gato, analisando como essas imagens transcendem a mera decoração das páginas e se tornam narradoras silenciosas de uma história que vai além das poucas interjeições que se fazem presentes na obra. Ao mergulhar nas nuances dessas ilustrações, desvendamos os elementos que as tornam tão importantes, quanto ao cuidado artístico e à sensibilidade que elevam o referido livro-imagem a um patamar especial na literatura para bebês.

Desse modo, além desta introdução e da conclusão, o trabalho divide-se em três partes. Escolhemos apresentar, no primeiro tópico, a obra, dando maior enfoque à motivação da autora para criação da obra, bem como aos seus enredos e projeto gráfico. Já no tópico seguinte, trouxemos alguns apontamentos sobre *Bola vermelha* à luz da teoria do efeito estético e, por último, buscamos compreender a sua classificação como livro literário.

Para tanto, empregamos como fundamentação teórica, entre outros, Peter Hunt (2010); Ramos (2013); Duarte (2023); Galvão (2016); Linder (2011); Iser (1996) e Rosinha

(2017). Metodologicamente, este estudo se classifica, quanto à abordagem, como qualitativo de cunho analítico- interpretativo.

BOLA VERMELHA: UMA APRESENTAÇÃO

Que a luz da inocência sempre ilumine nossos corações.

Vanina Starkoff

A obra literária em análise é composta por pouco texto verbal – limitada ao título e a algumas interjeições que aparecem ao longo da história – e, sobretudo, por imagens, as quais são as principais responsáveis por marcar o ritmo da narrativa.

Embora não se limite à leitura por um público de faixa etária específica (menos importante que o contexto cognitivo, linguístico e cultural em que o leitor vive, o que influenciará em sua leitura), o perfil da obra nos permite entendê-la como apropriada à criança desde os seus primeiros meses de vida, incluindo-se no que se tem chamado de “literatura para bebês”, “literatura de colo” (como na coleção da editora Jujuba) ou “literatura de berço” (termo usado por Cássia Bittens), pois traz características como: cores condizentes com a possibilidade de visão do bebê, repetição de situações, brincadeira que desperta a curiosidade e a imaginação, sonoridade promovida pela leitura das interjeições de forma adequada ao que acontece nas imagens (um chamado à oralidade) etc. Assim, a obra dialoga com a infância (fase das primeiras descobertas

Desde a guarda, o leitor já vai em busca da bola vermelha, com a qual temos o primeiro contato logo ao folhearmos o livro. Por meio do jogo do afasta e aproxima, a história vai criando expectativa no leitor. Para começar nossa apresentação da obra, iniciemos com a guarda da obra, parte que aparece com pintura apenas de cor preta sobre a folha branca. Há na obra, na seção da biografia da ilustradora, o seu relato sobre a motivação para a criação do livro:

Este livro nasceu durante uma viagem para a praia. Enquanto eu escutava uma bela melodia, fui criando esta história [...] Procurei transmitir, por meio da sucessão de acontecimentos da narrativa, toda a sensibilidade e o entusiasmo do personagem com as hipóteses que vai tecendo sobre a origem da bola e seu desejo de devolvê-la. (STARKOFF, 2015, n.p.).

Quanto à produção das imagens, ela afirma que, inicialmente, a produção se deu com tinta, lápis e gravura, para depois ser finalizada pelo meio computadorizado.

É assim que imagens e interjeições vão construindo a narrativa, em que o personagem se encontra num bosque onde colhe frutas e legumes. Essa situação inicial é desestabilizada quando ele encontra uma bola vermelha e tenta descobrir de onde ela escapou ou a quem ela pertence. Isso guia a história que, principalmente em páginas duplas, expõe as tentativas de o personagem cumprir o seu intento, interagindo com o



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

meio que o cerca e experimentando hipóteses – ação que instiga o leitor a fazer o mesmo durante toda a leitura.

BOLA VERMELHA À LUZ DA TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

Para compreendermos, conforme o segundo objetivo específico traçado para este estudo, a natureza literária do texto destinado ao público infantil, *Bola vermelha* (2015), de Vanina Starkoff (2015), partimos dos seguintes questionamentos: o que é um texto artístico? Como identificá-lo? A literatura infantil, que se utiliza de pouco texto verbal, pode ser considerada arte?

Em consonância com a teoria do efeito estético, a obra literária é originada a partir da interação do leitor com o texto a qual gera naquele uma aprendizagem significativa. Dito de outro modo, de acordo com Iser (1996; 1999), em sua teoria do efeito estético, considera que a interação entre o texto e o leitor ocorre em razão de uma assimetria que existe entre ambos,

[...] na medida em que o segundo busca dirimir pontos de incomunicabilidade manifestados no ato de leitura, mediante a articulação que procede, uma vez provocado por essas indeterminações. A interação, nesse viés, é configurada, visto que promove no leitor (polo estético, em harmonia com a teoria do efeito estético), um salto qualitativo, pois, ao elaborar sentido ao texto, alarga o seu repertório prévio à leitura e amplia suas estruturas noéticas, ao passo que o texto literário (polo artístico, conforme a mesma teoria) ganha existência ao ser transmutado em obra. (DUARTE, 2023, p. 12).

Diante disso, a fim de entender a natureza literária do livro *Bola vermelha*, é necessário prescrutar as particularidades do texto que ensejam no leitor sua implicação, ou seja, sua participação na construção de sentido, ensejando o efeito estético. Para tanto, inicialmente, apresentaremos alguns conceitos iserianos pertinentes para a compreensão da análise posteriormente realizada, a fim de comprovar a referida natureza do texto de Vanina Starkoff.

Quando o leitor entra em contato com o livro literário, além da fruição, aquele passa a vivenciar alguns acontecimentos cognitivos originados em decorrência de sua interação com este. Porém, para que isso ocorra, é necessária a presença de duas premissas: (a) o leitor deve ter repertório aproximado ao do texto para que a leitura seja bem sucedida e (b) há de existir indeterminações textuais para que o leitor possa exercer sua posição de agente comunicacional (ou seja, não apenas de um receptor).

A respeito do repertório, a estrutura textual, em condições ideais, fará com que o leitor confronte o repertório do texto (normas, valores, contexto sócio-histórico) com o seu próprio, sendo que aquele deverá ser familiar (nem completamente estranho, nem idêntico). Isso porque a interação dependerá desse grau de familiarização:



A apreensão [...] não se subordina exclusivamente às disposições textuais. As particularidades cognitivas e afetivas do leitor serão determinantes para que ela se opere, de modo que a estrutura textual tem força potencial, porém a consecução do referido movimento dependerá também do leitor. (Duarte, 2023, p. 82).

Caso o texto não seja familiar, ficará impossibilitada a interação, visto que o texto se apresentará muito difícil para o leitor. Por outro lado, se o texto for muito familiar, ou seja, reproduza normas, valores e contexto original do leitor, a interação também não ocorrerá, pois não haverá a participação deste para a concreção do objeto estético. Conforme a teoria do efeito estético, “[a]s condições ideais, dessarte, seriam uma correspondência parcial entre elementos do repertório do texto e do repertório do leitor.” (DUARTE, 2023, p. 82).

Acerca das indeterminações textuais, conceito de *vazios* da teoria iseriana, estas decorrerão da familiaridade do repertório do texto e do leitor. Em sendo próximos (mas não idênticos), haverá passagens do texto que demandarão do leitor sua participação para a construção do sentido. E nesse processo de atribuição de significado ao texto, atividades cognitivas ocorrerão, tais como: movimentos de focalização ou *estrutura tema e horizonte*; *recursive looping*; *quebra da good continuation*; *negação e negatividade*, conceitos trabalhados pela teoria do efeito estético (Iser, 1996; 1999), os quais passamos a tratar.

A estrutura de *tema e horizonte* dá-se no momento em que,

[...] o leitor, durante a leitura, está diante de uma das informações apresentadas a ele por uma das perspectivas textuais, elas, focalizadas como tema, são compreendidas/sintetizadas e arquivadas em sua memória. Posteriormente, diante de uma circunstância de indeterminação do texto (*vazio*), evidenciada no contexto de uma das perspectivas textuais, o leitor é conduzido a conectar as novas informações (atual tema) com aquela, agora na perspectiva de horizonte, com vistas a completar/articular a mencionada indeterminação. Nesse momento, dá-se a concreção da obra. (Duarte, 2023, p. 83).

O *recursive looping* constitui-se na retomada de uma passagem lida anteriormente (que se localiza armazenada em sua memória - horizonte) realizada pelo leitor, na operação de atribuição de sentido. Inicialmente, o leitor se depara com a passagem que gera um *vazio*, posteriormente ao se deparar com a informação que lá “faltava”, então ele retoma o trecho anterior e o “preenche”, atribuindo, assim, sentido ao *vazio*.

A *quebra da good continuation* ocorre quando as inferências geradas durante o ato de leitura não são confirmadas:

o leitor tem, em sua memória, determinadas informações adquiridas durante a leitura e armazenadas na qualidade de horizonte, as quais geraram, em sua mente, inferências cuja confirmação por ele é esperada com o avanço da leitura; contudo, diante de novos dados – focalizados no presente sob



A negatividade, por sua vez, é a elaboração (ou articulação dos vazios) realizada pelo leitor, quando da atribuição de sentido ao texto:

[...] é designada como a resposta que o leitor atribui aos vazios gerados no e pelo texto. Com base nesse conceito, o leitor, ao deparar-se com um vazio e, conseqüentemente, ter a conexão do texto dissolvida, buscará responder ou preencher tal lacuna, mas não de qualquer forma ou com qualquer informação, mas com base em uma articulação coerente entre o que está implícito no texto e o seu próprio repertório. (Silva, 2020, p. 115).

Como se percebe, quaisquer dos eventos descritos acima requerem por parte do leitor um processamento cognitivo, que, partindo do texto – como elemento provocador –, aquele pode “[...] articular combinações com o texto a fim de tecer significado.” (Duarte, 2023, p. 87).

Necessário ainda é expor que tais eventos cognitivos, que ocorrem no momento da interação com a arte, com o belo, não se restringem ao contato com a literatura, podendo o indivíduo experimentá-los também quando em interação com artes visuais, como a iconográfica, a cinematográfica, a dramática etc. Desse modo, é possível a análise que pretendemos, haja vista *Bola vermelha*, de Vanina Starkoff, ser, segundo o conceito de Van Der Linden (2011, p. 24), um livro ilustrado: “[o]bras em que a imagem é especialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens.”

Por fim, resta um importante conceito para darmos sequência a este estudo, o de Mapeamento do Efeito Estético (MAPEE), instrumento metaprocédimental de caráter autotínográfico desenvolvido a partir dos estudos de Santos (2009) e que se constitui como uma análise e descrição empírica do ato de leitura, nas quais são detalhados os eventos cognitivos vivenciados pelo leitor no momento de interação com o texto literário.

Da experiência de leitura, demonstrada a partir do MAPEE de uma das autoras deste trabalho, poderemos comprovar a natureza artística do texto *Bola vermelha*, de Vanina Starkoff, uma vez que foi capaz de provocar na leitora reações noéticas afeitas ao efeito estético de textos literários.

A NATUREZA ESTÉTICA DE BOLA VERMELHA, DE VANINA STARKOFF

De acordo com Hunt (2010, p. 27), “[...] para muitos acadêmicos, a literatura infantil [...] não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público como inexperiente e imaturo.” No entanto, segundo nossa perspectiva, há um erro conceitual por parte de tais acadêmicos, pois, quando se fala em textos com características como essas descritas, não está se referindo à literatura. Tais textos podem ser paradidáticos ou mesmo didáticos, mas não literatura. A literatura, incluindo-se a destinada à infância, é dotada de outras



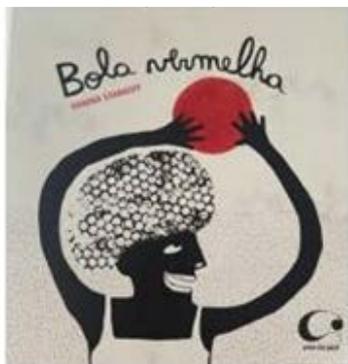


características, as quais ensejam no leitor uma experiência estética, conforme passamos a demonstrar via MAPEE.

Partindo da capa (Imagem 2), o título e a ilustração – um personagem parece estar levantando uma bola vermelha – que, na *estrutura tema e horizonte*, constituem-se como *tema* (objeto da atenção da leitora no ato de leitura), provocam inferências no sentido de que a narrativa tratará de um personagem que tem uma bola vermelha.

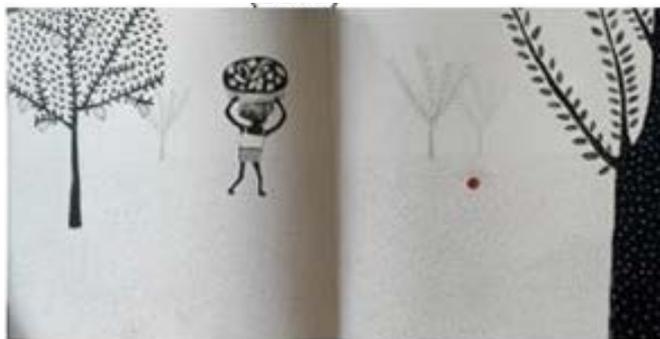
Essa expectativa fica armazenada na memória da leitora sob o status de horizonte e parece ser confirmada pelas ilustrações em que o personagem se depara com esse objeto vermelho (Imagem 3).

Figura 2: Capa de *A bola vermelha* (2015)



Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Figura 3: Imagem de *A bola vermelha* (2015)



Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Todavia, nas páginas seguintes (Figura 4), a interjeição “HUM!” (*tema*), que expressa dúvida, desconfiança por parte do personagem, coloca em xeque na leitora a inferência de que se trata realmente de uma bola vermelha (*horizonte*), gerando um *vazio*, uma indeterminação, uma vez que fica sobrestada a natureza do objeto, conforme o questionamento que surge: “o que seria então?”

A seguir, a ilustração de uma árvore repleta de frutos vermelhos faz com que a leitora imagine ser o objeto um fruto que dela caíra (Figura 5). Essa articulação de *vazio* produzida a partir da interação gerando um sentido constitui-se como negatividade.

Figura 4: Imagem de *A bola vermelha* (2015)

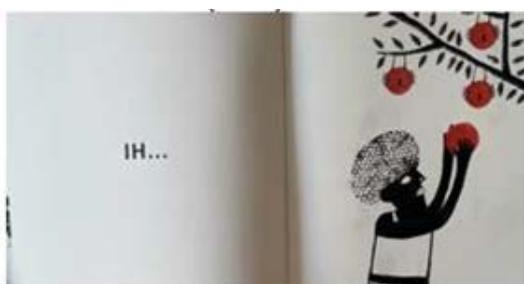
Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Figura 5: Imagem de *A bola vermelha* (2015)

Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Porém, o sentido gerado é quebrado (*quebra da good continuation*) com a interjeição “IH...”, que também expressa admiração, espanto nas ilustrações seguintes, pois, ao se aproximar, o personagem verifica que, na árvore, são passarinhos dormindo e não frutos. A bola vermelha em suas mãos (Figura 6), portanto, não é um fruto daquela árvore, e o objeto, então, continua não identificado, tanto para o personagem quanto para a leitora.

Por força da persistência do vazio, a leitora segue o ato de leitura em busca de uma resposta. O personagem então vê três mulheres com cestos cheios de um objeto parecido com a bola. Acharo que elas deixaram cair o que estava com ele (inferência da leitora), aproxima-se para devolver o objeto a elas (Figura 7).

Figura 6: Imagem de *A bola vermelha* (2015)

Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Figura 7: Imagem de *A bola vermelha* (2015)

Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

Ao alcançá-las, há novamente uma quebra de expectativas (*quebra da good continuation*), decorrente da interjeição “OPA...”, que expressa surpresa, admiração ou indignação, e da imagem que mostra serem animaizinhos o conteúdo dos cestos (Figura 8).



Figura 8: Imagem de Bola vermelha (2015)



Fonte: Acervo autoral (2023, n.p.).

O texto verbal e o não verbal assim seguem até o desfecho da narrativa, gerando expectativas no leitor, e, do confronto destas com as novas imagens, vão surgindo novos vazios, novos sentidos, novas quebras da *good continuation*. Os eventos cognitivos descritos demonstram, exemplificativamente, o que o texto literário pode suscitar na leitora, o que, em outras palavras, ilustra o efeito estético vivenciado pela leitora, comprovando, assim, conforme a teoria do efeito estético, a natureza artística do texto de Vanina Starkoff.

No fim, começa a chover e o personagem cria uma solução inusitada, pois, ludicamente, ele dá um novo significado à bola vermelha, transformando-a em algo conforme sua imaginação, o que acontece numa subversão que é própria da fantasia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, temos que *Bola vermelha* é considerado apropriado para bebês por diversos motivos que levam em conta o desenvolvimento cognitivo e emocional dessa faixa etária, como as ilustrações cativantes e vibrantes, sobretudo do objeto bola, contrastando com o branco e o preto, que capturam a atenção dos bebês, estimulando seu interesse visual e proporcionando uma experiência visual envolvente.

Outro elemento que se pode destacar é a simplicidade da narrativa, o que facilita a compreensão para os bebês, já que se adequa à capacidade de processamento de informações ainda em desenvolvimento nessa fase.

Portanto, a combinação de elementos visuais envolventes, narrativa simples e adequação às experiências sensoriais e emocionais dos bebês faz com que *Bola Vermelha* seja uma escolha apropriada para essa fase inicial do desenvolvimento infantil. Além disso, a criança maior (com repertório mais amplo) pode interagir verbalmente: levantar hipóteses durante a leitura (assim como foi feito pela autora em seu MAPEE), criar outras possi-



bilidades para a tal bola vermelha, conversar sobre as expressões da personagem principal etc. Desse modo, o olhar de descoberta promovido em Bola vermelha pode acarretar uma boa interação – por meio da literatura – entre a criança e quem lê para/com ela.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Cristina Rothier. **Literatura de múltiplos destinatários: perspectiva metateórica à luz do leitor real.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPB, João Pessoa, 2023.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010. ISER, Wolfgang. **O ato de leitura.** São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

GOMES, Natália. **Múltipla escolha, eis a questão!** Site Travessia Cult, 2017. Disponível em <https://travessiablog.wordpress.com/2017/06/30/multipla-escolha-eis-a-questao/> Acesso em: 20 nov. 2023.

ROSINHA. Especificidades do livro para a criança. In: **As crianças e os livros : reflexões sobre a leitura na primeira infância** / Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes. – Belo Horizonte : Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface.** Recife: Bagaço, 2009.

SILVA, Kimberlly Iohhana. A casa de vidro, de Ivan Angelo: reflexos e refrações da negatividade, do vazio e da quebra da good continuation. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos; COSTA, Fabiana Ferreira da; SOUTO, Rinah de Araújo (org.). **Uma cartografia iseriana de experiências estéticas: teoria, literatura e cinema.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. cap. 10, p. 110-120.

STARKOFF, Vanina. **Bola vermelha.** São Paulo: Editora Pulo do Gato: 2015. VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado.** Cosac Naify, 2011.

ZAMBRA, Alejandro. **Múltipla escolha.** Trad. Miguel Del Castillo. São Paulo: Planeta, 2017.



MEDIAÇÕES EMBASADAS NA COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Carolina Martins Bastos,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO*

*Lilyan Pereira Moreira,
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO*

*Ludmila Thomé de Andrade,
Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Eixo Temático: Eixo 1 - Literatura infantil para crianças menores de seis anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao pensarmos em literatura, é possível mergulharmos em um mar de mil possibilidades que carregam beleza e simplicidade à primeira vista. Entretanto, na posição que exercemos como mediadoras de leitura literária e futuras pedagogas, quando estudamos as possíveis formas de levar a literatura até as crianças no contexto escolar, é inevitável observarmos e concluirmos que atualmente, em maior proporção, a maneira que a literatura chega nas crianças menores de seis anos é monótona e/ou desvalorizadora da produção literária, impedindo assim a interpretação individual, o olhar de cada criança e conseqüentemente sua imaginação, e então caímos em um profundo poço onde as várias possibilidades se resumem a apenas uma. É por isso que neste artigo buscamos mostrar que existem outras maneiras da literatura adentrar o ambiente escolar, maneiras essas que valorizam o poder das crianças de lerem desde a primeira infância, criando assim pequenos leitores que futuramente serão críticos e saberão escolher as leituras que fazem verdadeiros leitores ativos.

Desse modo, durante a realização da pesquisa, o principal material utilizado pertence ao projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e aos estudos realizados no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (Leduc). Dentro do projeto citado, vemos como principais autoras: Mônica Baptista, Fernanda Nunes e Patrícia Corsino. E nos estudos realizados no Leduc, utilizamos Marisa Lajolo (o texto não é pretexto), Bakhtin (gêneros do discurso) e Magda Soares (a escolarização da literatura infantil). Dessa forma, os assuntos que tangenciam o projeto e as leituras realizadas tem como principal foco, a relação da Literatura infantil e a forma que a mesma deve se relacionar na Educação Infantil. A partir das discussões, que as práticas e teorias geraram, foi



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

necessário a construção de uma triangulação para embasar a pesquisa e esclarecer o ponto que deve ser ressaltado. Os três pontos utilizados são: as reuniões no Leduc, a experiência como mediadoras de leitura literária na Educação Infantil e os materiais do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Sob a ótica da triangulação apresentada, foi possível desenvolver uma linha de raciocínio que nos trouxesse mais clareza para compreender de que forma a Literatura Infantil tem se apresentado para crianças entre 4 e 6 anos de idade, a partir de um recorte entre professores e as salas de leitura.

REUNIÕES FORMADORAS NO LEDUC

A percepção que possuímos acerca do problema da entrega da Literatura Infantil para as crianças, não foi de repente. A partir do momento que tivemos contato com algumas obras e relatos, conseguimos visualizar melhor aquilo que é falho nesse processo de introdução à leitura literária e que muitas vezes não é identificado, por falta de informação e também por ser camuflado de uma proteção dos livros e subestimação sobre as crianças. Sendo assim, uma das partes fundamentais para nossa formação como mediadoras de leitura literária certamente são as reuniões formadoras que acontecem no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (Leduc) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com supervisão da Prof^aDr^a Ludmilla Andrade, que nos apresentou materiais teóricos que possibilitam uma maior compreensão no que tange o contato criança - livro e mediador - criança no momento intitulado, por nosso grupo de mediadoras, “momento literário”. Somos um grupo que totaliza quinze mediadoras de leitura literária e atuamos em escolas da rede Municipal na cidade do Rio de Janeiro, através do projeto “Lá vem História” da Ong Parceiros da Educação RJ.

Em nossas reuniões prezamos a troca de aprendizados e experiências das mediadoras de leitura literária sobre os “momentos literários”, observados fora da hora de nossa atuação, que cada mediadora presencia na sua respectiva escola, também são esses relatos que nos fazem refletir sobre como tem ocorrido a entrega da Literatura para as crianças. Entendemos que para ler Literatura não precisamos de passo a passo, é algo que deve ser prazeroso e que abraça a vontade do leitor, sendo assim não nos cabe “programar” as crianças para esse momento, digo isso, não desvalorizando o livro literário mas o engrandecendo pois ele tem esse poder libertário. Muitos relatos trazidos para nossas reuniões de equipe permeiam temáticas onde a criança não deve ter contato com o livro, para não rasgá-lo, não deve escolher um livro, porque entende-se que ela não saberia escolher, e ainda quando dessas crianças é tirado o direito de ler por pré julgarem que ela não consegue ler, mas a verdade é que isso só ocorre por não entenderem o sentido da Literatura e por não valorizarem os diferentes textos presentes em um livro literário infantil.

Alicerçadas nisso, no Leduc aprimoramos e compartilhamos as melhores e diversas formas de levarmos a Literatura Infantil até as crianças nas escolas, debatemos pontos que partem desde a qualidade do livro até em como nós mediadoras de leitura literária chegaremos no chão da escola, como dito acima, e esses debates só são possíveis porque recebe-



mos orientações fundamentadas em materiais teóricos que nos dão a base necessária para sabermos discutir sobre Literatura e Literatura no chão da escola. Seleccionamos de nossas reuniões de equipe alguns trechos de textos que achamos interessantes e fundamentais compartilhar e apresentar neste artigo para explicitar, ainda mais, sobre o que estudamos em nossas reuniões. São esses: “O texto não é pretexto” de Marisa Lajolo que resume para nós a questão do quanto o livro literário acaba sendo utilizado para outras funções que não a sua própria leitura.

Em primeiro lugar, vale a pena considerar que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomendas e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor. (LAJOLO, Marisa, 1970, p.53)

“A escolarização da literatura infantil e juvenil” de Magda Soares que também nos prova o quanto a literatura é escolarizada no ambiente escolar, mas nos dá esperança de que essa escolarização possa ocorrer de forma adequada.

(...) na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, Magda, 2011, p.5)

“Os gêneros do discurso” de Bakhtin que permeia o momento da mediação da leitura literária, onde podemos compreender o papel do interlocutor, que neste caso são as crianças, que estão ouvindo a história contada mas que também podem intervir e se comunicar durante o “momento literário”.

Uma ideia só se esclarece para si mesma no processo de seu esclarecimento para o outro. Por isso, não há nem pode haver, por assim dizer, um monólogo absoluto, ou seja, não endereçado a ninguém, uma expressão puramente individual de um pensamento para si mesmo. (BAKHTIN, Mikhail, 1950 - 1960, p.118)

Por último, e de extrema importância, o texto “Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE - 2005”, escrito por Patrícia Corsino e Ludmilla Andrade que nos diz sobre os



critérios levados em consideração para montar um acervo literário, dentre eles estão a elaboração da linguagem literária, pertinência temática, projeto gráfico e ilustração, que nos indicam como deve ser um bom livro.

O primeiro passo para se pensar a qualidade de um livro infantil é analisar forma e conteúdo simultaneamente, ou seja, a relação entre o projeto gráfico como um todo, incluindo ilustração, tamanho da letra, cores, diagramação etc. e o texto. No livro de imagem deve haver um texto subjacente que possibilite à criança fazer suas leituras. Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente. (ANDRADE, Ludmilla e COR-SINO, Patrícia, 2006, p. 88)

Assim nós, enquanto mediadoras de leitura literária unimos esses aprendizados das reuniões de equipe no Leduc e o material do “Projeto: Leitura e Escrita na Educação Infantil” e levamos para nossas mediações de Literatura com as crianças nas escolas e podemos desfrutar do verdadeiro colorido que um bom livro e uma boa preparação puderam nos proporcionar em nossos “momentos literários”.

O PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das explicações supracitadas, referentes a triangulação que utilizamos como metodologia, entraremos no segundo ponto que tem como foco: o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. O mesmo surgiu da necessidade de entender o papel da Educação Infantil, dentro dos aspectos experimentais infantis que se relacionam às linguagens oral e escrita. Tendo como equipe de coordenação professoras das universidades federais do Rio de Janeiro do Estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Dessa forma, com imensa alegria, tivemos a honra de sermos discentes das aulas de Educação Infantil, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com a professora Maria Fernanda Nunes, uma das autoras presentes no projeto. A mesma nos apresentou “cadernos” que estão incluídos no projeto para formação de professores juntamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

LIVROS DO PROJETO UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Para melhor entendimento e estruturação da pesquisa, resolvemos eleger três cadernos presentes no projeto.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: Entre o Ensinar e o Aprender



Fonte: MEC, 2016.

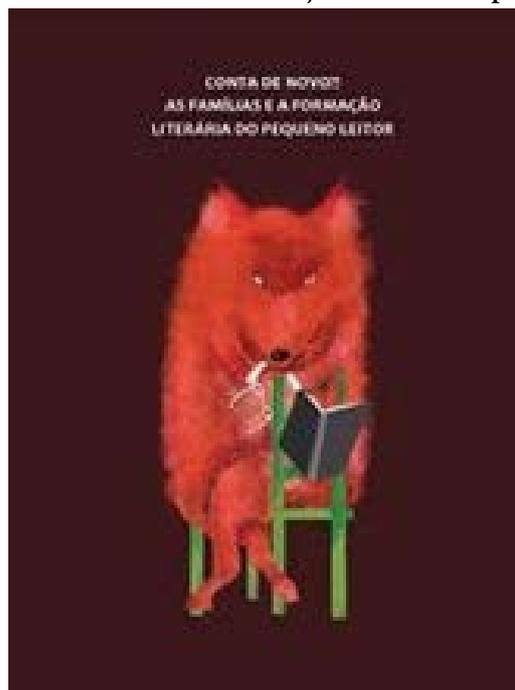
Leitura e escrita na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações:



Fonte: MEC, 2015.



Conta de novo! As famílias e a formação literária do pequeno leitor:



Fonte:MEC /SEB, 2016.

O CONTEÚDO PRESENTE NOS CADERNOS ELEGIDOS E O IMPACTO PARA FORMAÇÃO DE UM PEQUENO LEITOR

Ao adentrarmos as diversas páginas nos textos selecionados, nos deparamos com uma fonte quase inesgotável e valiosa de saberes, referente a literatura na Educação Infantil. Por esse motivo, destacamos ao longo da pesquisa conceitos e debates cruciais para o melhor desenvolvimento. O primeiro destaque feito por nós, ressalta a importância de sabermos diferenciar a individualidade da generalização. Para melhor entendimento, suponhamos que ao entrar em uma sala com 25 alunos, uma professora identifica que o sujeito X é extremamente atento a atividades artísticas e o sujeito Y interage melhor com atividades que exigem mais do físico. Em uma breve análise, a professora nota que tanto o sujeito X quanto o Y, possuem as suas individualidades e percebe a importância de considerá-las. Entretanto, vamos imaginar um cenário parecido com o que foi citado anteriormente, mas dessa vez a professora só observará o sujeito Y e em um conselho de classe fará uma breve apresentação de sua turma e dirá que todos os alunos são incondicionalmente fascinados pela aula de educação física e que desgostam das atividades que envolvem música. Quando enxergamos esses dois cenários relatados, podemos perceber a generalização que ocorre no segundo momento e o impacto que isso poderá gerar. Sob esse prisma, extraímos um importante conceito e análise feito pela professora e doutora Ligia Cadermatori:



“Quando generalizamos, presumimos. Quando presumimos, observamos pouco. Quando observamos pouco, não aprendemos. Se não aprendemos, o que podemos ensinar?” (Cadermatori, 2015, p.32)

A CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NA LEITURA LITERÁRIA

Após o entendimento do primeiro tópico supracitado, se fez notório ressaltar a necessidade de entender o objetivo que devemos carregar ao entrar em sala de aula e apresentar a leitura literária para as crianças. Destacamos esse ponto, uma vez que em uma turma de Educação Infantil os livros não devem ser apresentados de forma desleixada e despreziosa, pelo contrário, devem carregar o anseio e desejo de formar sujeitos ativos na leitura literária. Entretanto, poderíamos como mediadoras/professoras ignorar essa formação, seguir em frente e apenas apresentar livros e mais livros para os pequenos. Todavia, destacamos um ponto crucial citado no Caderno 1 do projeto:

“A leitura literária, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria.” (ANDRADE, 2016, p.89)

Sob esse ponto de vista, podemos entender de forma mais clara a importância e a necessidade de sermos intencionais, quanto a formação de sujeitos ativos uma vez que a leitura literária só ocorrerá verdadeiramente se aquela criança souber buscar a compreensão do que está sendo lido, de forma única e singular. Dessa maneira, quando vemos esse tópico sendo ignorado ao entrar em salas de leitura e em sala de aula, podemos notar que tudo que a criança recebe e interpreta é puramente passivo, dotado de opiniões que não pertencem a elas mesmas e que empobrecem a leitura literária.

A QUALIDADE DE UM LIVRO E A COMPREENSÃO DESSE CONCEITO

Ao iniciarmos esse tópico, devemos compreender a importância de nos preocuparmos com a qualidade de um livro, afinal o foco que temos como mediadoras de leitura e pedagogas em formação é o de fornecer qualidade para todos aqueles que estamos em contato. Desse modo, devemos enxergar a Literatura Infantil como algo a ser respeitado e analisado, antes de ser levado para o ambiente escolar ou qualquer ambiente em que ocorra o contato da criança com o livro. Por esse motivo, utilizamos como base para o entendimento de um “livro de qualidade” a descrição de Alma Altamirano.

⁷“Un buen libro para niños es un libro bien escrito, inteligentemente planeado y desarrollado; bellamente diseñado, sensiblemente ilustrado.” - (Altamirano, 2006, p.39)

7 1 “Um bom livro para os pequenos é um livro bem escrito, desenvolvido e planejado de forma inteligente; design bem estruturado, sensivelmente ilustrado.” (Tradução nossa)



Sob esse prisma, torna-se perceptível que um “bom livro” ou um “livro de qualidade” é aquele que pensa na criança como um todo. A sua escrita, design, planejamento e ilustração são sensíveis e inteligentes em todos os aspectos, possuem continuidade, sentido e carregam esses pontos de forma clara e evidente. Em suma, compreende-se que esse conceito existe pois nem todos os livros carregam consigo esses aspectos e só seremos capazes de descobrir se antes lermos aquilo que apresentaremos para os pequenos. Se torna indiscutível a necessidade de saber o conteúdo que será levado, sobre o que se trata, de que forma vamos ler e se o mesmo é qualificado. Assim sendo, entendemos que todos merecem uma leitura literária de qualidade e por esse motivo destacamos esse ponto em nossa pesquisa, uma vez que a prioridade da Literatura Infantil é a própria criança.

A MEDIAÇÃO E A ARTICULAÇÃO DAS DIVERSAS VOZES

Dando continuidade aos tópicos anteriores, resolvemos destacar a importância do processo de mediação em uma sala de primeira infância. Ao nos depararmos com as turmas de Educação Infantil que trabalhamos em Escolas do Município do Rio de Janeiro, percebemos o quão polifônica é uma sala de primeira infância e a necessidade de sabermos mediar e articular as diversas vozes. Será por meio dessa mediação, que os livros de literatura infantil e as atividades serão escolhidos. Dessa maneira, um dos pontos cruciais durante a mediação de leitura, feita pelas autoras Carolina Martins e Lilyan Moreira, é deixar a criança ser o foco e o agente principal no processo.

RELATO DAS MEDIAÇÕES DO PROJETO LÁ VEM HISTÓRIA

O presente relato pertence à autora Carolina Martins, que possui três turmas de Educação Infantil dentro de uma escola municipal no Rio de Janeiro e atua como mediadora de leitura. Durante dois meses de mediação no ano de 2023, as três turmas atendidas na escola criaram o hábito de falar sobre acontecimentos que ocorreram durante a semana, coisas que achavam curioso, conversas que tiveram e etc. Dessa forma, em diversos momentos o recurso mais utilizado pelas mesmas era a observação, os olhinhos atentos e ouvidos apurados. Todos esses fatores levam essas crianças ao relato de toda semana, por esse motivo foi feita uma “esteira literária” que consiste em três livros que abordam a observação dos personagens de formas distintas. Dentre os três livros citados, o primeiro foi “Os Vizinhos” escrito por Einat Tsarfati, o segundo “Na Janela do Trem” escrito por Lúcia Hiratsuka e por último “Da Minha Janela” escrito por Otávio Júnior.

Durante a leitura dos três livros, essas realizadas em momentos diferentes, brincadeiras como “meus olhos espiam” e “do meu trem eu vejo” foram executadas em sala. Após esses momentos, todas as crianças foram levadas ao pátio da escola e se espalharam, deitaram no chão, sentaram em cadeiras e observaram tudo aquilo que as rodeavam por dez minutos. Em seguida, uma filmadora foi entregue para cada aluno que era chamado, o



mesmo filmava aquilo que mais gostou de observar e em sequência relatava no microfone o motivo de sua escolha. Ao final das gravações, o vídeo levou uma semana para ser editado e exibido na sala de leitura. Todo o processo pode nos revelar a importância de mediar as diversas vozes, escolher bons livros e deixar as crianças serem o foco.



Fonte: Carolina Martins, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato de experiência, vivido pela autora Carolina Martins, onde as crianças puderam ser protagonistas do “momento literário”, onde a escolha dos livros partiu da observação sobre o que as crianças já costumavam fazer, começamos a refletir no que é ideal e prazeroso para os pequenos quando envolvemos Literatura e mediação de leitura literária, para assim, talvez, compreendermos o que realmente vale a pena para as crianças. O que vemos é que ainda não chegou, firmemente, nas escolas essa maneira mais leve de se entregar a Literatura, o que mais ocorre nos momentos de leitura literária são as crianças precisarem ficar quietas e estáticas, não poderem escolher o que gostariam de ler e nem como gostariam de ler – será mesmo a carteira escolar o melhor jeito de ler um livro literário? – os momentos com a literatura são, na maioria das vezes, monótonos e movidos por uma única voz, aquele que lê.

Além disso, o livro também é subjugado muitas vezes, por ser “só um livrinho”, e por conta desse pobre pensamento ele não é utilizado, os livros que são utilizados para a Educação Infantil, na maioria das vezes, são os livros com poder de ensinar algo imediatamente, livros que não instigam o pensamento e nem a imaginação, o que certamente não nos ajuda a formar sujeitos ativos na leitura literária e que sejam amantes de livros literários, já que deles é tirada a decisão de escolha dos livros e da leitura individual. Assim, é impossível não nos questionarmos sobre como e para que a Literatura tem sido utilizada dentro da maioria das escolas. Por esse motivo, sob a perspectiva das nossas experiências



vividas em dois anos do projeto Lá Vem História, podemos notar e experienciar o empobrecimento da literatura infantil no relacionamento com as crianças na Educação Infantil. Uma vez que, os livros têm necessitado de pretextos e contextos para serem incluídos no meio infantil. Além disso, vemos a exclusão das salas de leitura e acesso aos livros para essas turmas, por considerarem que sujeitos não alfabetizados, não necessitam do acesso à Literatura Infantil. Entretanto, podemos concluir com o entendimento de que os textos se fazem presentes em partes diversas do mundo e não apenas na escrita, seja no rosto, dança, música, uma obra de arte ou em gestos... Todas as formas englobam textos que possuem total capacidade de serem lidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T.; CORSINO, P. . Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Hércules Corrêa, Zélia Versiani. (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007, v. 1, p. 79- 91.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Editora 34 Ltda, 2016

BAPTISTA, Mônica Correia et al (orgs.) **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. BAKHTIN, M.

Caderno 1. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil – 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor. 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. (1982)

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A BRUXA NA LITERATURA: PERSPECTIVAS E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Thaís Bernardi Fagundes,
Universidade Federal do Paraná*

*Raquel Eliandra da Costa Letti,
Universidade Federal do Paraná*

*Catarina Moro,
Universidade Federal do Paraná*



Eixo Temático: Eixo 1, Literatura Infantil para crianças menores que seis anos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil está ligada ao desenvolvimento cultural e emocional das crianças, como um caminho para a construção do imaginário e a exploração de nuances emocionais complexas desde os primeiros anos de vida. Conforme Jobim e Souza (2016), as narrativas infantis, em suas diversas formas, moldam a percepção de mundo e oferecem um repertório valioso para o enriquecimento do universo imaginativo dos pequenos leitores. Hunt (2010) defende que a literatura infantil não é apenas uma versão simplificada da literatura adulta, mas um gênero com características distintas e um público específico.

Corsino (2017) destaca a necessidade de assumir a literatura como um direito acessível a todos, salientando relevância de políticas culturais e educacionais que promovam a participação ativa em práticas culturais de leitura. Do mesmo modo, enfatiza a importância de mediadores de leitura, da promoção de tempos e espaços dedicados à leitura.

Os contos de fadas desempenham um papel proeminente nesse cenário literário, apresentando um conjunto de personagens icônicos que têm o poder de cativar e influenciar as mentes jovens (HUNT, 2010). Dentro desse universo, a figura da “bruxa” se destaca como uma presença complexa, muitas vezes representada como antagonista, mas sujeita a interpretações multifacetadas. Nessa perspectiva, a personagem emerge como uma figura complexa que, ao longo do tempo, tem sido reinterpretada e reescrita (BRITO, 2017). Na literatura infantil clássica, a personagem da bruxa costuma ser retratada como uma vilã “feia” e “malvada”. Mesmo assim, atrai o interesse das crianças devido aos seus poderes mágicos, à exploração do desconhecido e dos medos típicos da infância. Recentemente, uma representação vem estabelecendo uma conexão mais positiva entre leitores e a per-

sonagem, tornando-a atrativa tanto para crianças quanto para adultos, e ampliando as oportunidades de mediação nesse contexto. Bruxas mais jovens, descritas como curiosas, peraltas e inofensivas, que rompem os estereótipos tradicionais. No entanto, a visão da criança sobre essa personagem, seja nas versões clássicas ou modernas, permanece uma lacuna a ser explorada, como salientado por Jacoby (2009).

O trabalho pretende, portanto, analisar as apreciações e pareceres das crianças no contexto da Educação Infantil sobre as múltiplas representações da personagem bruxa para o campo de discussões acerca da literatura literária infantil. Considera-se que explorar a perspectiva das crianças sobre essa figura não apenas enriquece o panorama da literatura infantil, mas também elucida os mecanismos de mediação que a literatura pode proporcionar. Esta discussão contribui para a compreensão dos contos de fadas e da literatura infantil e, também abre caminho para reflexões sobre a mediação que a literatura infantil pode requerer. Ao fazê-lo, estamos investigando um tema específico e também abrindo espaço para um diálogo mais amplo sobre a importância e o papel da literatura na formação das crianças.

LITERATURA INFANTIL E A PERSONAGEM BRUXA

As narrativas são parte da cultura humana desde o nascimento, ou até antes, em forma de cantigas, parlendas, narração oral e mediação de livros. Conforme Candido (2011, p.176), a literatura se caracteriza como manifestação universal inerente e essencial a todos os homens, independente de seu tempo. Nesse sentido, a fruição da arte literária é compreendida pelo autor como parte dos Direitos Humanos. Contudo, para ser legitimada como direito inalienável, é fundamental que compreenda todos, sem acesso díspar entre os indivíduos. Em âmbito nacional esse direito é reconhecido através da Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696/2018) que prevê por meio da atuação do Ministério da Cultura e Ministério de Educação em articulações federais, estaduais e municipais, “a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas” (BRASIL, 2018, Art. 2º, inciso I).

Candido (2011 p. 176) define a:

literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 176)

A literatura se concretiza como expressão artística dos mais diversos e contraditórios sentimentos. No contexto infantil, oferece repertórios para brincadeiras, enriquece o imaginário infantil e o diálogo entre pares e amplia suas compreensões de mundo (JOBIM E SOUZA, 2016; LÓPEZ, 2016). A imaginação impulsiona para além do concreto, trans-



formando-se em um vislumbre de novas possibilidades criativas. Por meio das brincadeiras e do faz de conta as crianças experienciam o mundo que vivem e criam significações próprias sobre este, de tal forma que não há barreiras entre o imaginário e a realidade. De modo que a criança não somente dialoga com o real, como também o ultrapassa, criando novos sentidos (GOUVÊA, 2016).

A imaginação é uma experiência de linguagem que precisa ser preservada e incentivada (JOBIM E SOUZA, 2016). Portanto, pensar no contato com a literatura na sua ampla multimodalidade desde a mais tenra idade, significa impulsionar a formação da cultura infantil. O livro, ao ser apropriado é ressignificado pela cultura infantil. O pequeno leitor em seu próprio universo, sente-se livre para agir conforme seus próprios desejos e impulsos; confrontando muitas vezes a imagem da criança ingênua criada pelo adulto (BENJAMIN, 2015).

Nessa conjuntura, a Educação Infantil se encontra como um dos principais espaços de socialização e contato com a cultura. Logo, refletir e construir ações que fomentem a *cultura de pares*, como nomeia Corsaro (2009), bem como analisar as já instituídas, possui a potencialidade de garantir que a Educação Infantil realize seus propósitos para com as crianças.

Nos contos de fadas, frequentemente bruxas são estabelecidas com o papel de antagonista da narrativa. De modo que o clímax é atingido quando o herói da história confronta a personagem. Assim, para além do ápice narrativo, a relevância da personagem bruxa é compreendida na medida em que auxilia no desenvolvimento da aceção do bem e do mal e possibilita a identificação do público infantil por meio das controvérsias proporcionadas por esta. A bruxa permite a ampliação das soluções além do que a história aparenta sugerir. Segundo Bettelheim (2022, p. 14), os contos de fadas tem um valor inigualável na medida em que “oferecem novas dimensões à imaginação da criança” devido a sua forma e estrutura. De modo que aborda sentimentos e dilemas que por vezes a criança não consegue, ou não deseja exteriorizar. A imagem da personagem bruxa

vem-se constituindo desde os cultos primitivos à deusa mãe-natureza, as antigas lendas célticas, a feiticeira medieval fabricada pela Inquisição, ganhando força, ao longo do tempo, nas representações artísticas e, especialmente, na literatura alimentada pela tradição oral (JACOBY, 2009, p. 86).

De modo que a sua figura tem características que ficaram instituídas de modo universal. Isto significa que apesar das diferentes culturas, nomes e atribuições expressas, a personagem mantém uma identidade que configura sua popularidade e reconhecimento. Quando recitado o nome bruxa, quase que involuntariamente é concebido no imaginário uma figura feminina, feia e na velhice.

Motivo de orgulho, o nariz enorme, em forma de bico de papagaio, com a ponta quase entrando na boca de um único dente amarelado e carcomido, compõe o reflexo devolvido pelo espelho, que se completa com o cabelo despenteado, cor de cinza, roupas gastas e esfarrapadas (JACOBY, 2009, p.89)



A personagem vem sendo constituída na tradição oral mais antiga, como grotesca e com poderes mágicos que simboliza a encarnação do mal (FERREIRA BOO, 2017). Por tais motivos, vive isolada em seu local de origem, a floresta, convivendo com animais tão asquerosos como ela, retratação marcante nos contos de fadas clássicos (AMÉRICO; BELMIRO, 2018).

Conforme Jacoby (2009), Brito (2017), Américo e Belmiro (2018), a literatura infantil também passou por mudanças e a personificação da bruxa como velha, do mal e feia; transferiu-se para a imagem de bruxinhas-crianças, bondosas e engraçadas. De maneira que estas já utilizam vestes mais coloridas, assim como, não vivem mais isoladas em uma misteriosa floresta, mas cercada de amigos na cidade. Tal qual as cores, o tom humorístico da personagem afasta os nuances tenebrosos das histórias. Anteriormente, se a bruxa na sua forma mais clássica era a antagonista da história, a bruxinha definida pelos estudiosos citados como “moderna”, transpõe-se para a protagonista em narrativas aventureiras e fantásticas (MACHADO, 2005). Tais personagens são adjetivadas como inofensivas; amigáveis e atrapalhadas, mas, sem culpa; e caso venham a ter atitudes ruins o desfecho da história se altera para boas ações.

Contudo, seria adequado esquivar da bruxa com estereótipos maldosos e de feiura para atingir uma bruxa com estereótipos sobre a criança? Seria a criança ingênua e atrapalhada? Seriam estas as características da construção cultural, social e histórica pós-moderna sobre a infância? Estes questionamentos objetivam promover reflexões acerca do tema, e não a tentativa de elencar uma maneira de comparar e classificar a bruxa ideal ou melhor.

No cenário brasileiro atual, em meio a grande onda política conservadora, instâncias e instituições relacionadas ao setor infantil são alvos de críticas e intervenções. De maneira que o discurso em defesa da “moral e bons costumes” interferem e criam padrões, muitos sem coerência e nem propriedade. Conforme Petrovitch, Baptista e Latalisa de Sá (2023), as censuras nas obras literárias para o público infantil estão diretamente ligadas a divergências referentes à concepção de criança, literatura e proteção da infância. De modo que a privação pode ocorrer através da exclusão de obras julgadas por adultos como violentas, perigosas, ameaçadoras ou por meio da simplificação de temáticas, do texto e da imagem. Entretanto, as crianças identificam e sentem também as mais controversas emoções representadas nessas tramas situadas como “polêmicas” (FABIANO; LEDESMA, 2022). Segundo Bettelheim (2022), os anseios das crianças são experienciados pela incorporação de emoções pelos personagens, sejam boas como fadas e princesas são tradicionalmente ou ruins e maléficos assim como bruxas e lobos.

CONTEXTO DE CAMPO E INTERVENÇÃO

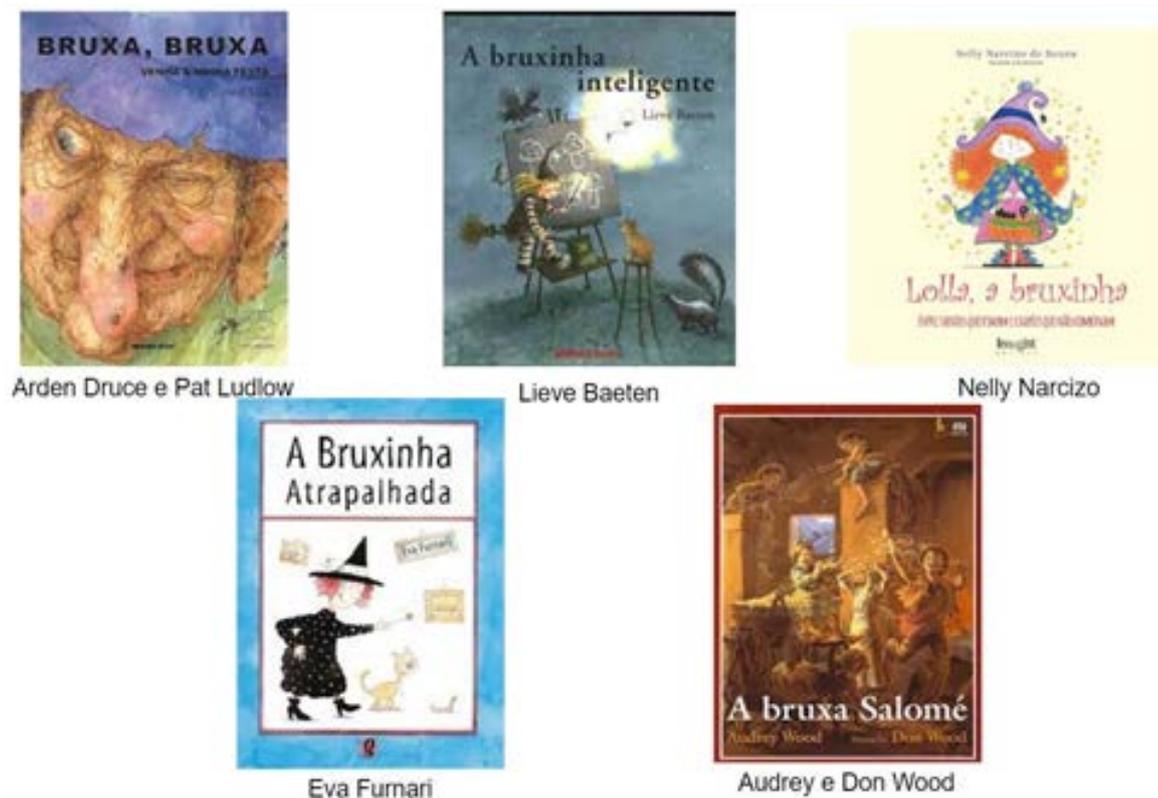
A partir dos questionamentos geradores acima e da lacuna identificada em relação às opiniões e vozes da primeira infância em relação à temática, a pesquisa de intervenção possui a intenção de conhecer as significações das crianças referente às múltiplas perso-



nagens da bruxa na literatura infantil. O Centro de Municipal de Educação Infantil e a professora foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.

Os dados a serem apresentados se referem a turma das crianças de 5 anos, com 22 crianças, uma professora regente, uma de permanência para os momentos em que a regente realiza a hora atividade e um estagiário para cada turno. A seleção das obras para as mediações ocorreu por meio da análise literária de livros que continham em seu conjunto múltiplas representações da personagem bruxa em suas expressões, tanto de imagem como em comportamentos. Além disso, verificou-se a qualidade literária das obras com base nos estudos de Baptista e Petrovitch (2019). No quadro abaixo são identificadas as obras e autores na ordem adotada para a mediação de leitura.

Figura 1: livros infantis selecionados para mediação.



Fonte: As próprias autoras, 2024.

Durante a intervenção, com o objetivo de ambientar a temática das histórias e proporcionar brincadeiras e *faz de contas*, foram dispostos objetos que remetesse à personagem bruxa e também atuasse como um espaço aconchegante e convidativo para o momento da leitura.



Figura 2: Ambiente preparado para mediação.



Fonte: As próprias autoras, 2023.

As reações infantis se alteravam conforme a narrativa da história. À medida que algumas histórias provocavam o choque e medo, como por exemplo na obra “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”; em outras leituras as crianças torciam pela personagem e se divertiam com suas ações. Entretanto, estas emoções não se manifestavam uma oposta a outra, mas como concomitantes. As falas das crianças nos indicam que as suas percepções sobre a história e o que os adultos consideram como o que deveria ser o sentimento provocado, são diferentes.

(Criança 1) “Eu achei essa engraçada, e essa bruxa também (apontando para os livros “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” e “A bruxinha inteligente”). Essa...eu senti alegria, e a outra...alegria também! (aponta para o livro A bruxa Salomé e Lolla a bruxinha)

(pesquisadora) “E como você acha que uma bruxa é?”

(Criança 1) Ela tem que ter o cabelo bagunçado, também tem que ter uma varinha, uma vassoura, um chapéu, um vestido...um gato...e tem que ser feliz!

Além das emoções provocadas, as crianças também expressaram as semelhanças e diferenças das personagens narradas e o que seria essencial para ser uma bruxa. Nesta ocasião, novamente foi perceptível divergência entre a visão adultocêntrica, a análise dos pesquisadores e as percepções que as crianças construía sobre a história.



(Criança 2) “Deixa eu dizer uma coisa, aquela dali, não tem varinha, essa daqui tem. Essa daqui tem vassoura e varinha”

(pesquisadora) “Mas será que aquela ali é uma bruxa ou não?”

(Criança 2) “Ela é bruxa, são todas bruxas. Algumas tem e não tem vassoura, algumas têm vassoura e outras tem varinha, e outras não tem varinha”

(pesquisadora) “E tem mais alguma coisa que você queira partilhar sobre as histórias?”

(Criança 2) “Nãooooo...essa daqui...tem vários...cabelos na testa dela”

(pesquisadora) “E você o que acha que uma bruxa precisa?”

(Criança 3) “Precisa ter chapéu, vestido, vassoura, varinha e tênis”

(algumas crianças em conjunto) “PRETO, é preto”

(Criança 4) Discorda das demais e afirma apontando para o livro “Lolla, a bruxinha”, “não, essa não tem”

(Criança 5) “Tem que ter uma vassoura, um sapato, um vestido, um gato, e...mais nada, um livro!”

(Criança 2) “Deixa eu falar uma coisa? Aquela ali que tem crianças - se referindo ao livro “A Bruxa Salomé” - a bruxa não tem cachorro, nem gato!”

(Criança 3) “Ela tem um gato! Eu sei uma coisa, esse aqui tá diferente, não tem esse gambá”



Por meio do diálogo é perceptível que as interpretações sobre as personagens diferem, uma vez que para cada criança há um elemento que destaca. Apesar de diversos aspectos repetirem como essenciais para caracterizar uma bruxa, as crianças por vezes adicionaram outros a partir das suas próprias apreciações e versões, como por exemplo: a felicidade e o gambá. Este último citado, assim como os demais animais presentes nas ilustrações das histórias, atraem e cativam olhares das crianças, sendo muitas vezes citados como a principal diferença entre as bruxas e as histórias. De tal forma que contrapõe de certa maneira os elementos primordiais considerados pelos estudiosos, dado que a presença ou não dos diversos animais, não somente o gato, são pontuados mais enfaticamente como uma diferença do que a beleza/feiura. Contudo, o apresentado pelos pesquisadores também é reconhecido, como por exemplo no diálogo abaixo.

(Criança 2) “Ela é pequena, a outra é grandona”

(Criança 3) “A outra não tinha mala, essa é diferente”

(Criança 6) “Ela tem um gato”

(Criança 3) “Essa é boa, a outra é maldosa”

(Criança 7) “Essa bruxa é má, o chapéu dela é preto”

(Criança 2) “Não, ela é boa”

Figura 3: Desenho de uma das crianças do grupo



Fonte: As próprias autoras, 2023.

As reações e discussões sobre bondade versus maldade e quais aspectos a personagem bruxa necessita ou não para ser considerada boa, ou não, não são opiniões análogas. Estas múltiplas compreensões expressadas nas conversas, em conjunto com o desenho de uma das crianças, torna perceptível que elas observam as diversas bruxas em alguns pontos de maneira similar aos pesquisadores citados. Como evidencia o desenho de uma bruxa mais sombria e outra mais colorida como a possível distinção entre o que os autores nomeiam de bruxa clássica e moderna. Porém, também abstraem as narrativas por outro ângulo, como por exemplo o foco nos animais que acompanham as personagens, além da adição de elementos exteriores às narrativas. Em outras palavras, as crianças possuem visões particulares sobre as múltiplas representações da personagem bruxa que devem ser ouvidas e consideradas.

Posterior a mediação das leituras, foi disponibilizado o livro para manuseio, bem como, a exploração dos elementos da ambientação. Nesse momento, tornou-se notório o quanto as narrações contribuíram para as brincadeiras de faz de conta, uma vez que encenações com vozes e papéis iam sendo inventadas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explorar as representações da bruxa na literatura infantil revela-se uma jornada enriquecedora. Da bruxa clássica, velha e má, passamos para representações mais modernas, onde as bruxinhas são protagonistas de narrativas positivas e bem humoradas.





Ao analisar a transição da bruxa clássica para representações modernas, sinalizamos não apenas mudanças literárias, desfazendo estereótipos maldosos, em favor de personagens mais amigáveis, mas também reflexos das transformações na concepção de infância e do que se necessita nesta fase. As crianças não apenas expressaram suas emoções diante das histórias, mas também adicionaram elementos próprios à caracterização da bruxa, como a importância dos animais na narrativa.

A pesquisa destacou a diversidade de interpretações e emoções envolvidas na experiência de leitura. Suas visões particulares não apenas desafiam estereótipos, mas também ampliam nossa compreensão sobre o papel da literatura infantil na formação de identidades, dos processos imaginários e de valores. Além disso, destaca-se o envolvimento das crianças com a brincadeira e o faz de conta por meio das narrativas com a personagem bruxa em destaque.

Através da pesquisa de campo realizada até o momento, foi perceptível a necessidade de ampliação de repertório em relação aos contos clássicos e a personagens, com a bruxa. Ressaltamos também a necessidade de considerar as vozes das crianças na discussão sobre censura e padronização literária. Privá-las das complexas emoções proporcionadas por narrativas “polêmicas” é restringir sua capacidade de compreender e lidar com o mundo ao seu redor. A pesquisa contribui, portanto, para o entendimento da literatura infantil, mas também abre caminho para perspectivas futuras. Explorar mais a fundo as visões das crianças sobre personagens literários, investigar a influência cultural nas interpretações e examinar o impacto das mudanças histórico-sociais na literatura infantil são caminhos promissores para pesquisas subsequentes. Em última análise, nossa jornada pela imaginação das crianças oferece uma visão única sobre a complexidade da infância contemporânea, destacando a importância de promover diálogos inclusivos e respeitosos sobre o universo literário infantil.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Anna Carolyne Franco; BELMIRO, Celia Abicalil. A representação da personagem bruxa nos livros de literatura infantil contemporâneos. Belo Horizonte: **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano**: Palavras em Deriva, 2018.

BAETEN, Lieve. **A bruxinha inteligente**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 89 a 114.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas. Rio de Janeiro: Nau, 2015.



BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª ed., 2022.

FERREIRA BOO, Carmen. El personaje en el cuento maravilloso: la subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. **Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil**. Universidade de Vigo. Espanha. 2017, nº15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Leitura e Escrita, 2018.

BRITO, Alessandra Alves de. Representações de bruxa na literatura infantil contemporânea: a bruxa criança. **7º SBECE - 4º SIECE**, Canoas, 2017.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSINO, Patrícia. Infância, práticas culturais, leitura e literatura no contexto da democracia. **Democracia em risco: a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência**. São Luís, 2017.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa venha à minha festa**. Brinque- Book. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

FABIANO, Cleber. **Literatura para a infância: Temas polêmicos e narração oral**. Curitiba: FATUM, 2022.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 2003.

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

JACOBY, Sissa. A bruxa no imaginário infantil: A última bruxa de Josué Guimarães. Porto Alegre: **Letras de hoje**, 2009, v. 44, n. 4, p. 86-91.

LEONARDELI, Poliana Bernabé. João e Maria, na versão de Neil Gaiman: terror é coisa de criança? **Revista Humanidades e Inovação**, 2020, v.7, n. 22.

LÓPEZ, María Emilia. Leitura e Escrita na Educação infantil. **Caderno 4: Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2016.

MACHADO, Denise da Silva. **A presença da bruxa na literatura infantil contemporânea**. Criciúma, 2005.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças Escolares do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. São Paulo: **Cadernos de Pesquisas**, 2010, v. 40, n. 141, p. 988.

PETROVITCH, Camila Souza; BAPTISTA, Mônica Correia; LATALISA, Alessandra de Sá. Censura/controla livros infantis no Brasil de 2016 - 2020. **Humanidades e Inovação**, 2023, v.10, n.2.

SOUZA, Nelly Narciso de. **Lolla, a bruxinha**: entre sapatos que rimam e chapéus que não combinam. Curitiba: Insight, 2021.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Ribes; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Leitura e Escrita na Educação infantil. **Caderno 2**: Ser criança na educação Infantil: infância e linguagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2016.

WOOD, Audrey. **A bruxa Salomé**. Editora Ática. São Paulo: Editora Ática, 1999.



O ACESSO DEMOCRÁTICO AO UNIVERSO LITERÁRIO DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA POR MEIO DO PROJETO “SIM SALABIM, LEIA UM LIVRO PRA MIM!”

Elizangela Silmara Piekarzewicz
Secretaria Municipal de Educação, Jaraguá do Sul - SC

Denise Capistrano Kreusch
Secretaria Municipal de Educação, Jaraguá do Sul - SC

Karina Panstein
Secretaria Municipal de Educação, Jaraguá do Sul - SC



Eixo Temático: Eixo I - Literatura Infantil para crianças menores de 6 anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo em questão aborda a implementação do projeto de literatura infantil na Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul e destaca sua relevância para a democratização do acesso ao universo literário durante a primeira infância. Inicialmente, são exploradas as questões teóricas que fundamentam e sustentam a execução dessa proposta. Posteriormente, apresenta-se detalhes sobre a efetiva implementação desta ação no cotidiano das unidades escolares.

Fundamenta-se em teóricos como Carvalho e Baroukh (2018), os quais destacam a relevância da literatura desde a primeira infância, enquanto Abramovich (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), promovem a discussão sobre a necessidade de universalizar o acesso à literatura.

A metodologia empregada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, visando fornecer aporte teórico para analisar o projeto na prática e refletir sobre o impacto dessa iniciativa na formação de futuros leitores. Além disso, pretendeu-se abordar os aspectos como a avaliação e seleção de materiais literários, garantindo que encontrem-se adequados à faixa etária e capazes de estimular a curiosidade e imaginação dos pequenos leitores. A escolha de estratégias de mediação, requer uma abordagem sensível e apropriada ao universo infantil, visando promover a interação ativa e participativa das crianças durante as leituras. Ademais, a integração do ambiente escolar e familiar, estabelecendo parcerias que fortaleçam a colaboração entre educadores e pais.

O objetivo principal deste artigo é apresentar o projeto “Sim Salabim, leia um livro pra mim!”, cujo propósito central é fomentar e democratizar o acesso à literatura infantil para bebês e crianças pequenas na Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul. Essa ação possibilita a chegada de livros com qualidade estética e literária aos lares, independente da condição social ou econômica dos envolvidos. Com isso, busca-se estimular não apenas as crianças, mas também seus familiares a tornarem-se leitores críticos e conscientes. Nesse contexto, Abramovich colabora ao destacar que:

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo se pode mudar de opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo. (ABRAMOVICH, 2009, p. 143)

Ao considerar esses aspectos, o incentivo à leitura para a primeira infância visa proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades literárias, criativas e cognitivas já em seus primeiros anos de vida.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança exerce o papel de leitora desde os primeiros anos de vida, interpretando gestos, cheiros, sabores e tudo o que a cerca. Ela não é uma futura leitora, e sim leitora desde o princípio. A responsabilidade do adulto mais experiente é proporcionar estímulos para torná-la leitora de palavras. Como enfatiza Abramovich (2009, p. 20), “é crucial para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Ouvir histórias é o começo da jornada para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

Os livros de literatura infantil, quando mediados, possibilitam grandes descobertas e aprendizagens. Portanto, a literatura é um dos instrumentos que contribuem para o desenvolvimento da linguagem e proporcionam acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

A literatura infantil é potente, abordando diversos conteúdos. Aos mediadores, cabe explorar as múltiplas formas de texto, indo muito além do livro. Há uma variedade de textos que podem ser explorados, como contos, mitos, lendas, fábulas, parlendas, trava-línguas etc. Um repertório amplo possibilita aprendizagens e encantamento.

A arte de ler é um processo que se inicia antes mesmo da alfabetização formal. Ao tocar livros, senti-los, cheirá-los e manuseá-los, a criança já começa a desenvolver o ato de ler, formulando hipóteses de leitura por meio das ilustrações. Esse contato estabelece um



vínculo entre o leitor e o livro, entre a criança e a leitura, potencializando seu repertório cultural e literário.

Na escolha dos livros, busca-se obras com qualidade estética e literária, para cativá-las nesse universo mágico da leitura, contribuindo assim para ampliar o seu vocabulário, criatividade e imaginação..

A necessidade de democratizar o acesso à literatura infantil é evidenciada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”. O documento ressalta a relevância das crianças participarem de situações cotidianas que enriquecem o vocabulário, como escutar histórias e participar de conversas. Elas são naturalmente curiosas em relação à cultura escrita e devem ser amplamente estimuladas, conforme estabelecido na BNCC:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018)

A importância de ler para bebês e crianças pequenas é incontestável. Sejam professores ou familiares, todos devem colaborar contando histórias e incentivando a imaginação e a criatividade, ampliando o conhecimento de mundo e ensinando desde cedo o cuidado com os livros, a maneira de manuseá-los e o encantamento pelas novas descobertas. Estudos afirmam que a leitura é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, Carvalho e Baroukh contribuem, destacando que:

O contato com os textos literários, e incluímos aqui tanto os de tradição oral canções, parlendas, acalantos, brincos quanto os autorais, constitui a primeira aproximação de bebês e crianças muito pequenas com textos narrativos mais complexos. Não importa tanto aqui o que os bebês entendem, mas sim o contato com a língua, com a sonoridade, sua musicalidade, e a riqueza da construção de nossa linguagem verbal. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 32)

A vivência com diversos tipos de gêneros textuais contribui para ampliar o léxico, fomentar o pensamento crítico, impulsionar a imaginação e cultivar competências de comunicação. De maneira análoga, a literatura destinada à infância frequentemente introduz universos imaginários, personagens cativantes e tramas envolventes. Tais narrativas



têm o potencial de estimular a inventividade e motivá-las a explorar seu próprio mundo imaginativo, como bem apontam Carvalho e Baroukh:

Então, fruição do texto literário significa aproveitá-lo e embarcar sem amarras no encanto que ele proporciona. Também sabemos que quanto mais conhecemos sobre os textos e sobre o mundo, mais ampla é a rede que podemos tecer em cada leitura. Sendo a literatura uma expressão cultural tão significativa, é importante apresentar a variedade de textos produzida por diferentes culturas e as inúmeras relações que podem existir entre eles. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 18)

É inegável que, quanto mais precocemente as crianças são inseridas no mundo da leitura, maior é a probabilidade de cultivarem o hábito ao longo de suas vidas. Promover o acesso democrático à literatura infantil ajuda a instaurar uma cultura de leitura desde a infância, contribuindo para mitigar disparidades sociais e econômicas. Garante-se que a educação e as oportunidades relacionadas à leitura não sejam restringidas por tais fatores. Crianças expostas a livros desde cedo têm maiores chances de desenvolver habilidades de leitura eficazes.

Ao ampliar o acesso à literatura infantil, torna-se possível disponibilizar uma diversidade de histórias que representem diversas culturas, identidades e perspectivas. Isso estimula a compreensão, empatia e aceitação da diversidade desde tenra idade. Portanto, ao fomentar o acesso à literatura infantil, não apenas beneficiam individualmente as crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de sociedades mais instruídas, criativas, inclusivas e conscientes.

A Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, ao democratizar o acesso à literatura infantil, busca criar oportunidades para que todas as crianças matriculadas na rede possam beneficiar-se das inúmeras possibilidades, sociais e emocionais que a leitura oferece. Por meio dessa prática, as instituições de educação infantil contribuem para o desenvolvimento do hábito de leitura desde os primeiros anos de vida, promovendo o conhecimento de si e ampliando seu repertório literário.

PROJETO DE LITERATURA INFANTIL - SIM SALABIM, LEIA UM LIVRO PRA MIM!

Considerando a importância de fomentar experiências que ampliem as diversas linguagens na Educação Infantil, alguns Centros Municipais de Educação Infantil tinham como prática emprestar obras literárias para que as crianças levassem para casa e lessem com seus familiares. O objetivo era impulsionar o desenvolvimento da linguagem, atenção e memória, ao mesmo tempo que fortalecia os laços e mantinha uma conexão entre a família e a instituição.

As turmas eram selecionadas de acordo com a faixa etária, geralmente iniciando o empréstimo a partir dos três anos. O material utilizado para o transporte desses livros era





organizado por cada unidade de ensino, podendo ser acondicionado em bolsas individuais, pastas com elástico, bolsas de pano artesanais confeccionadas por grupos de mães, ou outros métodos de acordo com a realidade da comunidade.

Esse movimento ganhou força à medida que se tornou mais evidente que as crianças estão imersas em situações cotidianas que envolvem a comunicação, a expressão e as diversas formas de interação. Diante disso, tornou-se indispensável desenvolver um projeto de leitura que envolvesse todas as faixas etárias.

A partir desse entendimento, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul (Semed) ampliou o acesso para toda a Rede, implementando empréstimos semanais de obras de literatura infantil. Essa ação visa estimular o hábito da leitura, oferecendo a cada criança uma sacola literária personalizada e incorporando novos títulos ao acervo das instituições.

O projeto de literatura infantil, Sim salabim, leia um livro pra mim! teve início no ano de 2021. Com objetivo de proporcionar o acesso à leitura, promovendo semanalmente o empréstimo de livros de literatura infantil aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nas Unidades Escolares, estimulando a imaginação, a ampliação do vocabulário, do conhecimento de mundo e criando boas memórias em família. Atualmente, esta iniciativa envolve aproximadamente sete mil crianças da Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Jaraguá do Sul.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, afirma que quanto mais a criança tem contato com diversos gêneros textuais e é inserida na cultura letrada, mais possibilidades terá de se constituir protagonista da própria história e pertencente a um grupo social.

São vários os atores envolvidos para garantir que a criança tenha acesso a boa leitura: a equipe gestora ao selecionar e adquirir títulos de qualidade literária, o professor e os familiares em ler e fazer a mediação. Atualmente envolve as turmas de berçário, maternal e pré-escola, com empréstimos semanais, ampliando o repertório cultural e literário, com a co-participação da família no incentivo à leitura.

Na educação Infantil, deve-se promover o acesso a literatura de qualidade, possibilitando às crianças ouvir histórias, Abramovich auxilia nesta reflexão e destaca

a importância das histórias: Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É Poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vivenciadas pelas personagens [...]. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). (ABRAMOVICH, 2009, p. 17)

Quando os livros são estimados durante a infância deixam marcas na memória, registrando-se no imaginário. Não almejamos impor a leitura como uma obrigação, mas sim como uma “necessidade essencial e fundamental, um prazer insubstituível” (ABRAMOVICH, 1997, p.14).



A influência e o impacto de um livro são eminentes, devendo ser proporcionados aos jovens leitores para que a obra se torne imortal no coração e na imaginação daqueles que a exploram. Um livro deve mexer com todas as estruturas do imaginário e das emoções, permitindo que ela leve essa experiência como um registro na memória e a reviva em outros momentos e situações de sua vida. Atua como companheiro em diversas experiências e descobertas, facilitando a comunicação tanto externa quanto interna, e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, intelectual e psicológico.

Ensinar e proporcionar que as crianças sejam envolvidas por narrativas contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e social delas. Ouvir histórias possibilita que desenvolva o senso crítico e a imaginação, construindo em sua mente o que ouve; auxilia na concentração, pois exige atenção ao que está sendo contado; prepara para o convívio social, uma vez que, ao ouvir narrativas em grupo, ela aprende a conviver com os outros e a respeitá-los; e, por fim, estimula a leitura. Além disso, a narração de histórias enriquece o vocabulário dos ouvintes por meio da escuta atenta da narrativa.

Diversas estratégias são empregadas para a concretização dessa proposta. Portanto, incentivar o contato com os livros desde a infância vai além da preocupação com conhecimentos intelectuais; é olhar para o futuro e buscar formar cidadãos que compreendam as complexidades da vida humana e saibam como lidar com elas. Contudo, para que essa experiência ocorra, faz-se necessário apresentá-los às crianças, integrando-os às suas vivências e tornando-os elementos essenciais para suas vidas.

Facilitar e estimular a realização de atividades que estimulem a leitura desde a infância é uma obrigação que recai sobre todos, sem considerar o contexto: família, escola, sociedade. Assegurar que a criança experimente a vontade de se envolver com a leitura, com histórias, em variados lugares e cenários, é um privilégio que deve ser garantido.

ACÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Projeto “Sim Salabim” surgiu como uma iniciativa encantadora da Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, voltada para as unidades que atendem a primeira etapa da Educação Básica, de Berçário até a Pré-Escola. Com o intuito de estimular o hábito da leitura desde cedo, se desenha em etapas cuidadosamente planejadas para garantir uma experiência mágica e educativa.

A primeira envolveu a comunidade educativa na escolha do nome. Utilizando a plataforma Google Sala de Aula, foi realizada uma enquete que permitiu a participação ativa de professores, coordenadores e diretores na seleção do título que melhor representasse a importância desse projeto.

A magia não está apenas nos livros, mas também na maneira como são transportados e armazenados. Uma sacola personalizada foi cuidadosamente projetada para ser leve, durável e prática. Equipada com uma alça regulável, ela se tornou um item encantador, adornada com uma estampa única elaborada a partir dos desenhos das crianças que frequentam a Pré-Escola.



A essência do projeto reside nas páginas dos livros. A Secretaria de Educação realizou um investimento significativo na aquisição de títulos e obras literárias de qualidade, abrangendo diversos gêneros e estilos. O acervo diversificado foi escolhido com o cuidado de oferecer textos variados, capazes de instigar a imaginação e o aprendizado das crianças.

A mobilidade é fundamental para que a leitura alcance diferentes ambientes nas unidades de ensino. Para isso, foi adquirido um carrinho que funciona como uma Biblioteca Móvel. Com ele, o acervo literário pode ser levado para salas de referência, áreas externas e até mesmo para eventos especiais, ampliando as possibilidades de acesso e tornando a leitura uma experiência ainda mais envolvente.

ACÇÕES DAS UNIDADES ESCOLARES

O projeto “Sim Salabim, leia um livro pra mim!”, na unidade de ensino, é mais do que uma simples iniciativa, é uma oportunidade de construir pontes sólidas entre a instituição e as famílias, transformando-as em verdadeiras parceiras na educação das crianças. Com passos cuidadosamente delineados, buscamos não apenas disseminar a prática da leitura, mas também integrar as famílias nesse processo tão vital.

O primeiro passo consiste em estabelecer uma comunicação eficaz. Um bilhete explicativo é enviado na agenda das crianças, apresentando o projeto, seus objetivos e como funcionará a dinâmica do empréstimo semanal de livros. Esta ação não apenas informa, mas também convida as famílias a se tornarem mediadoras ativas no universo da leitura, fortalecendo laços e criando um ambiente propício para favorecer novas experiências literárias.

A escolha dos títulos é um processo delicado, adaptado às diferentes fases do desenvolvimento. Para os bebês, o professor assume essa responsabilidade, enquanto que para os maiores é oportunizado que façam suas próprias escolhas. Zelando pela qualidade literária e linguagem adequada, garante-se uma seleção que estimula a imaginação e enriquece o repertório linguístico:

A construção do leitor e de sua autonomia passa pelo manuseio do livro, que pode ser lido aos pedaços, tocado, trocado, apreciado em sua edição mais ou menos cuidadosa, em suas ilustrações. As crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto não dominam completamente a leitura, lançam mão das imagens para entrar em contato com a história. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 37)

O professor assume um papel central, atuando como mediador entre as crianças e os livros. Além de respeitar as preferências individuais, ele orienta e amplia o repertório infantil, estimulando a imaginação e o vocabulário. Para garantir o sucesso dessa mediação é essencial que o professor planeje com intencionalidade pedagógica e contextualize o momento do empréstimo de livros, tornando-o significativo e enriquecedor.

AÇÕES PLANEJADAS PARA O SUCESSO DO PROJETO

- Selecionar livros de acordo com a faixa **etária**.
- Dedicar um tempo de qualidade ao dia do empréstimo, integrando essas ações no planejamento semanal.
- Conversar sobre o que e como acontecerá esse momento, incluindo os cuidados com o livro e seu manuseio.
- Possibilitar que escolham os títulos que levarão para **casa**.
- Na data da devolução, promover uma roda de conversa para compartilhar as experiências de “contação de história” com a família.
- Convidar alguma criança para (re)contar sua história aos **colegas**.
- Escolher um ou dois livros para realizar a leitura para a **turma**.

AÇÕES DOS FAMILIARES

A participação ativa das famílias é fundamental. Reuniões e rodas de conversa são organizadas para ampliar as reflexões sobre a importância da literatura na infância. Orienta-se as famílias sobre os impactos negativos do uso excessivo da televisão, internet e jogos eletrônicos, ressaltando que essas atividades não substituem o lugar dos livros. A importância da leitura na infância é enfatizada, buscando parcerias para cultivar o hábito de leitura, contribuindo para a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento criativo. Fonseca (2013, p. 26), afirma que:

Os pais são os primeiros responsáveis por apresentar os livros às crianças e devem ainda fazer leitura de livros para os filhos, despertando o gosto pela leitura, à criatividade, reflexão e comentários sobre o conteúdo do livro. A autora ainda ressalta que a importância dos pais na vida literária dos filhos está ligada à própria educação, devendo assim ser constante e consciente. (FONSECA, 2013, p. 26)

No universo da educação infantil, o Projeto “Sim Salabim” surge como uma proposta que convida os familiares a embarcarem em uma jornada literária com os bebês e as crianças pequenas. É possível construir um relacionamento sólido e afetivo entre a criança e a leitura desde muito cedo. O projeto coloca em prática a ideia de que os pais e familiares podem e devem desempenhar o papel de mediadores de leitura, guiando os pequenos leitores por um mundo repleto de histórias, personagens e aprendizados.

A ação é simples, mas poderosa. Incentivar os adultos a mergulharem nas páginas de livros literários especialmente selecionados às diferentes idades. Seja um conto de fadas para embalar o sono do bebê, uma história lúdica para entreter a criança pequena, ou um livro interativo para os mais curiosos, oferecendo uma gama diversificada de opções.



O cerne do “Sim Salabim” não é apenas apresentar os pequenos ao mundo dos livros, mas também orientar os adultos sobre a importância desse contato. A literatura não é apenas uma fonte de entretenimento, mas uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico. É por intermédio da leitura que expandem seu vocabulário, estimulam a imaginação e desenvolvem a linguagem.

Portanto, esta não é apenas uma iniciativa, mas uma ação potente que se desdobra a cada virar de página. Ao cultivar o hábito pela leitura desde cedo, estamos construindo alicerces sólidos para um futuro repleto de descobertas, imaginação e aprendizado constante. A leitura na infância desencadeia uma série de benefícios, ao ler regularmente tendem a ter uma melhor fluência verbal, capacidade de comunicação e um melhor desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este artigo, é possível refletir sobre a trajetória do projeto “Sim Salabim” e reconhecer o impacto significativo que a parceria entre família e instituição pode ter no desenvolvimento das crianças. Buscando proporcionar o contato com livros desde a primeira infância, revelou-se uma experiência enriquecedora, demonstrando que o envolvimento ativo das famílias é fundamental para o seu sucesso.

A parceria entre a escola e as famílias, fortalecida pelo envio de bilhetes explicativos, reuniões e rodas de conversa, revelou-se fundamental. A compreensão mútua sobre os objetivos, aliada ao papel mediador dos professores, está contribuindo para a construção de uma comunidade educativa leitora. O investimento do poder público na aquisição de livros de qualidade, na criação de uma biblioteca móvel e na estruturação do projeto, demonstrou o comprometimento com a formação integral desde os primeiros anos de vida.

É importante reconhecer que, embora tenha sido concebido com entusiasmo, medos e inquietudes permeiam tanto as famílias quanto os professores. O temor de não compreender totalmente os benefícios da leitura na primeira infância, somado à insegurança sobre o manuseio e a escolha adequada dos livros ainda é palpável. Contudo, entendemos que a superação desses receios é possível graças à orientação, ao apoio contínuo e às experiências compartilhadas ao longo do projeto.

O sucesso alcançado, evidenciado pelos momentos significativos de aprendizado, pelo estímulo à imaginação, pelo enriquecimento do vocabulário e pelo contato permanente com livros como parte essencial da rotina, destaca a importância vital da literatura na primeira infância. Reforçamos a necessidade contínua de iniciativas semelhantes, que promovam o acesso a um vasto repertório cultural desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a formação da competência leitora, de cidadãos críticos, imaginativos e apaixonados pelo universo da leitura.

O projeto “Sim Salabim” é inspiração para a construção de um caminho educacional que reconhece o poder transformador da literatura na vida dos pequenos. A parceria



entre família, escola e poder público, quando fortalecida, é capaz de desencadear uma jornada de descobertas e aprendizado, moldando um futuro mais rico e promissor para as gerações vindouras. Com etapas cuidadosamente pensadas, a Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul reforça seu compromisso com a formação integral, proporcionando-lhes não apenas conhecimento, mas também o prazer da descoberta por meio da leitura e na formação de leitores potentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Ana Carolina. BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**. Oito Mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo, 2018.

FONSECA, Nayra Karolyne Alves Gabriel. **Convite à leitura infantil: da importância ao incentivo dos pais**. TCC. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa. 2013. Disponível em: <http://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/convite-a-leitura-infantil-da-importancia-ao-incentivo-dos-pais.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.

JARAGUÁ DO SUL. Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul: Semed. **Proposta Curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul**. Jaraguá do Sul, 2020.

OLIVEIRA, Gladis Pedersen. **A literatura e a magia da arte de contar histórias**. Porto Alegre: Olsen Editora, 2013.



O LUGAR DA LITERATURA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Evelyn Mayra Ventura do Nascimento,
UNESP*

*Cinthia Magda Fernandes Ariosi,
UNESP*

*Renata Junqueira de Souza,
UFOP*



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Eixo Temático: 1. Literatura infantil para crianças menores de seis anos

QUE HORAS SÃO? HORA DE SER CRIANÇA!

Desde os primeiros contatos com as instituições de educação infantil os bebês são incluídos em uma rotina de atividades, que englobam ações de cuidado e de ampliação de repertórios sociais, artísticos e culturais, dentro das possibilidades de cada contexto. Tendo em vista que o acesso à literatura infantil é primordial para o desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças, o intuito aqui é de analisar pesquisas sobre a relação entre a literatura infantil e a rotina, quais as formas a literatura está sendo colocada para as crianças, se tem horários pré-estabelecidos para tal, se as crianças durante a oferta das obras podem exercer o seu direito de escolha.

Para darmos início às discussões é importante termos em vista algumas concepções acerca do que se constitui as rotinas na educação infantil, segundo as ideias de Barbosa (2006, p.37):

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho.

A rotina dos adultos difere-se da das crianças no sentido de que o primeiro grupo já passou pela infância, pela etapa pré-escolar, escolar, já viveu tudo aquilo que a maioria diz ser “a melhor fase” de suas vidas, aquela que não se tem obrigações, que pode se preo-

cupar somente com qual será a brincadeira de amanhã, se o seu melhor amigo vai ou não à escola no dia seguinte, é fato que a rotina estabelecida pela maioria de nós, adultos, é desgastante cansativa, entretanto essa característica, esse cansaço, esse peso, jamais pode ser transferido para as crianças, ou responsabilizá-las por acontecimentos do cotidiano aos quais nem os adultos têm controle.

No entanto, a rotina na instituição de educação infantil possui particularidades, visto que é direcionada ao público da primeira infância e existe atualmente uma luta intensiva de não se render à escolarização da educação infantil,

Vale ressaltar, ainda, o fato de que as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil, que resultam no currículo, necessitam ser envolventes e repletas de sentido para as crianças. O conhecimento científico disponível, hoje, permite afirmar que para construírem conhecimentos sobre o meio em que estão inseridas, as crianças necessitam ter seus desejos, interesses e necessidades considerados, bem como os contextos históricos e culturais onde vivem (PEREIRA; SILVA, 2016, p.198).

Já no que diz respeito à literatura infantil, que se propiciada as crianças desde a primeira infância pode contribuir para além das capacidades leitoras, bem como da ampliação de repertório cultural, tendo em vista que a literatura se apresenta de várias formas para os pequenos, tais como: contação de histórias, proferição, brincadeiras, desenhos... e o uso de recursos que permitem às crianças o exercício de sua imaginação, falando especificamente sobre os recursos, eles não necessariamente precisam explicitar para os pequenos leitores alguma ação, objeto ou animal por exemplo, eles podem ser também sugestivos, desta forma existe uma chance maior da criança conseguir extrair da história a sua própria interpretação.

Sabe-se que o livro é um recurso esgotável, o que quer dizer que conforme o tempo este material tende a precisar de manutenção e até mesmo da substituição, desta forma a partir de programas nacionais as instituições possuem a possibilidade de fazer a renovação do acervo periódica, vários pesquisadores dedicam-se a investigar quais os critérios utilizados neste processo, bem como nas implicações que isso pode causar tanto para a formação dos alunos, quanto para o trabalho docente no que diz respeito a literatura infantil e a sua disponibilização.

Em experiências advindas de estágios obrigatórios e não obrigatórios, foi possível identificar algumas ações que os professores e até mesmo as instituições de Educação infantil realizam para promover o acesso a literatura infantil e as obras deste gênero, tais como: mediação de leitura, contação de história, hora do conto, proferição, cantinho da leitura, sacola itinerante de literatura infantil, hora da leitura, leitura coletiva, leitura individual... essas nomenclaturas podem sofrer alterações de acordo com a região, entretanto todas com a mesma finalidade.

Outro fator que marca a faixa etária a qual estamos nos referindo é a presença dos livros brinquedos, no entanto muito pouco explorados pelas crianças na prática, com a



justificativa de se preservar o material, aqui voltamos ao ponto citado anteriormente, se é o livro um recurso esgotável, por que tanta preocupação em mantê-lo fechado e sem seu devido uso?

Ademais, as práticas que envolvem a literatura infantil quase nunca eram permeadas pelas brincadeiras, que além de promover o envolvimento entre as crianças arrancam sorrisos sinceros, gargalhadas e plantam emoções que só a principal atividade de uma criança pode fazer: o brincar, que por definição:

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita à criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre. (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 12).

Ao promover o acesso às obras literárias as crianças pequenas o uso de adivinhas, trava-línguas, dinâmicas, músicas... tornam o momento ainda mais prazeroso para eles, através deste tempo de qualidade as experiências vão eternizado na memória do público infantil, e não apenas isto, cria vínculo entre o professor e os alunos.

PERCURSO METODOLÓGICO: REVISTA ZERO-A-SEIS E REPOSITÓRIO DA CAPES

A escolha pela revista acadêmica Zero-a-seis para base de dados ocorreu pela necessidade de se buscar produções especificamente da primeira infância e levando em consideração que esta revista é a única que trata sobre a primeiríssima infância, com sua autoridade no que diz respeito à faixa etária (zero a seis anos de idade). Foi estipulado um período de dez anos para a busca nos bancos de dados da referida revista acadêmica, portanto as produções selecionadas foram filtradas dentre as publicações de 2011 a 2021, é importante ressaltar que a decisão por esse período se deve ao fato de que a partir do ano de 2020, com a pandemia do coronavírus as rotinas das crianças sofreram muitas mudanças, conseqüentemente aumentaram os desafios e dificuldades. O retorno às atividades presenciais trouxe para as crianças o convívio atrelado ao medo, incertezas, perdas, como também o revezamento durante as idas às instituições de Educação Infantil, para tanto não podemos ignorar o fato de que a pandemia influenciou fortemente a vida da população infantil.

Já o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes vai nos possibilitou um panorama mais amplo sobre estudos que relacionam rotina e literatura infantil, deste modo contribuindo para as discussões que aqui iremos incentivar.





Inicialmente utilizamos o descritor *literatura* no site da revista Zero-a-seis e tivemos 51 (cinquenta e um) resultados, desses um foi selecionado: A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?. Os demais não foram selecionados pelo fato de não contemplarem a discussão pretendida deste artigo. Foi utilizado também o descritor *literatura infantil*, mas não tivemos resultado.

Dando sequência buscamos por *rotina* e obtivemos 6 (seis) resultados, sendo que nenhum foi selecionado, por não tratarem sobre a temática deste estudo, buscou-se também por *rotinas*, e tivemos 5 (cinco) resultados, destes também não selecionamos nenhum pela falta de aderência ao intuito da pesquisa.

Partimos então para a pesquisa com as duas palavras chaves, o descritor *literatura and rotina* resultou em 2 (dois) textos, sendo que os dois foram descartados deste trabalho por não contemplarem ao objetivo aqui estabelecido.

Após as buscas iniciais o descritor *literatura* também foi utilizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, resultando em 41709 (quarenta e um mil setecentos e nove) publicações, entre mestrado e doutorado, entretanto para que os resultados fossem mais próximos da temática aqui pretendida, optamos por utilizar ao invés de *literatura* o descritor *literatura infantil*, ao refinar os resultados tivemos 928 (novecentos e vinte e oito) publicações encontradas, desses selecionamos 2 (dois) trabalhos, intitulados LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL e O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO EDUCATIVO: VOZES DE PROFESSORAS. Ainda utilizando-se da ferramenta de refinamento, optamos por selecionar estudos orientados pela professora doutora Renata Junqueira de Souza, visto que a ideia deste trabalho surge da experiência com o CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil) que foi fundado por ela, após o refinamento tivemos 10 (dez resultados) em que selecionamos 2 (dois) trabalhos: O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância e HORA DA LEITURA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS.

O descritor *literatura and rotina* também foi utilizado nessa base de dados, resultando em 2 (dois) textos, no entanto nenhum deles possuem relação com a temática trabalhada neste artigo.

Durante esse mapeamento inicial foi constatado que a palavra *rotina* não esteve presente nos títulos dos artigos, assim como pouco citada no corpo dos trabalhos, desta forma coube as autoras analisar as entrelinhas, para poder entender de que maneira a literatura infantil vem sendo consumida pelo público infantil, se através de momentos específicos, se a criança consegue exercer o seu direito de escolha, como se dá o manuseio das obras literárias, bem como perceber a forma como o profissional lida com a possibilidade de mediação de leitura durante a rotina da educação infantil.

Mesmo que diante de tantos resultados no catálogo consultado, foi preciso um olhar mais atento no sentido de respeito à criança, ao seu tempo, a sua individualidade e o exercício de seus direitos, não somente o acesso às obras literárias.

Deste modo, após a busca e filtragem das produções, tivemos como resultado o seguinte quadro:

Quadro 1: trabalhos selecionados para a análise

Ano de publicação	Título do trabalho	Tipo	Autor(a)	Volume	Nº da Revista	Instituição
2017	A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?	Artigo	Thamirys Frigo Furtado, Eliane Santana Dias Debus	v. 19	n. 35	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2019	O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO EDUCATIVO: VOZES DE PROFESSORAS	Dissertação de mestrado	ANA CLÁUDIA BAZÉ DE LIMA			Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
2019	O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Tese de doutorado	KENIA ADRIANA DE AQUINO MODESTO SILVA			Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
2020	HORA DA LEITURA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	Dissertação de mestrado	ANA PAULA CARNEIRO			Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
2021	LITERATURA INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Dissertação de mestrado	NÁDIA APARECIDA DE LIMA COSER			Universidade do Planalto Catarinense

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O intuito era de encontrar trabalhos que tratassem especificamente sobre o lugar que a literatura infantil ocupa nas rotinas da Educação Infantil, sobre quais eram os pontos de partida para a seleção das obras que são disponibilizadas para as crianças na rotina escolar, identificando qual a colaboração das crianças nesse processo, a utilização do tempo mais



presente nas instituições, as dificuldades presentes em se estabelecer uma rotina em que a literatura esteja presente sem ser utilizada como pretexto para desencadear algum aprendizado para os pequenos, os benefícios que a rotina traz para essa etapa da educação infantil e de que maneira a literatura infantil pode contribuir para o pleno desenvolvimento da criança da primeira infância, na revista Zero-a-seis selecionamos um trabalho, em meio a tantos outros que foram descartados por não terem aderência ao que se pretendia neste trabalho, já no Catálogo de Teses e Dissertações vimos bastante pesquisas publicadas, tanto que foi preciso o refinamento dos resultados para que chegássemos no quadro anterior.

A seguir foi criada uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave dos trabalhos analisados para este estudo, que são: Espaço e tempo coletivo de leitura; Formação de crianças-leitoras; Leitura literária; leitura; Hora da Leitura; mediação de leitura; literatura infantil; formação do leitor literário; Educação Infantil; Literatura Infantil no Espaço Educativo; Professoras em Vivências Literárias; Contribuição à Formação do Pequeno Leitor; Educação Infantil; Formação de Professores; Literatura Infantil; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Educação literária; Mediação de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas; Estratégias de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas.

Nota-se a presença das palavras chave Educação infantil em quatro trabalhos, em seguida vem Mediação de leitura com recorrência em dois dos textos selecionados, esse resultado nos mostra que os estudos relacionados a literatura na educação infantil vem sendo bastante explorados, o que significa um interesse entre os pesquisadores de investigar os aspectos relacionados às obras literárias e o consumo pelo público infantil e produzir novos saberes, bem como introduzir práticas que possibilitem o aprimoramento da formação de professores visando colaborar para a ampliação dos repertórios culturais dos alunos. Também está presente na nuvem algumas práticas já utilizadas pelos professores para essa disponibilização, tais como: hora do conto, mediação de leitura e espaço e tempo de leitura coletiva.



Link do site word clouds para gerar nuvem palavras: <https://www.wordclouds.com/>



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para desencadear algumas reflexões acerca dos resultados obtidos neste trabalho é cabível nos questionarmos: de qual lugar nos colocamos quando escolhemos as obras literárias que ficarão mais próximas de meus alunos? Parto do contexto levando em consideração as especificidades dessa faixa etária? Tomo cuidado para não tornar a literatura enquanto arte estética em mero pretexto para desencadeamento de aprendizagens?

De certo devemos planejar ações com intencionalidade, entretanto sempre respeitando o tempo da criança, sem esquecermos que essa etapa, da primeira infância é crucial para o pleno desenvolvimento dela, deste modo é imprescindível que tratemos a Educação infantil com todo cuidado e atenção que ela merece, sem rendemo-nos a uma educação conteudista, em que o objetivo é sempre a produção e a mostra,

Quando falamos em formar leitores na Educação Infantil, não estamos propondo que crianças de 0 a 6 anos de idade possuam habilidades de codificação e decodificação do código gráfico, mas, sim, que desenvolvam um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita. (FURTADO; DEBUS, 2017, p. 134).

Ainda no mesmo texto as autoras defendem que para além do encontro com o objeto livro, as crianças precisam se sentir acolhidas pelo ambiente, pelas atitudes do adulto que media, nesse sentido concordamos com a ideia expressa, visto que para o estabelecimento de um vínculo a partir da rotina da educação infantil é necessário que o espaço, as pessoas que ali vão se relacionar conversem e façam a interação de forma mútua, respeitosa e orgânica, veja que

O encontro com o objeto livro torna-se de grande importância para o crescimento e o desenvolvimento da criança, motivo pelo qual deve estar ao seu alcance, possibilitando a escolha e a autonomia da criança. É importante ressaltar que o acesso da criança ao acervo, vai além do alcance ao objeto livro. Ter acesso aos livros, é além de tudo possibilitar este encontro de forma mediada pelo(a) professor(a), propondo constantes momentos desta descoberta, em um tempo e espaço organizado a partir da escuta da criança, no qual ela consegue se reconhecer e se sentir acolhida, pronta para uma leitura literária, priorizando o encontro com o livro. (FURTADO; DEBUS, 2017, p. 141).

De acordo com as autoras, possuir um grande e belo acervo com títulos da literatura infantil não é suficiente se a criança não possui livre acesso a ele, nesse sentido, como está a porta da biblioteca infantil/ bebeteca da sua instituição na maior parte do tempo? Existe um profissional preparado a disposição para atender as crianças? Ou esse espaço é apenas visitado eventualmente com prévio agendamento, cumprimento de processos burocratizados e reforçando a ideia de que devemos preservar os livros?



Dando sequência às discussões, Carneiro (2020, p. 26) vem contribuir com este estudo no sentido de estabelecer relação entre a rotina e o planejamento do professor no que diz respeito a literatura infantil, ela afirma

Quando pensamos nas leituras literárias realizadas durante a Hora da Leitura, indagamos também como o professor planeja suas ações e quais são os seus reais objetivos. É o professor quem planeja o que será feito antes, durante e após a leitura. Isso é essencial para desenvolver a compreensão leitora, que é uma atividade cognitiva complexa e que ajuda o leitor a compreender o texto escrito. Assim os alunos não serão meros ouvintes, mas a partir de seus conhecimentos prévios, se tornarão capazes de dialogar com o texto literário lido em voz alta pelo professor.

A partir disso é necessário pensar em possibilidades que respeitem a criança, como seres humanos que são, como todos nós. Não infantilizar ou subestimar as capacidades dos pequenos, para que assim possam desenvolver sozinhos e com suas próprias vontades, é preciso superar atitudes que coloquem as crianças como incapazes, elas já mostraram que são, no entanto, os adultos precisam abrir espaço para que elas exerçam o seu protagonismo infantil.

Ao discutir acerca da mesma temática, Coser aponta que

por meio da intencionalidade do profissional e nas relações que se organiza metodologicamente a mediação pedagógica para a intervenção e o desenvolvimento das ações pedagógicas com as crianças em sala de aula. Nesse sentido, trabalhar com intencionalidade requer tomada de decisões, com objetivo e finalidade, não importa em que momentos seja nas proposta de experiência ou o momento da rotina. (COSER, 2021, p. 20).

A autora disserta ainda sobre o fato da rotina em muitas instituições da educação infantil, visando mostrar rotinas engessadas não devem fazer parte do cotidiano infantil nas instituições.

Sabedores da importância da literatura infantil na vida das pessoas, que ela não pode ficar presa e limitada em objetivos e rotinas engessadas, pois ela funciona para além da imaginação possibilitando várias vivências e em qualquer momento e espaço. (COSER, 2021, p. 20).

No trabalho de título O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância a autora infere discussão acerca da utilização do tempo e a consideração do tempo de cada criança, como seres sociais e não apenas reprodutores de ações ordenadas pelo professor, ela destaca ainda que a partir da regularidade os pequenos podem perceber a importância da literatura infantil para a sua formação, isso modifica as formas diversas que as crianças darão às obras literárias, visto que elas vão



se sentir pertencentes ao meio, isso torna a experiência mais rica e prazerosa para eles, a seguir podemos identificar uma preocupação em não ultrapassar os limites temporais na vida dos pequenos, pela autora:

“Todavia, para intervir com a leitura o professor pode disponibilizar tempos para ler, contar, ouvir e falar sobre o texto narrado. Afinal, ao perceber que a leitura acontece regularmente na rotina da creche ou da escola, em práticas sociais, os pequenos descobrirão que ela é significativa, útil e apreciada, e assim igualmente a considerarão. (SILVA, 2019, p. 48-49).

Outro fator importante que a autora nos traz é a questão da flexibilidade da rotina da educação infantil

Além disso, na fase da educação infantil, é importante que o professor, sabendo que todas as situações contribuem para o desenvolvimento, tenha certa regularidade na organização do tempo, porque os pequenos começam a se orientar a partir das situações que se repetem, proporcionando segurança e confiança a eles devido à possibilidade de antecipar o que virá na sequência e de aprender com as verbalizações do docente. No entanto, é ideal que haja flexibilidade temporal e que as necessidades das crianças (sono, vontades que aparecem subitamente, por exemplo) sejam atendidas, já que elas podem alterar uma programação prevista. O professor sabendo disso, pode ser flexível e receptivo às mudanças no planejamento em função das observações que realiza diante do contexto da turma e do estado físico e emocional dos pequenos. (SILVA, 2019, p. 49).

No último trabalho analisado a autora vem nos dizer que

[...] o acesso ao livro, pois este é o recurso mais usado por professores para apresentar a cultura da escrita, na educação infantil. A literatura permeia e permite o acesso pela escuta e pela vista, e também é pelo livro que crianças pequenas se relacionam com o escrito e iniciam suas leituras independentes; mesmo sem ser um leitor pleno, ela é capaz de elucidar o que as páginas apresentam a ela. (LIMA, 2019, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos materiais selecionados foi possível concluir que, estratégias e leitura na primeiríssima infância a autora infere discussão acerca da utilização diversas formas, seja através de mediação de leitura, contação de histórias, proferição, bem como momentos de leitura coletiva mas também, em outros de forma individual, importante destacar que, as crianças precisam ter o livre acesso às obras literárias, deste modo elas poderão escolher de acordo com as suas vontades e preferências, negar isso a elas pelo

desejo de preservar o acervo literário é além de subestimá-las, mas impossibilitar que elas vivam experiências que são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno e a liberdade de ser criança no tempo certo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARNEIRO, Ana Paula. **HORA DA LEITURA: MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS**. Tese de mestrado em educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?. **Revista Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 19, n. 35, p. 133-149, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p133/34168> Acesso em: 06 dez. 2023.

SANTOS, Gislane de Lima; PESSOA, Jéssica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. Tese de doutorado em educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

OUVIR HISTÓRIAS DESDE O VENTRE MATERNO: ESTÍMULO LITERÁRIO PARA O FUTURO LEITOR

*Florismar Lina Gasparotto,
FAC - DF*

*Maria Cecília Silva de Amorim,
SME – Luziânia -GO*

Eixo Temático: Literatura Infantil para crianças menores de seis anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo nos fala sobre a vida intrauterina da criança e sobre sua capacidade de absorver informações do mundo externo. Compõe o trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação na Arte de Contar Histórias e tem como objetivo estudar a capacidade da criança de ouvir histórias desde a vida intrauterina e de absorver informações do meio que a cerca podendo a partir de tal influência tornar-se leitor ou leitora. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e narrativas/relatos de mães leitoras desde o ventre.

Nosso livro de vida tem início e escrevemos seu primeiro capítulo durante a gestação. Quais narrativas compõem essa escrita? As histórias e as cantigas ouvidas no útero serão parte das tramas que irão compor as primeiras letras da identidade narrativa do bebê? A criança tem a capacidade de ouvir e sentir uma história ainda no útero; ela está apta e pronta para receber as informações quando ainda se encontra na vida intrauterina, e a mãe pode, também, influenciar o seu bebê com suas sensações, emoções e pensamentos.

As frases “estou grávida!”, “vou ter um filho” parecem simples, mas desencadeiam uma revolução existencial em toda família. A mulher precisa aceitar esse corpo estranho e toda ambivalência de emoções psicológicas e transformações físicas e hormonais, pelas quais seu corpo vai passar. O casal necessitará se adaptar, aos poucos, às modificações na vida a dois. A antiga relação que cada um tem consigo mesmo e com o outro deverá evoluir para se transformar em um triângulo amoroso. Antes falávamos em “casal grávido” para fazer a inclusão do pai, mas acredita-se que o melhor seria dizer “família grávida” porque toda a família será afetada pela gestação. Se existem outros filhos, eles também devem ser incluídos no trabalho de preparação para chegada do novo ser. Então, mesmo o triângulo poderá se transformar em uma figura de múltiplos lados.

Preparamos a casa, decoramos o quarto para receber a criança que vai chegar. Mas além dos bens materiais ele receberá um legado simbólico: toda a história da família, seus



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

valores morais, culturais e espirituais que formarão sua personalidade, e seu jeito de reagir ao mundo, tornando-o um sujeito único.

O DESENVOLVIMENTO INTRAUTERINO

No final da década de 70, início de 80 do século passado, iniciava-se o que foi chamada de Era Leboyer, a era do nascimento sem violência, que ficou conhecida como “Era do nascer sorrindo” (Leboyer, 1986). Mas este ser já “havia nascido” muito tempo antes; era um ser que podia receber informações desde quando ainda se encontrava no aconchego tépido do útero materno.

Durante o “ensaio geral” que é a gravidez, o bebê vai se instalando sutilmente em uma cadeia de sentidos. À medida que o desenvolvimento fetal avança, configura-se o apego, e este sentimento também irá evoluindo, desde a total fusão dos primeiros meses até o momento da separação ali pelo quinto mês de gestação, quando a mãe começa a sentir os movimentos da criança, pode-se dizer que começa o vínculo mais precoce, pois agora há um ser separado, portanto, a possibilidade de uma relação... A mãe começa a descobrir as particularidades de seu bebê, lê os indícios e os sinais que anunciam um temperamento calmo ou agitado, o modo peculiar de responder dessa nova criatura. (Reyes, 2010, p.28).

Em “A vida secreta da criança antes de nascer” Verny (2014) levantou diversas hipóteses sobre as influências recebidas pelo feto na vida intrauterina. Apesar de ser psiquiatra e professor de Harvard, foi ridicularizado pelos seus pares. Com o desenvolvimento da Neurociência e das tecnologias digitais de varredura do cérebro, suas hipóteses foram comprovadas. No livro *O bebê do amanhã*, Verny (1993) o pesquisador discorre sobre o assunto, mostrando que precisamos mudar nossas avaliações em relação ao período de gravidez e em relação ao feto, para termos crianças mais saudáveis.

De fato, descobertas importantes da Neurociência e da Psicologia nos laboratórios universidades como Yale, Princeton e Rockefeller mostram que, a partir da concepção, o cérebro da criança é conectado a seu meio ambiente. A interação com o meio ambiente não é apenas um aspecto do desenvolvimento do cérebro, como se pensava; é um requisito absoluto que faz parte do processo desde os primeiros dias no útero (Verny, 2014).

A “nave”, onde vive o bebê desde que foi gerado, poderá ser para ele um mundo tranquilo, seguro, um verdadeiro paraíso ou então um mundo hostil, angustiante, onde ele recebe estímulos negativos que o deixam inquieto, inseguro e “infeliz”. Essa condição, qualquer que seja, irá, sem dúvida, repercutir no futuro, após o nascimento. E o bebê dará sua resposta. (VERN-Y, 2014, p.12)





A Neurociência prova que o cérebro é sensível ao longo de toda vida, mas é a experiência ocorrida durante os períodos da vida pré-natal, e imediatamente após o parto, que organiza o cérebro. Nosso cérebro e, por extensão, nossa personalidade, é resultado da interação complexa entre os genes com que nascemos e as experiências que temos, “as primeiras experiências determinam em grande parte a arquitetura do cérebro e a natureza e extensão das faculdades mentais dos adultos” (Verny, 2014, p. 12).

Os primeiros vestígios do cérebro surgem a partir do 17º dia da concepção. À medida que o feto cresce, as experiências - tanto positivas como negativas - entram por meio dos sentidos, que estão se desenvolvendo rapidamente. Ele reage ao som a partir da 20ª semana, quando o sistema auditivo está completamente desenvolvido, e começa a discriminar tonalidades diferentes a partir da 28ª semana. Mas já na 13ª semana de gestação, o bebê consegue ouvir os sons e vibrações produzidas no interior do corpo materno.

A partir do 6º mês (entre as 22ª-26ª semanas da gravidez, aproximadamente), o bebê começa a interagir com os sons e estímulos externos. Com 27 semanas eles são particularmente sensíveis à voz da mãe. “O útero é uma câmara de ecos e o sistema auditivo está tão bem desenvolvido com 20 semanas de idade quanto estará na vida adulta” (Verny, 2014).

É importante sabermos que a genética não é destino, que o meio ambiente é de suma importância para o desenvolvimento. As lições da Neurociência, da Psicologia do nascimento e do desenvolvimento inicial, ainda desconhecida pela maior parte do público e dos especialistas, vai transformar a maneira de criar os filhos.

Pesquisas atuais demonstram que o óvulo participa ativamente da seleção do espermatozóide que vai fecundá-lo. Ele abre a sua carapaça e envolve o espermatozóide pelo qual está atraído. Quando já está na forma de blastocisto, com metade do material genético do pai e está se encaminhando para se fixar no útero, o sistema imunológico o identifica como substância estranha e lança um ataque contra ele. É nessa fase que ocorrem os abortos de fase inicial. Essa luta vai marcar todos os sobreviventes por meio de impressão celular, tornando-se a primeira “lembrança” experiencial que temos.

Por volta do 17º dia da concepção surgem os primeiros vestígios do cérebro. A nutrição da gestante é de suma importância porque o que ela come vai entrar na corrente sanguínea e vai influenciar diretamente a formação do cérebro do bebê. É importante observar toda parte de vitaminas e minerais. Nesse período, é desaconselhável a bebida alcoólica, assim como fumo e drogas.

O fato de o bebê conseguir ouvir a voz da mãe antes de nascer originou a questão de se saber se ele consegue desenvolver uma relação, um vínculo afetivo, com a mãe através da audição, uma vez que estudos revelam que os recém-nascidos preferem vozes humanas a quaisquer outros sons e que reagem mais fortemente a vozes femininas, mais agudas, do que a vozes masculinas, de tons mais baixos (Verny, 2014).

À medida que o feto cresce, as experiências - tanto positivas como negativas - entram por meio dos sentidos que se estão desenvolvendo rapidamente: os sentidos da audição, do paladar, do tato, do olfato, da movimentação e da visão. Com 8 semanas, o feto

começa a fazer movimentos como reação ao ser tocado. Ele reage ao som a partir da 20ª semana e a discriminar entre tonalidades diferentes a partir da 28ª semana. Estudos sobre ondas cerebrais de bebês ainda por nascer mostram padrões regulares de sensações visuais e táteis. A sensibilidade tátil do feto foi documentada a partir da 7ª semana de gestação. Na 17ª semana de gestação, a maioria das partes da pele do feto tem sensibilidade e, na 32ª semana, a sensibilidade da pele abrange o corpo inteiro. A visão também se desenvolve dentro do útero. Eles percebem o claro e o escuro e respondem à luz projetada sobre o abdômen da mãe.

Por volta da 13ª semana de gestação, o bebê já consegue ouvir os sons e vibrações produzidas no interior do corpo materno e o sistema auditivo está completamente desenvolvidos por volta da 20ª semana tornando possível a condução do som. Reconhece a respiração, os batimentos cardíacos e a voz da mãe, move-se ao ritmo do som da voz materna e assusta-se e reage fisicamente quando o seu volume de voz aumenta ou perante um ruído forte e agudo. Isto acontece mesmo com os ruídos sendo abafados pelo corpo da mãe e também o ouvido médio do bebê estando cheio de líquido amniótico, que tem o efeito de obstruir os sons que lhe chegam e de os suavizar. Esta condição persiste até o líquido sair do ouvido médio, o que acontece alguns dias após o nascimento. A partir do 6º mês (entre as 22-26 semana da gravidez, aproximadamente), o bebê começa a interagir com os sons e estímulos externos. Com 27 semanas são particularmente sensíveis a voz da mãe.

O fato de o bebê conseguir ouvir a voz da mãe antes de nascer, originou a questão de se saber se ele consegue desenvolver uma relação, um vínculo afetivo, com a mãe através da audição.

E, como as histórias chegam para os bebês? A literatura chega ao útero “pelas orelhas” (Reyes, 2010) e pode amarrar as reflexões anteriores sobre a construção desse lugar simbólico que mantém uma conexão tão estreita com a experiência estética.

Se já vimos que começamos a habitar um mundo de linguagem e que essa nos chega entrecruzada de pulsações, vísceras e também de símbolos obscuros através de uma voz íntima que, antes mesmo de entender, percebemos como cadência. musical, poderíamos também aceitar que nascemos envoltos, perplexos e fascinados em meio ao mistério de uma voz. Da mesma forma que se sabe que o bebê ainda não entende as palavras e a lógica que as encadeia entre si, sabemos que essa torrente verbal provoca nele uma espécie de encantamento e constitui seu texto originário de leitura. (REYES, 2010, p.24)

Após o nascimento, é importante conversar com seu bebê e cantar em voz alta para ele. Os recém-nascidos gostam de ouvir vozes suaves e músicas com uma única linha melódica (acalantos, música clássica). Invente pequenas melodias. Se tiver mais filhos, envolva também o bebê nas histórias que lê para eles. Você pode compartilhar o seu dia com o bebê contando-lhe as novidades, as rotinas familiares, descrevendo-lhe o trabalho que está fazendo e o que está vendo. Falar e sussurrar para o recém-nascido é extremamente





importante, já que os bebês têm uma resposta positiva fortíssima aos tons suaves, da mesma forma que há dor e pânico em resposta a ruídos fortes e agudos.

Com apenas 4 semanas de vida os bebês já adequam o seu comportamento ao tom da voz com que lhe falam (ficam tranquilos quando lhe falam suavemente e aflitos se ouvem falar alto ou bruscamente) e muitos começam a virar a cabeça na direção da origem do ruído.

Em estudo realizado com 16 mulheres grávidas, Decasper e Fifer (1980 *apud* Verny 2014, p.45) demonstraram que os recém-nascidos são mais inteligentes do que se imaginava. Essas mulheres gravaram três histórias infantis durante as últimas seis semanas e meia de gravidez. As histórias foram lidas pelas gestantes em voz alta três vezes por dia; cada grupo leu uma história. Quando as crianças nasceram, ofereceram a cada um deles a opção entre a história lida por sua mãe repetidamente e uma das outras duas.

Foi criado um “sugômetro”: um bico de seio posto numa mamadeira conectada a um gravador controlado por um computador. Os recém-nascidos poderiam alternar entre duas histórias gravadas, só mudando o ritmo da sua sucção. Quando os bebês foram testados, poucas horas depois do parto, 13 dos 16 ajustaram o ritmo da sucção ao ouvir a história familiar em vez da outra, oferecendo uma evidência convincente da memória pré-natal.

Assim, o trabalho de Decasper e Fifer (1980 *apud* Verny, 2014) sugere que nosso cérebro é preparado ainda no útero para a linguagem. Isso explica porque, aos 4 dias de idade, o bebê consegue distinguir a linguagem de outros sons e começa a preferir a voz da mãe e a língua falada por ela.

RELATOS DE QUEM SEMEIOU HISTÓRIAS NA GESTAÇÃO

*Priscila Pastorello Miller,
técnica de enfermagem – Concedida à revista Crescer*

Na gravidez da filha mais velha, a técnica de enfermagem Priscila Pastorello Miller, 31, havia lido que conversar e cantar para o bebê era importante para criação do vínculo. “Resolvi fazer um teste, então. Cantava várias vezes e em diferentes momentos para ela. Como minha filha era bastante agitada, percebi que ela se acalmava nesses momentos”. Ao longo da gestação, manteve o hábito, repetindo especialmente as músicas que notava que a filha gostava, como algumas cantigas de roda e uma oração. Após o nascimento, Priscila percebeu que sua filha, provavelmente, as reconhecia, pois a tranquilizava. “Canto-as até hoje”, diz.

Alessandra Roscoe, jornalista e escritora: Primeiro Auditório

Estava grávida da minha primeira filha e queria muito ser mãe e, mais do que isso, ter meu bebê da forma mais natural possível. Encontrei um espaço

onde outras grávidas com os mesmos desejos que os meus se encontravam duas vezes por semana para se prepararem para um parto mais humanizado. Num dos encontros, uma das grávidas, que já estava na terceira gestação, reclamou que o marido não se envolvia na gravidez e só se sentia pai quando pegava os filhos no colo. Ela queria que ele fizesse parte da jornada da gravidez com ela e perguntou se alguém no grupo tinha alguma ideia para tentar envolvê-lo. Na hora, eu sugeri que, uma vez por mês, podíamos nos reunir com a presença dos maridos, avós, irmãos mais velhos para fazermos leituras em voz alta para nossos bebês ainda no ventre. A maioria das mães, quase todas de primeira viagem no grupo, adorou a sugestão. No primeiro encontro, justo o marido da grávida que tinha pedido ajuda, parecia indignado, revoltado mesmo em ter que “perder uma hora do seu tempo todo mês, lendo em voz alta para um feto que ainda nem era gente”, palavras do próprio. No entanto, outros maridos e familiares, curtiram muito as rodas de leitura para as barrigas e, com o tempo, até mesmo o indignado foi se envolvendo e chegou a recitar e encenar a leitura de uns poemas que, depois nos contou, seu avô lia para ele quando era criança. Bati os encontros de Aletramento Fraternal numa analogia mesmo com o aleitamento materno. Não tenho dúvidas de que as leituras em voz alta, desde a gestação e na primeira infância, criam vínculos afetivos poderosos para o resto da vida. Este primeiro auditório, o ventre, guarda muitas potencialidades. Os bebês se relacionam com o mundo sensorialmente e desde o ventre. A partir do quarto mês de gestação são capazes de ouvir, e a voz é a primeira leitura que fazem, ainda na barriga de suas mães. Nesta fase, os acalantos e a poesia são fundamentais. Meu marido tocava no violão e cantava uma música de Simon e Garfunkel para minha filha mais velha desde o início da gravidez. Era uma música de que ele gostava muito e, anos depois, quando ela já estava crescida, estávamos viajando de carro e quando a música tocou ela perguntou que música era aquela, pois a havia emocionado profundamente de um jeito que ela mal conseguia explicar, nos entreolhamos espantados. Ela achava que não conhecia a canção e, quando contamos que era a música que o pai repetia para ela quase que diariamente quando ainda estava em meu ventre, a emoção foi ainda maior!

Paula Amine Fogaça Portocarrero. Presidente da TV PSI e do Instituto Psiconsciência, em Portugal, mestre em Psicologia Social, neuropsicóloga, especialista em Psicologia Junguiana, Ontopsicologia e Psicologia Budista Tibetana.



Aceitar este convite para falar da minha contação de histórias para as bariguinhas dos três bebês que passaram pelo meu ventre parece-me muito especial.... quando estamos grávidas, passamos para o bebê todas as nossas emoções: amor e afeto, mas também dúvidas, perguntas, curiosidades, medos, incertezas... e, claro, nossos sonhos. Já que a relação era literalmente umbilical, passei a me comunicar de forma direta com aquele serzinho que se hospedava ali dentro de mim. Foi então que decidi criar um conto especialmente para ele. Na verdade, repetia a história de uma maneira muito espontânea. Cada vez que ia “colocá-lo para dormir”, levava as mãos ao ventre e iniciava uma narrativa simples, a respeito da história dele mesmo... como foi que ele surgiu ali dentro; quem eram os seus pais; quais eram as surpresas que o aguardavam para o seu nascimento. Essa narrativa foi ganhando poesia e, com isso, muitas novidades foram sendo acrescentadas. (...) Após nascer, ele parecia entender todas as vezes que eu começava a contar a sua história. Agora incluía o capítulo “nascimento”. E a história parecia crescer um pouquinho com ele... Mas, sem jamais perder a essência. Ele parecia entendê-la cada vez mais... Tive outra experiência, desta vez com a minha neném, que estava predestinada a passar viva por apenas cinco meses de gestação. Sua trajetória foi curta, mas intensa; foi cheia de sonhos e de esperanças... ela tinha pressa e precisava voltar logo para onde era o seu lugar. Ela se vinculou comigo e tivemos muitos sonhos incríveis juntas. Na terceira gravidez, a experiência foi muito rica. Ela sempre apresentava uma boquinha linda que parecia um coraçãozinho. E, como, em seu conto, antes do seu nascimento, ela havia saído diretamente de um coral de anjos, ela cantava sempre “ôôôôô”... justamente como fazia quando nasceu. Além de contar a sua história, eu também tinha a prática diária de colocar uma bonequinha musical sentadinha na barriga, tocando uma canção suave. Quando nasceu, era só colocar a bonequinha a tocar a canção para ela parar e ouvir atentamente. Além, é claro, de contar sempre a sua história com os adornos do advento de seu nascimento. Ainda hoje, minha filha segue pela vida cantando e tocando.

Cada um dos relatos possui características em comum: o estímulo à linguagem oral, histórias e poemas voltados para o bebê em formação na vida intrauterina. Acreditamos que tais estímulos podem ser a primeira oportunidade de novos e potenciais leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos de Verny (1993, 2014), Decasper e Fifer (1980), e Reyes (2010) e nos relatos colhidos podemos perceber a importância da linguagem para a criança *in útero*. Destacamos a voz materna como a principal, mas notamos que a criança é um ser relacional. Se, realmente, queremos deixar um mundo melhor para nossos filhos, precisamos deixar filhos melhores para o mundo. Uma das maneiras de fazê-lo é demonstrando



a esse bebê a nascer que ele é amado e bem-vindo. Nada melhor do que cantar e contar histórias para ele. Fazê-lo sentir-se amado e pertencente. A voz da mãe estará gravada e ele a reconhecerá ao nascer. É muito interessante incluir os outros membros da família no processo. A voz da mãe é a mais importante, devido a sua ligação visceral, mas todas as vozes são bem-vindas. Também a música suave é sempre bem-vindas.

O mundo simbólico começa a se desenvolver na vida intrauterina. E, uma mãe pode influenciar seu bebê pelas sensações, emoções e pensamentos. “Não tenho dúvidas que as leituras em voz alta, desde a gestação e na primeira infância criam vínculos afetivos poderosos para o resto da vida. Este primeiro auditório, o ventre, guarda muitas potencialidades. Eu li em voz alta para meus três filhos na barriga, lia, cantava, conversava.” (Alessandra Roscoe)

Os relatos de pessoas que vivenciaram o processo da contação de histórias e/ou de estímulos musicais para o feto apontam a importância da criação de vínculo, estímulo à segurança para o desenvolvimento cognitivo e emocional, que poderá ser mote para o futuro leitor.

REFERÊNCIAS

DECASPER, Anthony J, FIFER, William P. **Of human bonding: newborns prefer their mother's voices.** *Science. New Series.* v.208, n. 448 jun. 1980, p. 1174-1176.

ECHEVERRIA, Malu. **O bebê já ouve na barriga?** São Paulo: Rev. Crescer, set. 2015

LEBOYER, Frederick. *Nascer sorrindo.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária.** São Paulo: Global, 2010.

VERNY, Thomas. **A vida secreta da criança antes de nascer.** São Paulo: C.J. Salmi, 1993.

VERNY, Thomas. **O bebê do amanhã; um novo paradigma para a criação dos filhos.** São Paulo: Barany, 2014.



REPRESENTAÇÕES DO SENTIMENTO DE RAIVA NAS OBRAS INFANTIS PEDRO VIRA PORCO-ESPINHO (2017) E A RAIVA (2014)

Rayssa Dayanne de Souza da Costa
(PPGEDUC/UFCat/Fapeg)

Kênia Mara da Costa Jacob Silva
(PPGEDUC/UFCat)

Mariana Batista do Nascimento Silva
(PPGEDUC/UFCat)



Eixo Temático: Eixo 1 - Literatura infantil para crianças menores de seis anos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura para a infância é essencial para formação de leitores, pois possibilita que as crianças tenham o contato com diferentes realidades, contextos culturais, sociais e históricos que possibilitam não só a ampliação do olhar para o conhecimento do mundo, como também o conhecimento de si e dos outros. Diante disso, é relevante analisar como os sentimentos são representados no texto literário infantil e em que medida poderiam proporcionar experiências estéticas que permeiam e estimulem o desenvolvimento da linguagem, cognição e criatividade. Sendo assim, a motivação para a presente pesquisa surgiu a partir de uma inquietação de buscar compreender quais representações sobre o sentimento de raiva que estão presentes nas obras literárias distribuídas pelo programa de política pública de promoção a leitura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - Literário/ 2019-2022) estão sendo apreciadas pelas crianças nas escolas públicas brasileiras.

Desta forma, objetivamos analisar quais representações sobre o sentimento de raiva estão presentes nas obras literárias *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka, publicada em 2017 pela editora Jujuba e *A raiva*, de Blandina Franco, publicada pela editora Zahar em 2014, recorte para este artigo. As duas obras fazem parte do acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - Literário/ 2019-2022) para a faixa etária de 4 a 6 anos (educação infantil). A partir da análise dos livros citados, buscamos identificar as representações do sentimento de raiva, bem como elas podem contribuir para a formação de pequenos leitores de forma crítica e sensível.



Deste modo, buscaremos tecer considerações sobre as contribuições (ou não) dessas obras para a formação humana, buscando enfatizar em que medida a literatura infantil nos ajuda a abordar a temática da raiva com as crianças e como este sentimento é apresentado a partir das duas obras selecionadas. Nessa direção, tendo em vista que as duas obras estão direcionadas por meio do edital do PNL D ao uso pedagógico-literário nas escolas, propomos: discutir o letramento literário na educação infantil, destacando seu papel no desenvolvimento humano; analisar as representações sobre o sentimento de raiva nas obras Pedro Vira Porco-Espinho (2017) e A raiva (2014); e problematizar a relação de sentimentos na construção do texto literário. A análise fundamenta-se nas concepções teóricas de Cosson (2016), Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (1984), Coelho (1982), Chartier (2002) e Damásio (2018). Como metodologia, tomamos a teoria das representações sociais de Chartier (1982) de maneira a identificar e discutir as relações históricas, culturais, sociais que se relacionam à temática dos livros.

Nesse sentido, a elaboração do texto desta pesquisa divide-se em três tópicos: o primeiro com discussões teóricas sobre o contexto histórico da literatura infantil, letramento literário, emoções e sentimentos e a teoria das representações de Roger Chartier; o segundo, a análise das representações do sentimento de raiva nas obras literárias, *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka, publicada em 2017 pela editora Jujuba e *A raiva*, de Blandina Franco, publicada pela editora Zahar em 2014. E, por fim, o terceiro tópico com as considerações finais sobre o estudo realizado.

Os resultados evidenciam que a narrativa da obra literária nos apresenta de maneira lúdica e reflexiva que a metáfora construída sobre o sentimento de raiva representado por um porco-espinho pode contribuir para sensibilizar e para que as crianças compreendam este sentimento. Em contrapartida, a personificação da raiva suscita a discussão sobre a repressão do que seja considerado sentimentos negativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No século XVIII, como aponta Zilberman (2003) grandes mudanças na sociedade, provocadas especialmente pelo processo de industrialização, influenciaram também o meio artístico alcançando a produção literária. É neste contexto que a literatura infantil inicia sua constituição, ainda segundo a autora, sobre o gênero infantil destaca que “seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola.” (ZILBERMAN e CADEMARTORI, 1982, p. 3,4).

No século XIX, conforme os estudos de Nelly Novas Coelho (1991) as obras literárias destinadas ao público infantil, em grande maioria, apresentavam um teor moralizante que tinha por objetivo doutrinar, não levando em consideração aspectos importantes, tais como experiências culturais, que diz respeito ao contato com diferentes realidades o que contribui para o conhecimento de mundo e o processo formativo das crianças. No século XX o ensino



de literatura, o que inclui também a literatura infantil se consolida como importante para a formação de leitores e, passa a ser foco de discussões referentes aos campos da educação e cultura, pois passa a ser considerada importante para aproximar as crianças do texto literário.

O contexto histórico da literatura infantil nos ajuda a compreender a importância de priorizarmos a literatura, pois o processo mercadológico da produção em massa de livros de literatura infantil, bem como o teor moralizante e doutrinador contribuíram para que a linguagem literária em sua máxima potencialidade não fosse priorizada. Visto que, como ressalta Nelly Novas Coelho (1991), as obras reservadas as crianças, em sua maioria, apresentavam cores excessivas para chamar a atenção das crianças, desconsiderando a capacidade leitora do público infantil. É nesse sentido, que a autora considera importante que as obras literárias destinadas as crianças apresentem qualidade estética que valorizem a linguagem literária, considerando a literatura infantil como importante no processo formativo dos pequenos leitores. É nessa esteira que consideramos importante destacar o que expõe, Abramovich (1991, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

O contato com diferentes obras literárias pode proporcionar as crianças experiências que podem contribuir para auxiliar, além do desenvolvimento da linguagem, imaginação, criatividade e cognição, também para o conhecimento de si e das suas formas de sentir. O letramento literário, nesse viés, favorece o contato das crianças com variadas obras literárias na escola que é uma das principais instituições de formação.

Em relação ao letramento literário, Rildo Cosson (2016) ressalta que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2016, p. 12). Nesse sentido, o letramento literário favorece o desenvolvimento e a formação de leitores críticos e autônomos, se tratando não apenas do ato de aprender a ler, mas também desenvolver a capacidade de interpretar e experienciar criticamente diferentes obras literárias que apresentem diferentes perspectivas de vida e realidades culturais. Uma vez que é por meio do contato, experiências e sensações que os textos literários vão se tornando significativos para os leitores.

Cabe, ressaltar que o letramento literário é fundamental na instituição escolar, pois contribui para o desenvolvimento da formação humana dos alunos, uma vez que a literatura como enfatiza Candido (1995):

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos senti-

mentos e a visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p.249).

Diante do exposto, destacamos que é importante analisar como os sentimentos são representados nos livros infantis, ou seja, o que os sentimentos relacionados aos fatos e personagens revelam representações sobre as relações sociais estabelecidas na infância, das relações da criança como o mundo, com os adultos e consigo mesma.

Nessa direção, consideramos que a literatura é fundamental para a criação simbólica do mundo e da linguagem “[...] deve participar do processo de formação integral que foi confiado à escola, ocupando um lugar próprio na formalização dos saberes e competências da educação escolar.” (COSSON, 2020, p. 193). Assim, é essencial a compreensão de que o letramento literário se realiza por meio da literatura, e que “[...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência a ser compartilhada” (COSSON, 2016, p. 23).

As emoções e sentimentos estão presentes na vida de todos os seres humanos, seja em qualquer cultura; o sujeito possui emoções e está atento as emoções dos que estão à sua volta. Vários seres vivos possuem emoções; no entanto, a emoção humana é excepcional dada a sua complexidade devido, estando associada, como ressalta Damásio (2004), a cultura, ideias e valores, bem como a presença da razão e consciência, que são as principais fontes do que denominamos sentimentos.

Para Damásio (1996), emoções e sentimentos se constituem como dois conceitos distintos, que estão interligados, e se configuram como centrais no processo da regulação biológica, pois podem ser um elo entre processos racionais e os não racionais, pois contribuem para o processo cognitivo. Em seus estudos, Damásio (2004) classificou a tristeza, a alegria, a raiva, o medo, a surpresa e a repugnância como Emoções Primárias ou Universais e classificou também as “emoções secundárias ou sociais”, que são o embaraço, o ciúme, a culpa e o orgulho que se originam a partir das nossas experiências com o outro, e ocorre no decorrer das nossas vidas e das interações vividas. Damásio (2004) destaca que a emoção é uma “perturbação do corpo”, sendo que conteúdos mentais provocam respostas emocionais. Estas respostas ocorrem no domínio do corpo, conduzindo possivelmente aos sentimentos. As emoções são, portanto, um programa de ações iniciadas pela mente, porém movidas por ações que acontecem no corpo. Os sentimentos são, por definição, a experiência mental que temos daquilo que se passa no corpo, isto é, a consciência das emoções que estamos sentindo (DAMÁSIO, 2004).

No que se refere as representações, Roger Chartier (2002) postula que as representações são práticas sociais e culturais que moldam e são moldadas e construídas pela sociedade ao longo do tempo, sendo socialmente e historicamente construídas pelos indivíduos. Diante disso, podemos observar que:



Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade. (CHARTIER, 2002, p. 165)

Observa-se a diversidade de formas de representações que podem ser criadas culturalmente pelos indivíduos e que contribuem para compreensão e leitura de mundo. Pois referem-se às maneiras pelas quais as pessoas concebem, interpretam e comunicam aspectos do mundo ao seu redor, incluindo suas próprias identidades, relações sociais, valores e crenças. Nesse sentido, um aspecto fundamental que destacamos para o desenvolvimento desta pesquisa é a presença das representações nas obras literárias como sendo algo essencial para a compreensão do mundo social, uma vez que, as representações marcam de forma significativa a maneira como as pessoas veem a si mesmas, aos outros e ao mundo a seu redor.

ANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA, PEDRO VIRA PORCO-ESPINHO (2017)

A narrativa retrata a história de Pedro, uma criança que vira porco-espinho sempre que algo não acontece da forma que Pedro espera que aconteça. Nesta obra, observamos que o sentimento de raiva atinge todos os espaços da vida de Pedro: na escola, em casa com a família, na hora de dormir e em brincadeiras simples. Chama-nos atenção, logo nos primeiros parágrafos da narrativa que Pedro, assim como a maioria das crianças, gosta de dinossauros, de brincar com os amigos, desenhar e ganhar carinho; sendo estas ações usadas para caracterizar a infância do personagem.

O dia a dia da personagem principal é repleto de situações conflituosas que podem ocorrer habitualmente na vida de toda criança. Como podemos observar no fragmento a seguir: “Se a irmã pequena berra, o cachorro late, rosna e ele perde seu carrinho...” (TOKI-TAKA, 2017, p. 8). No entanto, o personagem não apresenta ainda habilidades para lidar com tais situações e a forma como reage é transformando-se em porco-espinho, metáfora construída para representar a reação da criança quando sente raiva. Logo no início da narrativa, a representação do sentimento de raiva é posta por meio da metáfora entre as ilustrações de Pedro (a criança) e o porco-espinho (animal). Segundo o dicionário de termos literários (2013), entende-se que a metáfora “[...] se monta em torno de uma comparação explícita ou implícita; consiste, pois, na comparação entre dois vocábulos ou frases, de que resulta a transformação de sentido de cada membro e o nascimento de um sentido novo.” (MASSAUD, 1995, p. 331).

A metáfora representada na obra estabelece uma relação imaginativa entre o sentimento de raiva e o porco-espinho, que pode vir a ter grande eficácia no desenvolvimento e na ampliação do pensamento. A transformação de Pedro em porco-espinho acontece por não saber lidar com o sentimento de raiva e frustração que o assola todas as vezes que algo



não acontece do jeito que ele imagina. O personagem Pedro é uma criança que apresenta cabelos pretos que remetem aos pelos do porco espinho, com orelhas e nariz pequenos, e olhos que demonstram atenção e curiosidade. Como podemos observar na ilustração abaixo:

Imagem 1: Página 21



Imagem 2: Página 22



Fonte: TOKITAKA (2017)

Uma das características mais marcantes do porco-espinho é a presença de espinhos que cobrem grande parte do seu corpo. A sua pelagem densa de espinhos tem cores que podem variar entre os tons marrom escuro e preto. Sendo assim, os espinhos proporcionam uma camuflagem e soltam-se facilmente quando esses animais se sentem ameaçados ou com medo. No personagem Pedro podemos observar que o cabelo remete ao porco-espinho antes mesmo da transformação, por apresentar essas características. Além disso, outra característica que remete ao porco espinho e ao sentimento de raiva é a expressão facial de Pedro, bem como a presença da “fumaça” acima da sua cabeça que aparece algumas vezes quando ocorre a transformação.

O porco-espinho que é um animal que utiliza seus pelos modificados em espinhos para a proteção e defesa contra predadores nos ajuda a compreender o sentimento de raiva pela metáfora, uma vez que, de acordo com o dicionário de símbolos o porco-espinho é considerado na extremidade da África entre os povos kikuyu “o inventor do fogo (mito relatado por 97 FRAF)” (JEAN, 2020, p.811). Assim, a narrativa é construída de forma lúdica e ao mesmo tempo reflexiva. A representação do sentimento de raiva em porco-espinho contribui para a compreensão de mundo e dos sentimentos, a representação pode tornar o texto significativo para a criança a medida em que a criança percebe o sentimento de raiva por meio da representação do porco-espinho, possibilitando as crianças a vir se





reconhecer a partir das situações descritas, reconhecer e identificar esse sentimento e nos momentos do dia a dia que ele pode surgir.

A representação da raiva por um porco-espinho remete também a percepção das chamas do fogo como a fúria intensa, o que reforça a ideia das cores utilizadas na obra literária, para compor as ilustrações as cores predominantes são o vermelho, o amarelo e a cor azul. A raiva é um sentimento natural que gera fortes mecanismos de reação e defesa e que deve ser abordada com as crianças de maneira reflexiva, a transformação de Pedro em Porco-espinho é a representação de um acontecimento natural. Entretanto, normalmente a raiva é associada a um comportamento agressivo e violento que foge a docilidade que é atribuída às crianças, porém na maioria das vezes não é explicado às crianças a maneira de sentir e expressar esses sentimentos, o que acaba contribuindo para que esse sentimento seja reprimido. No decorrer da narrativa, por diversas vezes e por variados motivos Pedro expressa seu sentimento de raiva e frustração com algo, “Se é hora de dormir e o que Pedro quer é pega-pega em vez de voltar para o ninho... Pedro vira porco-espinho” (TOKITAKA, 2017, p. 21-23).

É extremamente necessário, como afirma Damásio (2018) termos a compreensão de que somos capazes de sentir e devemos compartilhar esse sentimento, levando em consideração que “a socialização benéfica é gratificante e melhora a homeostase, enquanto a realizada com agressão tem o efeito oposto” (DAMÁSIO, 2018, p.158). Assim, por sentirmos sensações positivas e negativas proporcionadas pelos sentimentos é interessante compreender as suas representações sociais e observar como podem colaborar para o desenvolvimento humano.

Na narrativa observamos que se constrói uma ideia de que Pedro manifesta sua raiva quando os acontecimentos são diferentes do que ele espera e quando acontece algo que ele não gosta. Em várias cenas é possível ver nos outros personagens a reação à raiva de Pedro, como por exemplo a expressão facial das personagens mãe e irmã que expressa estranhamento e susto, que nos leva a compreender que a reação de Pedro de raiva é exagerada na percepção de outros personagens. No entanto, não há uma crítica ou ação descrita em que o sentimento do personagem tenha sido reprimido ou coibido de maneira negativa. O livro pode propiciar aos leitores mirins uma autorreflexão sobre o que seja raiva e como se sentem quando passam por situações como as que o Pedro passou ou ainda identificar quando e como sentem raiva no seu cotidiano.

É possível que as crianças se identifiquem com o personagem de maneira a dialogar sobre o sentir, sobre a raiva. Daí a relevância de se ter na escola, uma vez que esta obra é destinada às classes de educação infantil por meio do PNLD literário, o letramento literário de maneira que o docente possa formar leitores que possam se subjetivar na leitura da obra.

ANÁLISE DA OBRA LITERÁRIA, A RAIVA (2014)

A obra literária A Raiva (2014) de Blandina Franco, ao contrário do livro Pedro vira Porco-espinho em que o tema é apresentado por meio da metáfora, apresenta o sentimen-

to raiva por meio da criação de um personagem personificado, um ponto vermelho com face e membros que inicialmente é bem pequena e vai crescendo até se transformar em fúria e explodir. Em outras palavras, a obra literária apresenta o sentimento de raiva no início como um ponto vermelho pequeno, à toa e bobo, mas que no decorrer da narrativa vai se transformando em algo cada vez maior.

Imagem 3: Página 6



Imagem 4: Página 22



Fonte: PNLD-Literário (2018)

Observa-se logo no início a representação da raiva em um ponto vermelho e pequeno que apresenta características humanas como braços, pernas e olhos que começa se alimentando dela mesma, e com o tempo passa a se alimentar de outras coisas, “Um olhar de alguém meio de lado, um sorriso diferente, uma palavra torta, uma imagem distorcida”. (FRANCO, 2014, p. 13). Nota-se que a narrativa nos apresenta a raiva crescendo e se alimentando de todas as coisas a sua volta, tais como pessoas dançando, pessoas conversando, quando as pessoas estavam apaixonadas ou quando estavam praticando algum esporte.

Como já apontado, a história expõe o sentimento da raiva por meio da personificação. Personificação segundo o Dicionário de Termos Literários (2013), “consiste em atribuir vida, ou qualidades humanas, a seres inanimados, irracionais, ausentes, mortos ou abstratos, espécie de humanização ou animismo.” (MASSAUD, 2013, p. 385). Nesse sentido, observa-se que a personagem principal que é a raiva apresenta características humanas, esse recurso estilístico contribui para oferecer qualitativos próprios do ser humano a objetos inanimados ou a abstrações. O ponto vermelho que vai se alimentando e se tornando destrutivo como demonstra a narrativa que a raiva é surda, cega e “[...] vaidosa, burra e só pensa nela.” (FRANCO, 2014, p. 29). Desta forma, há uma representação negativa do sentimento que poderia até mesmo indicar que ele não deveria ser sentido.



No entanto, Damásio (2018) ressalta que as emoções, incluindo a raiva, desempenham um papel fundamental na regulação do organismo. A raiva não é vista, necessariamente, como um sentimento negativo, mas como uma resposta a situações que ameacem a homeostase ou ao organismo. Nesse sentido, a raiva não é uma ameaça, mas sim uma emoção com a função de proteger o organismo de uma possível ameaça desagradável, com o intuito de evitar, e não destruir, tudo e todos à sua volta.

A obra literária apresenta a história nas cores preto, branco, vermelho e azul. A presença da cor vermelha é intensa no decorrer da narrativa, a medida em que a personagem principal vai crescendo o vermelho vai aumentando e tomando conta de páginas inteiras da história, até chegar ao ponto em que a raiva explode. Diante disso, o sentimento de raiva novamente é apresentado de forma destrutiva e negativa, pois de uma raivinha que era boba, se tornou “[...] uma fúria! Uma cólera! Uma ira!” (FRANCO, 2014, p. 32).

O vermelho escuro presente na obra literária é evidenciado no Dicionário de símbolos (2007), como algo que “[...] alerta, detém, incita a vigilância e, no limite, inquieta.” (CHEVALIER, 2007, p. 944). A cor vermelha na narrativa é utilizada para alertar do perigo que o sentimento de raiva pode causar, como algo que se deve ficar em alerta e vigilante ao sentir. Entretanto, é importante compreendermos que toda emoção tem uma função básica de existir. Em seus estudos, Damásio (2004) considerou a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e a repugnância como Emoções Primárias ou Universais. Sendo assim, a raiva é uma emoção primária e inata que estará, em algum momento, presente na vida de todo ser humano; diante disso, precisamos aprender a reconhecê-la e saber lidar com esse sentimento de forma saudável e não com o intuito de reprimi-la. É importante frisar que “é necessário que, desde cedo, as crianças desenvolvam capacidades socioemocionais, pois se não o fizerem podem tornar-se adultos insensíveis e indiferentes à dor e ao sofrimento alheios, inclusive quando estes são causados por si mesmos.” (GUERREIRO; FERREIRA, 2020, p. 1010).

As ilustrações, no momento da explosão da raiva, demonstram todas as coisas que a personagem se alimentou ao longo da história, sendo arremessados no ar durante a explosão, muitos desses objetos são coisas consideradas perigosas como: arma, tesoura, martelo, machado, faca, alicate, granada. Animais e insetos também considerados perigosos: escorpião, aranha, rato, barata, cobra e, até mesmo, pessoas: homens e mulheres entre outras coisas. Essas ilustrações contribuem para evidenciar o estrago que o sentimento de raiva pode causar e, que ao explodir, coisas perigosas podem ser expressas. Apresentando o sentimento de raiva como algo perigoso de sentir, a forma como é apresentado o sentimento da raiva é fundamental, pois as “[...] emoções no contexto literário ocorre pela produção de sistemas simbólicos que “exemplificam” – pelos detalhes da trama, pela trajetória das personagens, pelos solilóquios, pela menção a imagens, pelas descrições, pelas metáforas e analogias[...]”. (TROMBETTA; DIAS, 2022, p.188).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentimento raiva é apresentado nos dois livros de maneiras diferentes. Enquanto na obra *Pedro vira Porco-espinho* há um trabalho de com figura de linguagem para representar este sentimento de maneira que a criança, que no período da educação infantil ainda não compreende e sabe verbalizar sobre os seus sentimentos, consiga compreender e identificar quando sente raiva. Desta forma, em *Pedro vira porco espinho*, o foco é na reação do personagem quando sente raiva e na segunda obra o foco é em mostrar como um “monstrinho” que acomete as pessoas e que pode se transformar em irá.

Assim, concluímos que a narrativa do livro *Pedro vira porco-espinho* (2017) nos apresenta de maneira lúdica e reflexiva que a metáfora do sentimento de raiva representada por um porco-espinho pode contribuir para sensibilizar e ajudar as crianças a compreenderem o sentimento da raiva. Diante dessas considerações, alguns resultados alcançados foram que: a obra literária nos ajuda a reconhecer a presença da raiva no momento em que ela aparece, devido o Pedro se transformar em porco-espinho imediatamente, assim que ocorre a frustração com algo, perceber e compreender que algo nos incomodou profundamente nos ajuda a entender o porquê deste sentimento ter surgido.

Em contrapartida, a obra literária *A raiva* (2014), em linhas gerais no conjunto da obra, tanto o texto literário (linguagem verbal), quanto as ilustrações (linguagem não verbal), apresentam o sentimento de raiva como algo que deve ser reprimido, pois caso não haja um “controle” desse sentimento, pode ocasionar consequências graves e perigosas. Contudo, a raiva é um sentimento natural e inato do ser humano que não deve ser reprimido, mas sim compreendido, pois a intensidade do sentimento de raiva vai variar de acordo com a ameaça percebida, quanto mais ameaçada uma pessoa se sente, mais intensa é a raiva que ela vai sentir. Outro fator importante nessa obra é que ela trabalha o conceito de raiva de maneira explícita, personificando a raiva e não mostrando sua manifestação em outros personagens.

Nesse sentido, é fundamental a identificação desse sentimento pela criança no momento em que ocorre. E a literatura nessa circunstância possibilita, a compreensão de que as “leituras de obras literárias pode ajudá-la a falar e avaliar as emoções e os sentimentos sentidos pelas personagens da história, bem como a criar empatia com estas. A literatura infantil é potenciadora de relações e ligações afetivas com os outros.” (GUERREIRO; FERREIRA, 2020, p. 1015-1016). A literatura configura-se como essencial para formar crianças mais conscientes dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros. Desta feita, é fundamental aliar a literatura a possibilidade do conhecimento de variadas emoções e sentimentos, como potencializadora de diferentes experiências que contribuirá para o conhecimento de mundo e o desenvolvimento humano dos pequenos leitores.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil gostosuras e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- CHARTIER, Roger. *A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, v.5, n.11, 1991.
- COELHO, Nelly Novas. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 171- 212.
- DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 108- 176.
- DAMÁSIO, António R. *Em Busca de Espinosa – Prazer e dor na ciência dos Sentimentos*; tradução: Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DIAS, Luís Francisco Fianco; TROMBETTA, Gerson Luís. *Literatura e expressão de emoções: o caso “Otelo”*. Revista Desenredo, [S.l.], v. 18, n. 1, 2022.
- GUERREIRO, Carla Alexandra do Espírito Santo; FERREIRA, Ana Luz (2020). “À flor dos livros”: a literatura na educação emocional infantil. In Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires (Eds.) V Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico. p. 1007-1017.
- JEAN, Chevalier. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 34ª ed. revista e atualizada por Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.



LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 7ª ed. ver., ampl.e. atual. - São Paulo: Cultrix, 1995.

MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. ver., ampl.e. atual. - São Paulo: Cultrix, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

—————. & CADEMARTORI, Lígia Maria. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

