PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Silvia Nogueira Zerbini

Pequenas crianças, grandes leitoras
Práticas de leitura literária na Educação Infantil

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2023

Silvia Nogueira Zerbini

Pequenas crianças, grandes leitoras
Práticas de leitura literária na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

São Paulo
2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Silvia Nogueira Zerbini – silviazerbini@yahoo.com.br

São Paulo, maio de 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

ZERBINI, Silvia Nogueira.

Pequenas crianças, grandes leitoras – Práticas de leitura literária na Educação Infantil. Silvia Nogueira Zerbini. São Paulo – SP, 2023.

128 páginas.

Orientadora: Professora Doutora Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação Infantil, Formação de Professores

Silvia Nogueira Zerbini

Pequenas crianças, grandes leitoras

Práticas de leitura literária na Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Aprovada em: _____/_____/2023.

Banca Examinadora:

_____

Professor (a): _____

Instituição: _____

_____

Professor (a): _____

Instituição: _____

_____

Professor (a): _____

Instituição: _____

A todos os profissionais que atuam na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu marido, Gabriel, que me incentivou e apoiou ao longo de todo o percurso que culminou nesta dissertação.

Às minhas filhas, por me desafiarem a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À minha mãe e ao meu pai, com quem aprendi a buscar e a amar o conhecimento.

Aos meus irmãos, meus maiores parceiros.

À minha avó Maria, por seu amor transbordante.

Às minhas amigas, meu tesouro.

À Professora Doutora Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, minha orientadora, que me guiou com delicadeza, respeito e sabedoria pela elaboração desta dissertação.

À Professora Doutora Lilian Ghiuro Passarelli e à Professora Doutora Rose Roggero, que se dispuseram a ler o meu trabalho enquanto ainda estava em construção e iluminaram o meu caminho com colocações preciosas.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, por tudo. Não tenho palavras para expressar o tanto que aprendi com cada um de vocês.

Ao Humberto, que, com paciência e carinho, resolveu comigo toda a parte burocrática. Nunca conheci alguém tão genuinamente disposto a ajudar o outro.

Aos meus colegas de curso, pela parceria amorosa que construímos mesmo estando longe.

À toda equipe da escola-campo, que confiou em mim e abriu suas portas para que eu fizesse a minha pesquisa. Vocês moram no meu coração.

À Denise Martins, minha colega de profissão e amiga, dona da escola mais linda do mundo, que me recebeu, me ouviu e compartilhou comigo sua experiência. Sigamos sempre juntas!

A literatura nos oferece três espaços: casa, colo e quilombo.
Colo é lugar onde a gente recebe calor, ouve a batida de um outro coração bem perto do nosso;
casa é espaço de afeto, de confiança, onde estamos com as pessoas que a gente conta;
e quilombo é a casa que queremos construir para mais gente.

Bel Santos Mayer

RESUMO

O problema desta pesquisa originou-se em uma percepção construída ao longo de anos atuando como professora de crianças pequenas e aguçada após o ingresso no curso de Especialização em Literatura para Crianças e Jovens, no Instituto Superior Vera Cruz, em São Paulo. Essa percepção diz respeito ao lugar que a leitura literária ocupa no cotidiano das salas de aula na Educação Infantil. É comum que ela aconteça nas brechas entre uma etapa e outra da rotina – para preencher o tempo e acalmar as crianças – , ou para complementar algum projeto vivido pelo grupo. Nas raras ocasiões em que ela acontece com um fim em si mesma, de forma geral não é uma experiência planejada, documentada ou se torna objeto de reflexão. Soma-se a essa percepção a questão da formação do professor, que raramente contempla essa área. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é analisar as práticas de leitura literária vigentes na Educação Infantil, dando ênfase ao papel do professor, e, a partir dos dados produzidos, elaborar uma proposta formativa nessa área. Para isso, foram feitas observações dentro de seis salas de aula de uma escola em São Paulo e foi aplicado um questionário aos professores que atuam no segmento em questão. Os dados gerados por meio dessas duas estratégias de coleta foram sintetizados e organizados nas seguintes categorias: O que significa formar leitores na Educação Infantil, A importância do outro na experiência de leitura, Literatura como experiência, Contextos de leitura na escola, Mediação de Leitura / Conversa literária e Outras observações. Esses dados foram, então, analisados à luz das ideias de Yolanda Reyes, Evelio Cabrejo Parra, Maria Emilia Lopez, Cecilia Bajour, Graciela Montes, dentre outros. A partir dessa análise, foi possível se chegar à conclusão de que, embora os professores tenham convicção da importância do acesso à literatura para as crianças pequenas, não sabem bem como planejar, organizar, viver e avaliar bons contextos de leitura literária com seus alunos. A sugestão de caminho formativo contida no presente trabalho foi elaborada com base nesse desfecho e buscou convidar o professor a viver a literatura como experiência, podendo despir-se de concepções que a colocam em um lugar de uma obrigação curricular sem sentido.

Palavras-chave: Leitura Literária. Leitor Literário. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT

The problem of the present research originated from a perception built throughout many years working as a young children´s teacher and sharpened after the enrollment in the Literature for children specialization course, offered by the Instituto Superior Vera Cruz, in São Paulo, Brazil. This perception concerns the place that literary reading occupies in the early childhood school's routine. Often, it occurs in the gaps between one activity and the other - in order to fill leisure time or to calm down the kids -, or to complement a project held by the group. On the few times that it has a purpose in itself, generally, it's not a planned and documented experience or becomes a subject of thought. Added to this perception is the matter of the teachers' professional development, that rarely includes children's literature and reading practices. Therefore, the main goal of this work is to analyze the current reading practices in the early childhood schools, emphasizing the teacher's role, and, from the produced data, write a formative itinerary. In order to pursue this goal, observation was held inside six classrooms of a school in São Paulo and a questionnaire was applied to its teachers. The information created by these two data collection strategies was summarized and organized into the following categories: What concerns readers development in early childhood, The importance of having someone to share the reading experience with, Literature as an experience, Reading contexts inside the school, Reading mediation / Literary talk and Other observations. This information was, then, analyzed in the light of the theories of the following specialists: Yolanda Reyes, Evelio Cabrejo Parra, Maria Emilia Lopez, Cecilia Bajour, Graciela Montes, among others. This analysis showed that, even though the teachers are aware of the importance of reading to young children, they are not sure how to plan, organize or experience reading contexts with their students. The formative itinerary suggested in the present work was written based on this outcome and intended to invite teachers to relate to literature as an experience, giving up conceptions that make it a senseless curricular obligation.
Keywords: Literary reading. Literary reader. Early childhood schools. Teachers’ professional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
Meu percurso como leitora e educadora 12
Objeto, objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa 14

CAPÍTULO I: EM DEFESA DA LITERATURA 16

CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO 19
2.1 Saindo da ilha 19
2.2 Pesquisas correlatas 23

CAPÍTULO III: METODOLOGIA 28
3.1 Pesquisa qualitativa em educação 28
3.2 Observação 29
3.3 Registro 31
3.4 Questionário 32
3.5 Caracterização da escola-campo 36

CAPÍTULO IV: SÍNTESES DOS DADOS PRODUZIDOS 37
4.1 Grupo 1 37
4.2 Grupo 2 38
4.3 Grupo 3 42
4.4 Grupo 4 46
4.5 Grupo 5 51
4.6 Questionários 52

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS 54
5.1 O que significa formar leitores na Educação Infantil 54
5.2 A importância do outro na experiência de leitura 57
5.3 Literatura como experiência 59
5.4 Contextos de leitura na escola 59
5.4.1 Contexto de leitura autônoma 60
5.4.2 Em ambos os contextos 62
5.4.3 Contexto de leitura feita pelo professor ao grupo todo 64
5.4.4 Livro-álbum 65

5.5 Mediação de Leitura / Conversa literária 66
5.5.1 Registros de situações de leitura 69
5.6. Outras observações 70
5.6.1 Biblioteca circulante 70
5.6.2 Livros informativos e outros tipos de livros 72
5.6.3 Leitura e fabulação 74

CAPÍTULO VI: PROPOSTA FORMATIVA 76
6.1 Um breve histórico da formação de professores no Brasil 76
6.2 Formação na escola 77
6.3 O professor 77
6.4 O coordenador pedagógico 78
6.5 Plano de formação 79
6.6 Pautas de formação 80
6.7 Estratégias formativas 80
6.8 Um plano de formação com foco na literatura e nas práticas de leitura em sala de aula 83
6.9 Encontros formativos 86

CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 110

ANEXOS 115
Anexo 1: Planejamento de leitura: A rainha das cores 115
Anexo 2: Tabela de pesquisas correlatas 125

INTRODUÇÃO

Meu percurso como leitora e educadora

Lá na rua em que eu pensava,
tinha uma livraria
bem do lado da farmácia.
Todo mundo ia à farmácia
comprar frascos de saúde.
E depois ia do lado,
pra comprar a liberdade
Pedro Bandeira (A farmácia e a Livraria)

Eu nasci e cresci em Pinheiros, na zona oeste de São Paulo, onde as crianças brincavam na rua e andavam a pé sozinhas pelo bairro. A algumas quadras da minha casa, situava-se a inesquecível Livraria Capitu[1]. No andar de baixo do sobrado, ficavam os livros para adultos; no andar de cima, acessível por uma escada de madeira encostada na parede, ficava a seção infanto-juvenil. Era uma pequena sala com um tapete e várias almofadas pelo chão, onde eu me acomodava e desfrutava dos diversos livros, expostos em prateleiras feitas com caixotes de madeira empilhados.

Eu comecei a gostar de ler cedo e, aos 12, 13 anos, ia à Capitu quase todos os dias para ver se havia chegado alguma novidade. Subia as escadas cheia de expectativa e, quando algum livro me interessava, ficava atrás da minha mãe pedindo dinheiro para comprá-lo. Gostava de ler histórias de amor e de aventura protagonizadas por adolescentes da minha idade.

Cresci e me tornei uma jovem leitora – não saia de casa sem um livro de literatura na bolsa, para me fazer companhia no ônibus, no almoço, nas horas vagas. Nas férias, viajava levando vários exemplares, para não correr o risco de ficar sem ter o que ler.

Me tornei adulta e, contrariando o desejo de muita gente, resolvi fazer Pedagogia. Comecei a graduação na PUC-SP e logo arrumei um emprego como professora em uma escola pequena no bairro da Liberdade. Assim, em 1996, com 19 anos, comecei minha carreira na sala de aula, de onde nunca mais saí.

[1] A Livraria Capitu, das sócias Anaelena, Cristina e Patrícia, situou-se no bairro de Pinheiros, em São Paulo, entre o final da década de 70 e o começo da década de 80. O pequeno sobrado na Rua dos Pinheiros recebeu importantes nomes da literatura brasileira e era considerado um um reduto de resistência ao autoritarismo.

Em 1998, sentindo falta de uma formação que tratasse mais diretamente do que acontecia no chão da escola[2], ingressei no Curso Normal Pós Médio do Centro de Estudos Vera Cruz (CEVEC)[3]. A proposta do curso era fazer uma ponte entre a teoria e a prática, com ênfase na didática e no cotidiano escolar.

Ao longo dos dois anos seguintes, entrei em contato com uma gama de autores e estudei muito. Fiz estágio em escolas das redes pública e privada e pude conhecer e pensar sobre as mais diversas realidades. Em dezembro de 1999, me formei na PUC e no CEVEC e arrumei um emprego na Escola Viva[4], onde logo assumi uma turma na Educação Infantil e, entre erros e acertos, comecei de fato a construir a minha identidade profissional.

Eu nunca fui tão feliz quanto na Escola Viva – naquele quintal de terra batida com jeito de chácara, com bicho solto, sombra de árvore e banho de esguicho. Era muita liberdade para brincar, construir, criar, ser.

Foi lá que fiquei sabendo da existência do curso de formação do Espaço Pedagógico[5]. Era um curso longo, com alta exigência de leitura e escrita, ministrado por um grupo de educadores que eu já admirava: Madalena Freire, Fátima Camargo, Miriam Celeste Martins e Juliana Davini. Foi um tempo em que refleti profundamente sobre a minha prática e sobre as minhas concepções de escola, professor, infância, ensino e aprendizagem. Foi ali que me dei conta da dimensão política do ato de ensinar.

Madalena Freire[5] me inspira até hoje. Foi com ela que aprendi a ser firme e doce ao mesmo tempo, a me ver como profissional e a amar o descanso tanto quanto o trabalho (buscar o equilíbrio). Foi com ela também que aprendi sobre profundidade e simplicidade, sobre diálogo e sobre o aspecto revolucionário do afeto.

Depois da Escola Viva e do Espaço Pedagógico, trabalhei em outras escolas e instituições e fiz outras formações, sempre agregando à minha bagagem conhecimento, memórias e pessoas queridas.

Em 2012, comecei a trabalhar na Escola Vera Cruz[6], onde estou até hoje, sempre na Educação Infantil. Nesses últimos quase dez anos, o trabalho com as crianças, planejado, discutido e avaliado em equipe, mais as discussões teóricas nas reuniões pedagógicas, me fizeram apurar ainda mais o meu olhar para a infância e para o papel da escola e do professor. Me vi continuando um caminho que comecei na Escola Viva.

Além disso, em meio à instabilidade política que marca o país desde 2014, ajudei a construir um coletivo grande de professores que se encontra, conversa, debate e se movimenta na luta pelos direitos da nossa categoria. Na interação com esse coletivo, aprendi sobre ouvir, sobre falar, sobre fazer política.

---

[2] "Chão da escola" é uma expressão usada por educadores que significa o que de fato é vivido dentro de uma escola, em contraposição ao que é idealizado.

[3] O Centro de Estudos Vera Cruz (CEVEC) oferecia cursos de formação continuada na área de educação. O Curso Normal Pós Médio era uma formação intensiva, com duração de dois anos e aulas todos os dias, de segunda à sexta-feira. Ele deu origem à graduação em Pedagogia quando foi fundado o Instituto Superior Vera Cruz (ISEVEC), que hoje se transformou no Instituto Vera Cruz e também oferece cursos de pós graduação lato-sensu e cursos de extensão. O Instituto Vera Cruz pode ser acessado por meio do endereço: https://site.veracruz.edu.br.

[4] Escola Viva: escola da rede privada localizada na zona sul de São Paulo (escolaviva.com.br).

[5] Madalena Freire é pedagoga, foi professora do ensino básico e há anos se dedica à formação de educadores. Seus artigos e livros são referência no Brasil inteiro. Madalena é filha de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e também seguidora de seus ensinamentos e protetora de seu legado. Ela foi uma das sócias do Espaço Pedagógico, onde eram ministrados cursos de formação na área de Educação. Infelizmente, o Espaço fechou suas portas em 2006, depois de 14 anos de funcionamento.

[6] Escola Vera Cruz: escola da rede privada localizada na zona oeste de São Paulo (veracruz.edu.br).

Não posso deixar de citar neste texto o ano de 2020, em que a escola viveu um desafio sem precedentes e passou a funcionar virtualmente. Eu estava com um grupo de alunos de dois anos e me vi pela primeira vez sem chão, sem saber por onde começar. Lancei mão de toda a minha experiência e, com a ajuda da minha orientadora, encontrei um caminho potente e significativo de interação e criação.

Essa experiência mexeu comigo, me acordou, me fez ter vontade de investir na minha carreira. Foi, então, que me inscrevi no curso de Especialização em Literatura para Crianças e Jovens do Instituto Superior Vera Cruz, fazendo brotar uma sementinha que foi plantada dentro de mim durante as visitas à Livraria Capitu.

Sendo assim, há dois anos me dedico a estudar sobre literatura infantil e práticas de leitura no ambiente escolar. E, quanto mais eu estudo, mais percebo como o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil (segmento no qual trabalho há mais de 20 anos) é realizado, de modo geral, de forma leiga – sem planejamento, documentação ou reflexão. Não é que os professores não valorizem a literatura, pelo contrário, acredito que todos reconheçam a importância dela para a formação da criança e que todos leiam diariamente para seus alunos, mas, na falta de uma formação específica, restringem sua atuação a apenas ler. Posso estar equivocada, mas observo que, frequentemente, os livros a serem lidos são escolhidos com base em critérios superficiais e, não raramente, a leitura acontece para preencher tempos que sobram entre uma etapa e outra da rotina ou para acalmar ou agrupar as crianças. Tenho a impressão que os professores sabem pouco sobre mediação de leitura, sobre o que existe no mercado editorial ou até mesmo sobre o objeto livro.

Eu, enquanto estudiosa apaixonada por literatura infantil, fico muito incomodada com essa situação e tenho pensado em caminhos para transformá-la. Caminhos que passam, certamente, pela formação de professores, o que me levou ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP[7]. Ingressei no curso com a intenção de transformar o conhecimento que eu estava construindo em um projeto de pesquisa que passasse pela análise das práticas de leitura literária vigentes na Educação Infantil e culminasse na elaboração de uma proposta formativa nessa área. O trabalho presente é o resultado desse percurso.

Objeto, objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa

Com a ajuda das minhas professoras e tutoras na PUC-SP, pude colocar em palavras meu incômodo e transformá-lo em um objeto de pesquisa: **Práticas de leitura literária na Educação Infantil, com ênfase no papel do professor**.

Uma vez esclarecido o objeto de pesquisa, não foi tão difícil elaborar o objetivo geral e os objetivos específicos, explicitados a seguir.

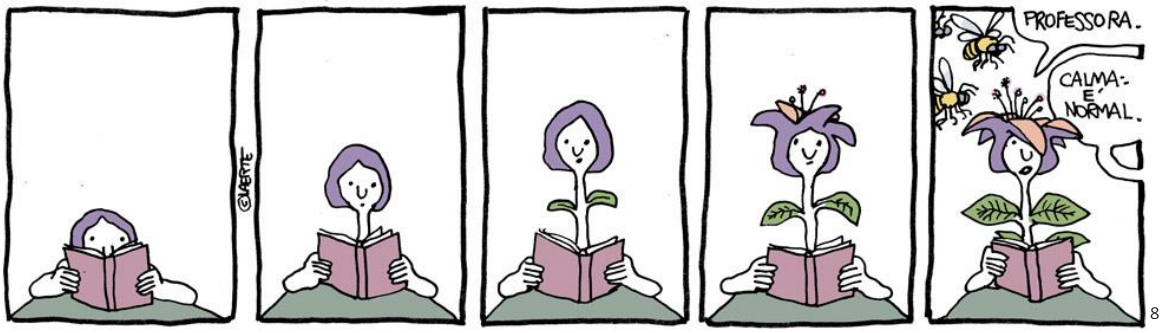
[7] O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores é oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), situada na zona oeste da cidade (www.pucsp.br).

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Analisar as práticas de leitura literária vigentes na Educação Infantil, dando ênfase ao papel do professor, e, a partir dos dados produzidos, elaborar uma proposta formativa nessa área.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Compreender como a literatura entra nas salas de aula. Quais são os contextos de leitura oferecidos às crianças no cotidiano escolar?
2. Analisar o papel dos professores nesses contextos.
3. Compreender que livros são oferecidos às crianças nesses contextos. Quem escolhe os livros? Que critérios subsidiam essa escolha?
4. Analisar os dados produzidos à luz das ideias de teóricos da área de literatura infantil e práticas de leitura.
5. Elaborar uma proposta voltada tanto para a formação do professor leitor quanto para a formação do professor formador de leitores.

CAPÍTULO I – EM DEFESA DA LITERATURA



[8]

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin explica que, independentemente da cultura, "o ser humano produz duas linguagens a partir da sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica. A primeira [...] ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda [...] ensaia traduzir a subjetividade" (2003, p. 35).

A cada uma dessas linguagens, que podemos chamar respectivamente de prosa e poesia, corresponde um estado: a primeira está ligada ao "estado prosaico", que compreende a maior parte da nossa vida cotidiana e no qual nos esforçamos para perceber, compreender, raciocinar e produzir; a segunda está ligada ao "estado poético", no qual experimentamos afetos, emoções e sentimentos. O estado poético é muitas vezes alcançado por meio das artes, como a música, a dança, o teatro, o cinema, a literatura, a pintura (MORIN, 2003).

O homem habita a Terra prosaica e poeticamente, simultaneamente. Desde sempre foi assim. No entanto, "nas sociedades arcaicas [...], havia uma relação estreita entre esses dois estados, que se encontravam entrelaçados" (MORIN, 2003, p. 37). O trabalho cotidiano, por exemplo, era acompanhado por cantos e ritmos.

Nas sociedades contemporâneas, especialmente nas culturas ocidentais, os estados prosaico e poético se dissociaram e o primeiro passou a ocupar um lugar superior ao segundo. Hoje, presenciamos o fenômeno da "hiperprosa", articulado a "um modo de vida monetarizado, cronometrado, parcelarizado, compartimentado, atomizado" (MORIN, 2003, p. 40).

Diante disso, Morin adverte: "Essa invasão da hiperprosa cria a necessidade de uma hiperpoesia" (MORIN, 2003, p. 40).

[8] COUTINHO, Laerte. tirinha. São Paulo, 15 de outubro, 2022. Instagram: @laertegenial. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CjvO7bxpO-z/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 31 mar 2022.

Em seu famoso texto “O direito à literatura”, o sociólogo, crítico literário e professor Antônio Candido também aponta a palavra poética, representada no caso pela literatura, como uma necessidade do ser humano. Segundo ele, a literatura dá forma aos nossos sentimentos e à nossa visão de mundo, “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (2004, p. 186).

Candido define a literatura como sendo “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. E afirma: “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (2004, p. 174).

Sendo assim, conclui: “Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Cida Fernandez, consultora nas áreas de Educação e Cultura e especialista na implementação e no desenvolvimento de bibliotecas públicas e comunitárias, concorda com Candido a respeito do efeito que a literatura exerce nas pessoas: “A literatura [...] é um bem indispensável à nossa humanização”; a literatura “realiza funções fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos” (2020, p. 1). No entanto, ela esclarece que, para isso, é preciso “garantir seu usufruto enquanto obra aberta”. Isso significa que um texto, quando é lido, “é sentido, cheirado e vivido por cada pessoa a partir do seu repertório de vida, das suas experiências pessoais, das suas leituras de mundo” (2020, p. 5). Não adianta querermos que todos os leitores façam a mesma leitura de um texto. O poder humanizador da literatura está intimamente ligado à liberdade do leitor de recepção desse texto.

É por isso que o escritor Bartolomeu Campos de Queirós diz: “Se a escrita não permite voos aos leitores, ela não é literária” (2005, p. 2). Ele explica: “Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto” (p. 3). E afirma: “Em cada releitura surge um novo livro. Cada leitura é uma outra leitura. Todo bom texto é para sempre jovem” (p. 4).

Para que exerça essa liberdade, o leitor precisa ter acesso aos livros. O leitor precisa ter acesso a um acervo organizado e diverso no que diz respeito aos gêneros literários e ao universo cultural – um acervo composto por produções indígenas, ciganas, africanas, afro-brasileiras, europeias, asiáticas, norte-americanas, latino-americanas, brasileiras, populares e eruditas (FERNANDEZ, 2020).

É importante também que “o arranjo desse acervo [...] possibilite que as pessoas se formem leitoras e leitores. É preciso criar uma organização que convide e dê direito às pessoas de pegar, cheirar, folhear, saborear, gostar ou não. Ler inteiro ou pela metade. Achar chato, devolver e ir para outro livro, exercer seu direito de leitor” (FERNANDEZ, 2020, p. 6).

O acesso a esses livros pode ser facilitado e potencializado por meio de um mediador de leitura. Trata-se de um leitor que apresenta a literatura para os outros, valendo-se de uma gama de estratégias. “Rodas de leitura, contações de história, leituras compartilhadas, clubes de leitura, propiciam momentos de prazer e deleite, e também de reflexão e aprofundamento” (FERNANDEZ, 2020, p. 6).

Quanto mais cedo as pessoas puderem ter acesso à literatura, mais experiências humanizadoras vivenciarão. A pesquisadora Maria Emilia Lopez afirma: “A oferta dos primeiros textos e das primeiras leituras aos pequenos, permeada pelo afeto e pela palavra poética, constitui sistema de proteção simbólica na primeira infância” (2019, p. 29). Evelio Cabrejo-Parra, pesquisador colombiano, concorda: “Os bebês têm necessidades psíquicas que devemos alimentar; da mesma maneira que se necessita do alimento natural para crescer fisicamente, é necessário também um alimento para crescer psiquicamente. Essa é a função da leitura na primeira infância” (2011, p. 2).

A pesquisadora Juliana Daher, que, como Lopez e Parra, valoriza a leitura na primeira infância, compartilha a preocupação de Morin com a maneira como as sociedades contemporâneas estão se organizando e diz que a lógica capitalista, marcada pela produtividade e pelo lucro, afeta não apenas os adultos, mas também as crianças, que acabam experimentando rotinas repletas de atividades, que permitem “poucos escapes para os tempos mais orgânicos e naturais que os pequenos demandam para estabelecerem suas interações, suas experiências de fruição” (2022, p. 29).

Ela sugere, assim, que se destaque “um tempo, mesmo que não seja dilatado em quantidade, mas intenso na qualidade, para ofertar a palavra poética aos bebês e às crianças por meio dos primeiros textos – cantigas, brincadeiras, histórias, leituras de livros”, e comenta: “Isso constitui um ato de resistência em tempos que não favorecem essas vivências tão preciosas nas dimensões afetivas, de inscrição cultural, de ampliação de repertório, de humanização das relações” (DAHER, 2022, p. 29).

Em tempos tão complicados, a professora Geruza Zelnys de Almeida (2011) recusa as utilidades atribuídas à literatura e diz que não há resposta satisfatória para a pergunta “Literatura para quê?”. Ela defende que a literatura é independente e autônoma e que não pode ser refém de um ponto final ou de uma explicação que esgote os seus possíveis. E corajosamente completa: “A literatura em si não oferece nenhuma garantia de saber ou de conhecimento, ao contrário, produz um sem número de incertezas que nunca serão totalmente sanadas” (p. 94).

A literatura não é útil, não serve para nada, embora sirva para tudo. Ela nos permite que alcancemos o estado poético e, assim, evitemos que “o estado prosaico engula nossas vidas” (MORIN, 2003, p. 10). Isso porque a poesia é o território de experimentação da vida, de exercício de liberdade, que permite a exploração do espaço-tempo da arte e da brincadeira.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – Saindo da ilha

Como é que faz pra lavar a roupa?
Vai na fonte, vai na fonte
Como é que faz pra raiar o dia?
No horizonte, no horizonte
Este lugar é uma maravilha
mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir, nem pra voltar
A ponte é somente atravessar
Caminhar sobre as águas deste momento
Lenine (A ponte)

"Este lugar é uma maravilha, mas como é que faz pra sair da ilha?", pergunta Lenine, músico e compositor pernambucano. Depois de mais de 25 anos atuando como professora na Educação Infantil, posso dizer que não é incomum uma sala de aula ou até mesmo uma escola se transformar em uma ilha. E lá vamos ficando, fazendo o nosso trabalho, levando a vida. Até que um dia um passarinho aparece nos dando notícias de fora da ilha. E tira a nossa tranquilidade. E chama, e convida, e atiça a nossa curiosidade. Instaura-se um desejo, uma necessidade de sair da ilha.

Foi isso que aconteceu comigo. Por anos, vivi na ilha da minha sala de aula. Diariamente, eu lia para os meus alunos, e o trabalho com literatura não passava muito disso. E tudo bem. Foi quando, em 2020, recebi um e-mail que divulgava um curso de especialização em literatura para crianças e jovens[9]. Era o meu passarinho.

Segui o seu canto e me inscrevi no curso. Comecei a construir uma ponte e, por meio dela, sair da ilha.

Meus professores me apresentaram diversos autores e eu me pus a estudar. Quanto mais eu lia e participava das aulas, melhor enxergava criticamente a minha prática e me propunha a transformá-la. Como diz o escritor português José Saramago, "É necessário sair da ilha para ver a ilha".

Foi no curso que entrei em contato com o Instituto Emília[10], onde tive acesso a inúmeros artigos e entrevistas e pude me aprofundar na questão da relação entre os livros e as crianças pequenas. Descobri que a maioria dos teóricos que se dedicam a pensar a leitura nessa faixa etária é latino-americana, mas de fora do Brasil. Na Espanha há alguns nomes importantes também.

---

[9] A Especialização em Literatura para crianças e jovens é oferecida pelo Instituto Vera Cruz (https://site.veracruz.edu.br).

[10] "A Emília é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) sem fins lucrativos que atua na produção de conteúdo de qualidade e gratuito, na formação de leitores e na promoção do livro e da leitura"; "Nascida em 2010, como uma revista on-line, a Emília é hoje um projeto mais amplo. Nosso amadurecimento, obtido no trato constante dos dilemas e questões impostos pela contemporaneidade, nos fez redefinir nosso propósito: não apenas formar leitores, mas também conscientizá-los de seu papel como agentes de intervenção e transformação social e política, trabalhando a leitura e a escrita como instrumentos de conquista de visibilidade e afirmação de falas e identidades" (www.emilia.org.br).

Dentre os teóricos de que me aproximei, fui, aos poucos, entendendo quais poderiam me ajudar na análise dos dados que estava produzindo na minha pesquisa de campo, no mestrado. Duas autoras que conheci nesse período e que estiveram comigo ao longo de todo o percurso foram Yolanda Reyes (2016, 2012, 2011) e Maria Emilia Lopez (2022, 2019, 2018).

Yolanda Reyes é uma pesquisadora colombiana especialista em leitura na primeira infância. Ela é professora, escritora e idealizadora de projetos de fomento à leitura. Além disso, é fundadora e diretora do "Instituto Espantapájaros", um projeto cultural de formação de leitores em Bogotá, que atende crianças e adultos – pais, professores e mediadores de leitura.

Reyes conta que por um bom tempo as crianças pequenas não eram consideradas leitoras; acreditava-se que a leitura começava com a alfabetização. No entanto, ela e outros educadores do Espantapájaros percebiam que essas crianças ficavam fascinadas pelos livros, o que os levou a observá-las mais de perto. A partir do que viram, levantaram uma série de questões, dentre elas: "Desde quando lemos? Quem nos faz leitores? Como nos tornamos leitores?". (REYES, 2012, p.2). Essas questões deram origem a um processo investigativo, que culminou na conclusão de que lemos desde o útero, por meio das nossas mães, que apresentam, nomeiam e significam o mundo para nós (REYES, 2016).

O que me interessou profundamente nos textos que li dessa autora foi que as inquietações dela nasceram da observação das crianças. Partindo de uma concepção que defende que as crianças são capazes de nos dizer muitas coisas, ela se dispôs a escutá-las atentamente, valendo-se de uma escuta multissensorial, que capta, além dos sons, gestos, movimentos e expressões faciais e corporais. Me identifico com esse posicionamento.

Maria Emilia Lopez é uma pesquisadora especialista em Educação Infantil. Dentre outras atividades, ela está à frente de programas de formação de professores e também de leitura e educação artística para bebês e crianças pequenas. Além disso, é coordenadora do "Programa de leitura e biblioteca" na creche da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires.

Lopez esteve comigo ao longo de todo o percurso que culminou na escrita deste trabalho porque não abre mão de algo que para mim também é precioso: formar leitores só é possível por meio do afeto, ou seja da relação amorosa, íntima e especial entre o leitor e a criança pequena. Foi com ela que aprendi o termo "Leiturar" (2022), que junta ler e amar.

As duas autoras acima citadas me ajudaram a pensar, dentre outros assuntos, sobre o que significa formar leitores na Educação Infantil e também sobre a importância do outro na experiência leitora.

Evelio Cabrejo-Parra (2013, 2011, 2010) e Patrícia Diaz (2018) somaram-se a elas na discussão do primeiro tópico, e Emilia Ferreiro contribuiu com a discussão do segundo tópico.

Parra é um pesquisador colombiano radicado na França. Me encantou o paralelo que ele faz entre a música e o texto escrito, entre a cantoria e a leitura de histórias, poemas, parlendas, trava-línguas e outras invenções. Essa comparação fez o meu pensamento ir mais longe, fez eu me perguntar a respeito do que oferecemos aos bebês e às crianças pequenas no que diz respeito à sua língua materna.

Patricia Diaz, formadora de professores brasileira, me ajudou a sistematizar o conceito de formação leitora. Foi com ela que compreendi que se trata de um processo complexo, composto por várias camadas, às quais são adentradas à medida que o leitor vai sendo desafiado.

Emilia Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina radicada no México, pupila de Jean Piaget, me acompanha há muitos anos e sempre me ensina algo novo. O legado dela na educação é imenso e, quando menos espero, me deparo com uma parte dele que desconhecia. Foi o caso do texto "Intérpretes e interpretantes" (1996), citado mais de uma vez na minha análise.

Meu primeiro contato com Graciela Montes, escritora, tradutora e pesquisadora argentina, foi por meio do texto "La frontera indómita" (1999). Esse texto me fez refletir sobre a importância da arte na vida das pessoas, me proporcionou um entendimento mais profundo do verbo "afetar" e me levou a uma nova compreensão da leitura literária na escola. Montes me trouxe a ideia de "experiência de leitura", que substituiu a "atividade de leitura". Parece um detalhe, mas faz toda diferença. Para uma melhor compreensão do conceito experiência, busquei Jorge Larrosa, pedagogo e filósofo espanhol, cujo texto "Notas sobre a experiência e o saber da experiência" (2002) ilumina esse conceito de forma brilhante.

Ao discutir as práticas de leitura em sala de aula, percebi que precisava conceituar, nem que fosse sucintamente, o "livro álbum", ou "livro ilustrado". Para isso, recorri a dois escritores que têm vários livros desse tipo dentre as suas publicações, e que tive a honra de ter como professores: Odilon Moraes e Raquel Matushita[11]. Foi com eles que compreendi que o livro álbum exige um ajuste nas práticas de leitura por parte dos professores. Os velhos hábitos precisam dar lugar a novas posturas, é preciso atravessar a ponte.

Ainda sobre práticas de leitura, uma autora muito relevante na área abriu meus olhos com relação à mediação leitora. Falo de Cecilia Bajour (2012), professora e pesquisadora argentina. Dentre os temas abordados por ela, me interessou principalmente a questão da conversa literária, ou seja, a conversa que acontece após a leitura de um texto (com os pequenos, essa conversa acontece um tanto durante a leitura também). Hoje, considero essa conversa uma etapa imprescindível da leitura, mas observo que não é em toda sala de aula que ela acontece.

A conversa literária acontece de forma mais interessante e fértil se o professor fizer um planejamento da leitura, que consiste basicamente em um estudo aprofundado do livro a ser levado para as crianças. Para entender a importância do planejamento, chamei a professora, pensadora e escritora Madalena Freire[12], que sempre se debruçou sobre os instrumentos metodológicos do professor.

Por fim, Ana Garralón (2013), professora e pesquisadora espanhola, aguçou meu olhar para os livros informativos, que mudaram muito desde a minha infância e também do início da minha carreira como professora. Com ela, conheci os livros informativos ilustrados e aprendi que eles podem ser divertidos e até poéticos.

[11] Usei anotações feitas durante as aulas que tive com eles.

[12] Usei anotações feitas durante as aulas que tive com ela.

No âmbito da formação de professores, uma das referências mais fortes em que me apoiei foi a professora Vera Maria Nigro de Souza Placco (2018, 2006), cujas aulas me inspiraram a querer incluir neste trabalho uma proposta formativa. De tudo o que aprendi com ela, me marcou a ideia de que a formação só acontece quando o professor tem espaço e liberdade para se colocar, ocupando o lugar de sujeito ativo do processo. Também carrego comigo a experiência vivida e relatada por ela e seus colegas no livro "Aprendizagem do adulto professor" (2006), que, a meu ver, revela profundo respeito pelo professor e coerência entre o que se fala e o que se faz (as concepções que norteiam o trabalho com as crianças devem ser as mesmas que norteiam o trabalho com os adultos).

Os pesquisadores canadenses Maurice Tardiff, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), que me foram apresentados por Placco, também cruzaram o meu caminho ao discutirem os saberes docentes. Diferentemente dos teóricos da área de literatura e leitura, eles foram os únicos estrangeiros que fizeram parte da base teórica que escolhi para escrever a minha proposta formativa.

Outras referências importantes nessa área foram as formadoras Cybele Amado, Beatriz Gouveia e Ana Inoue, autoras do material "Coordenador pedagógico: função, rotina e prática" (2012), do qual usei alguns capítulos. Tive também a oportunidade de fazer um curso com a Beatriz Gouveia em que foi discutido o papel do coordenador especificamente nas ações voltadas ao livro e à leitura.

Outro material que me inspirou foi o projeto "Pequenos Leitores" (2018), elaborado pela Comunidade Educativa CEDAC[13] e pela FTD Educação[14]. Trata-se exatamente de uma proposta formativa voltada para professores da Educação Infantil.

Foi, portanto, na companhia de todos esses autores que construí uma ponte e pude sair da ilha. Pude sair e olhar para a ilha – tomar consciência dela, apreciá-la, analisá-la criticamente e buscar caminhos para aprimorá-la.

[13] A Comunidade Educativa CEDAC é uma organização da sociedade civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil visando assegurar o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens a aprenderem e se desenvolverem integralmente.

[14] Editora brasileira criada em 1902 (www.ftd.com.br).

2.2 – Pesquisas correlatas

Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Carlos Drummond de Andrade

Entrei na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de encontrar alguns companheiros de jornada a quem eu pudesse dar as mãos. No Curso de Especialização em Literatura para Crianças e Jovens do Instituto Superior Vera Cruz (ISEVEC), eu já havia me identificado com alguns teóricos, como Yolanda Reyes, Maria Emilia Lopez, Cecilia Bajour e Graciela Montes, e agora estava em busca de pesquisadores como eu, que pudessem enriquecer o meu percurso com seus caminhos e achados.

Comecei digitando "leitura literária". Queria saber quantas pessoas estavam se debruçando sobre esse tema, principalmente agora, quando o país atravessa um momento tão agudo de desvalorização da cultura. Obtive 525 resultados.

Digitei, então, "leitura literária" e "Educação Infantil". Obtive 29 resultados, o que não me surpreendeu, pois minha experiência me mostra que a literatura não ocupa um lugar privilegiado no currículo, nas discussões e na formação de professores na Educação Infantil.

Dessas 29 dissertações, descartei 16 apenas lendo os títulos. Eram trabalhos que divergiam significativamente do meu, seja pela faixa etária (Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos), seja pelo foco (Projeto Político Pedagógico da escola, programas de incentivo à leitura, alfabetização, narrativas visuais, direitos humanos, igualdade racial, questões de gênero, etc.). Fiquei com as 13 que discutiam as práticas de leitura literária na Educação Infantil.

Li cuidadosamente os resumos dessas 13 dissertações e também as introduções de algumas delas, e acabei me desfazendo de mais quatro. Uma delas tratava de um mapeamento de tempos e espaços coletivos dedicados a leitura em 71 escolas da rede municipal de Florianópolis (SC) (FURTADO, 2016). A pesquisadora queria saber sobre a presença de bibliotecas ou outros contextos dedicados à leitura literária nas escolas, e não sobre o trabalho pedagógico em si, que era o que me interessava.

Outra, "A formação do leitor literário na Educação Infantil: a interação da palavra cotidiana com a palavra literária" (ESCOUTO, 2013), objetivava investigar a interação dos bebês com a esfera literária em uma creche em Florianópolis (SC). Achei o tema interessante, porém muito específico e distante da minha pesquisa.

Outra ainda, “De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis” (MARTINS, 2018), chamou a minha atenção pelo objetivo geral: “Compreender como a reorganização da prática de ensinar leitura literária pode contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças”. Acredito que o que está em jogo é mais que “reorganizar a prática”, precisamos discutir sobre o que é formar leitores na Educação Infantil, fazer uma reflexão profunda sobre o que temos feito e criar novas práticas, alicerçadas em escolhas conscientes e fundamentadas. Também me detive na expressão “ensinar literatura”, que vai na contramão do que eu proponho, que é “educar em literatura”.

Por último, descartei a dissertação “Literatura e infância: ouvindo e dando voz às crianças” (PEIXOTO, 2012), pois o objetivo geral – “Investigar o papel da literatura no desenvolvimento e na Educação Infantil considerando as reflexões das crianças” – foi perseguido principalmente por meio de entrevistas realizadas com alunos de cinco anos de uma instituição em Natal (RN). Apenas o ponto de vista das crianças foi considerado e meu foco está nos professores.

Sendo assim, mantive nove dissertações em meu acervo de estudos. A primeira, “Tempos e espaços de leitura na Educação Infantil” (SOUZA, 2018), é uma pesquisa-ação interessada em criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma sala de aula de Educação Infantil de uma escola municipal de Juiz de Fora. A pesquisadora interveio na rotina de uma turma, propôs algumas leituras e buscou compreender o significado dessas experiências para os alunos. O interesse pela percepção das crianças me chamou a atenção, mas o que me fez escolher essa dissertação como um subsídio importante para a minha pesquisa foram os pressupostos adotados pela pesquisadora, que dialogam com o que eu acredito:

-A mediação de leitura é condição fundamental na formação de leitores capazes de atribuir sentido a textos de gêneros literários diversos;

-A literatura deve ser considerada um dos eixos estruturantes da prática educativa;

-A Educação Infantil deve ser vista como um espaço de formação de leitores literários;

-A leitura é concebida como prática cultural e como parte do processo de humanização dos sujeitos.

A segunda, “Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas” (SOUZA, 2017), objetivou compreender os sentidos produzidos por alunos de cinco anos em uma escola de Educação Infantil de Juiz de Fora, nas suas experiências com a literatura. Embora o foco da pesquisadora tenha sido as crianças, diferentemente do meu, que é os professores, me interessou a metodologia utilizada: ela observou oficinas de leitura, a fim de avaliar as relações entre os adultos e as crianças e os processos de negociação de sentido para os textos literários. Os resultados evidenciaram a importância da mediação de leitura como meio para que as crianças enriqueçam suas experiências com a literatura. Lendo o resumo do trabalho, percebi também que a pesquisadora concebe a leitura literária como tendo fim em si mesma, algo em que acredito profundamente.

A terceira, “Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em uma UMEI de Belo Horizonte?” (PEREIRA, 2014), foi uma das que mais me interessaram, pois penso que ela dialoga diretamente com a minha pesquisa. O objetivo geral da pesquisadora foi analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de quatro e cinco anos em uma unidade municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Analisar e problematizar as práticas de leitura literária é justamente o ponto de partida do meu percurso. Assim como a pesquisadora, eu pretendo, por meio da observação e do questionário, analisar as práticas de leitura literária que ocorrem dentro de uma escola de Educação Infantil a fim de elucidar as concepções subjacentes a elas. O resultado alcançado pela pesquisadora também condiz com a minha hipótese: o trabalho com a leitura literária está mais presente no discurso do que na prática.

Passo, então, à dissertação “Um estudo sobre a leitura literária realizada pelo professor de pré-escola” (TIVERON, 2019), na qual a pesquisadora se preocupou em investigar as práticas de leitura literária do professor de Educação Infantil, a fim de compreender os objetivos dessa conduta. Analisando os dados coletados por meio do uso de um questionário, ela concluiu que a leitura ainda é utilizada fundamentalmente para fins pedagógicos, como enriquecer um projeto do grupo ou inspirar a criação de desenhos. A literatura não é concebida como arte, por meio da qual se possa imaginar, investigar e compreender o mundo.

Em “O trabalho com a literatura na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010), a pesquisadora também se propôs a investigar as práticas de leitura literárias do professor de Educação Infantil, mas com foco na compreensão das concepções subjacentes a essas práticas e na articulação dessas com a formação do leitor. A coleta de dados, neste caso, foi feita prioritariamente pela observação em sala de aula e a análise deles levou à seguinte constatação: a leitura literária é realizada como pretexto para o ensino do conteúdo das diferentes disciplinas, para inspirar a produção textual, para moralizar os costumes e para ocupar o tempo; ela não é concebida como manifestação artística e cultural e não oportuniza a formação do leitor crítico. Esses resultados, bem como os do trabalho mencionado acima, dão sentido às minhas hipóteses a respeito do lugar ocupado pela literatura nas salas de aula da Educação Infantil.

A dissertação “A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil” (SILVA, 2010) teve como objetivo investigar as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e dos conflitos emocionais das crianças. A pesquisa se deu por meio da observação de sessões de leitura de contos clássicos e contemporâneos, fábulas e lendas, ocorridas uma escola pública de Natal (RN), com uma turma de 28 alunos. A pesquisadora concluiu que a leitura literária em sala de aula se constituiu como um território privilegiado para a emersão da subjetividade do leitor, trazendo à tona suas experiências emocionais, seus conflitos, e também que a experiência estética proporcionada pela leitura literária oportunizou ao leitor o autoconhecimento.

Me interessou a ideia da potência da literatura para aflorar a sensibilidade da criança e para conectá-la com sua subjetividade. Embora a pesquisadora não use a palavra “arte”, penso que é dentro desse campo que a literatura é vista neste estudo.

Na dissertação “Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de cinco e seis anos” (SILVA, 2016), buscou-se analisar as práticas de leitura literária em uma turma de alunos de cinco e seis anos de idade e verificar as contribuições de tais práticas para o letramento literário das crianças. A pesquisadora fez um estudo de caso pautado em três técnicas: observação, entrevista e análise documental (do Projeto Político Pedagógico da escola) e concluiu que o trabalho da professora era intencional e planejado e estava realmente voltado para o letramento literário. Além disso, os dados coletados mostraram que o desenvolvimento leitor das crianças e seu envolvimento com os livros estavam diretamente relacionados às propostas de leitura literária vivenciadas na escola de Educação Infantil. Essa pesquisa, que tem como objeto de estudo a prática do professor, dialoga intimamente com a minha.

Encontrei também a dissertação “O lugar da literatura infantil nos espaços educativos: vozes das professoras” (LIMA, 2019), cujo objetivo era compreender e apontar, por meio das vozes de duas professoras de Educação Infantil da rede municipal de três Lagoas (MS), o lugar da literatura na formação leitora das crianças. A pesquisadora entrevistou as professoras a fim de saber sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como sua relação com a literatura. Depois, observou algumas práticas em sala de aula. É exatamente o percurso que pretendo percorrer na minha pesquisa.

Os resultados obtidos revelaram professoras leitoras, sensíveis e preocupadas em formar leitores literários. Ao mesmo tempo, mostraram lacunas no que diz respeito à organização de um contexto propício para a leitura e à elaboração de propostas com intencionalidade de desenvolver atitudes leitoras nas crianças. Também foi verificada uma fragilidade com relação à compreensão do que significa contribuir para formar leitores.

Essa dissertação revela algo que eu observo nas escolas onde trabalhei: a distância entre o que se pensa e o que se faz. Muitas vezes, essa distância existe porque o professor não sabe como transpor a teoria para a prática, pois falta formação. No caso, inclusive, a pesquisadora também aponta que falta compreensão do que significa formar leitores literários.

Por fim, me deparei com a dissertação “Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores” (FUERTES, 2017), na qual a pesquisadora objetivou aprofundar a discussão sobre a importância das experiências com a leitura literária na primeira infância e detectar aspectos a esse respeito que devem ser considerados na formação continuada de professores.

Como método de coleta de dados, foi usado um questionário com perguntas abertas e fechadas, entregue a todos os professores da escola-campo. As perguntas fechadas tinham como objetivo conhecer mais sobre os sujeitos professores, sua formação e seu hábito leitor; as abertas convidavam os professores a explicitar o que pensavam sobre a leitura literária na escola, sobre os momentos de leitura com as crianças, sobre os critérios para a escolha dos livros e sobre a aprendizagem das crianças.

A pesquisadora concluiu que os professores acreditam que a partir da leitura é possível desenvolver comportamentos leitores e aproximar as crianças da cultura escrita. No entanto, há uma dificuldade em explicar de que forma esses conhecimentos são construídos pelas crianças.

De todas, esta foi a única dissertação que juntou os três eixos da minha pesquisa: leitura literária, Educação Infantil e formação de professores. É por ela que começarei meus estudos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1 – Pesquisa Qualitativa

As pesquisadoras Menga Lüdke e Marli André, no livro Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas (2022), defendem a ideia de que a pesquisa deve fazer parte da vida cotidiana do educador e servir como um "instrumento de enriquecimento do seu trabalho" (p. 3). Na sequência, elas explicam que, a Educação, por ser dinâmica, viva, fluida, em constante transformação, pede uma "nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça" (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 8). Nesse contexto, entra a pesquisa qualitativa.

Lüdke e André, valendo-se das ideias de Bogdan e Biklen (1982, apud 2022), listam, então, algumas características dessa proposta:

1. "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Ela supõe o "contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (2022, p. 12), exigindo, portanto, um trabalho intensivo de campo;
2. "Os dados coletados são predominantemente descritivos" (2002, p. 13). Tais dados incluem descrições de pessoas, espaços e acontecimentos, depoimentos, entrevistas, fotografias, vídeos, documentos, etc;
3. "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas" (2022, p. 13);
4. "O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes" (2022, p. 14).

A experiência vivida por mim em campo revelou-se, à medida que se desenrolava, em sintonia com todas as características acima descritas. O que quero dizer é que as diretrizes da pesquisa qualitativa fizeram muito sentido para mim durante o processo de produção dos dados necessários para o meu estudo. Meu trabalho de campo aconteceu dentro da escola e eu estive presente ao longo de de todo o percurso, que consistiu em aproximadamente cinco semanas de imersão cotidiana. Ao longo desse tempo, tirei fotografias, gravei vídeos, fiz anotações e transcrevi conversas que tive com os professores, mantendo-me sempre fiel ao que via e ouvia.

Esclareço que, embora a pesquisa qualitativa guarde importantes diferenças com relação ao paradigma positivista, que defendia que o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais, o rigor inerente ao trabalho científico permanece como condição: "O pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai [...] construindo" e deve colocar nessa construção "toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar", sem deixar de cercar o seu trabalho "com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados" (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 10).

3.2 – Observação

Não é à toa que a observação ocupa um lugar privilegiado na abordagem qualitativa de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação, ela "possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado" (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 30), que era justamente o que eu buscava quando comecei a delinear os rumos deste trabalho. Sendo assim, não foi difícil optar pela observação como principal estratégia de produção de dados.

Com essa decisão tomada, passei a pensar em como abordar a escola onde gostaria de realizar a minha pesquisa de campo. Receber alguém de fora é algo delicado na Educação Infantil: a presença de um adulto novo no ambiente mexe com os bebês e as crianças, desestabiliza o clima, causa ruídos. Certamente, eu seria o mais cuidadosa possível ao entrar nas salas de aula, mas, antes disso, queria que tanto os professores, quanto os orientadores e coordenadores, soubessem exatamente o que eu estava fazendo lá.

Sendo assim, redigi um e-mail no qual eu declarava o objetivo da minha pesquisa, justificava minha escolha e esclarecia alguns pontos importantes:

-Uma pesquisa científica não tem a intenção de julgar se algo é bom ou ruim, certo ou errado. A finalidade da pesquisa é conhecer e analisar profundamente seu objeto, no caso, as práticas de leitura literária na Educação Infantil;

-Nenhum professor precisa se preparar para me receber. Minha intenção é observar como a literatura está presente no cotidiano do grupo. Ninguém precisa se sentir aflito para me mostrar alguma coisa;

-Da mesma forma que não pretendo avaliar professores, também não pretendo avaliar a escola. A análise que eu fizer dos dados obtidos será relatada de forma totalmente anônima;

-Durante as observações, pretendo fazer anotações escritas e, em algumas ocasiões pontuais, tirar fotos e gravar vídeos. Isso porque, tendo trabalhado na Educação Infantil por mais de 25 anos, sei que algumas cenas de contação de histórias são bastante complexas, com muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. Sendo assim, vídeos e fotos me ajudarão a olhar para essa complexidade. Me comprometo a descartar todos os arquivos de imagem depois de estudá-los;

-A escola receberá uma cópia da dissertação assim que ela estiver pronta;

-As pesquisas não beneficiam apenas as escolas que participam dela, mas todas as que tiverem acesso ao seu registro (a dissertação, no caso). Encorajo escolas e professores a participarem de pesquisas científicas, pois elas constituem um meio importante para pensarmos, construirmos e transformarmos a educação.

Meu e-mail foi respondido positivamente e, então, combinei com a coordenadora e a equipe de professores como se daria a minha presença no ambiente. Ficou decidido que eu passaria um total de 15 dias na escola, três em cada faixa etária. O horário, por conta de um pedido meu, se estenderia por todo o período de aula (manhã ou tarde). Fiz esse pedido porque, tendo sido professora desse segmento, sei que o contato com a literatura se dá em diversas ocasiões e de diversas formas ao longo do dia. É diferente do que costuma acontecer no Ensino Fundamental, em que as situações de leitura literária têm hora prevista para acontecer.

Passei, então, à fase de planejamento. Segundo Lüdke e André (2022, p. 30), “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘como’ observar”. O “o quê” diz respeito ao conteúdo da observação e o “como” está relacionado ao grau de participação do pesquisador no trabalho, à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e à forma da sua inserção na realidade (LÜDKE e ANDRÉ, 2022).

O primeiro passo foi elaborar um roteiro que contemplasse pontos importantes que eu pretendia observar:

Existem livros à disposição das crianças na sala de aula?
Quem escolhe esses livros?
Quais critérios são considerados para essa escolha?
Como as crianças usam esses livros? (Elas leem sozinhas? Leem umas para as outras? Consegue recuperar as histórias conhecidas?)
Como os professores usam esses livros?

Existem livros à disposição das crianças em outros lugares da escola?
Quem escolhe esses livros?
Quais critérios são considerados para essa escolha?
Como as crianças usam esses livros? Como os professores usam esses livros?

A escola tem uma biblioteca?
As crianças frequentam essa biblioteca?
Com que frequência?
Como são essas visitas?
Tem alguém responsável pela biblioteca?
Caso não haja bibliotecária, quem é responsável pela seleção, compra e organização dos livros infantis da escola?
As crianças levam livros da escola para casa? Como isso acontece?
As crianças falam sobre os livros que levaram para casa?
Existe alguma conversa com os pais sobre a importância de se ler para as crianças pequenas?

Em que momentos da rotina o professor lê para as crianças?
Essa leitura é planejada?
Qual a intencionalidade do professor ao ler para as crianças?
Como ele seleciona o livro a ser lido?
Como ele convida as crianças?
Como as crianças se organizam?
Como ele apresenta o livro?
Como ele faz a leitura?

Como ele acolhe os comentários das crianças?

Como ele acolhe a movimentação corporal das crianças durante a leitura?

Ele propõe uma conversa após a leitura?

Como essa conversa acontece?

Há registros pela sala sobre os livros lidos, sobre os afetos das crianças?

Esse roteiro guiou o meu olhar ao longo do tempo que passei na escola. Esclareço que ter um guia não impediu que eu me surpreendesse com eventos que não pude antecipar, mas que acrescentaram muito à minha pesquisa.

O segundo passo foi definir a minha participação no trabalho. Lüdke e André explicam que "a escolha é feita geralmente em termos de um continuum que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento" (2022, p. 32). Penso que me situei em algum ponto pelo meio desse continuum, talvez mais próximo da imersão do que do distanciamento. Acredito que por ser professora e atuar na Educação Infantil, ao entrar nas salas de aula observadas, não foi difícil estabelecer um vínculo de parceria, cumplicidade e até intimidade com os professores. Senti-me à vontade para fazer perguntas e estabelecer conversas informais com eles e com as crianças, sempre com muito cuidado para não sair do meu papel de pesquisadora e assumir qualquer outro que não me cabia. Deixei minhas intenções sempre explícitas e, em determinadas ocasiões, compartilhei meus registros com os professores para que me corrigissem ou acrescentassem informações.

Ao longo dos dias que passei na escola, na minha estreia como pesquisadora nesse território, retomei o que aprendi com Madalena Freire (2003) a respeito da observação. Foi ela que me ensinou sobre o ato de olhar, que envolve atenção e presença. É um olhar que vê, mas também ouve, e essa escuta abrange silêncios e ruídos. Além disso, segundo ela, "ver e ouvir demandam implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar"; "a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade" (FREIRE, p. 10).

Foi nas formações vividas com a professora Madalena Freire que desenvolvi um olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador; que compreendi que esse olhar exige um aquecimento, que se dá por meio da elaboração da pauta de observação (roteiro); que desenvolvi e aprimorei o ato de registrar o que observo, penso e sinto; que passei a tentar trazer para dentro de mim a realidade observada e registrada, para, assim, poder interpretá-la.

3.3 – Registro

Lüdke e André (2022) apontam que o observador precisa aprender a fazer registros descritivos, separar os detalhes relevantes dos triviais, fazer anotações organizadas, entre outros procedimentos. Apoiadas nas ideias de Bodgan e Biklen (1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2022), as autoras completam que o registro das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva.

A parte descritiva consiste em anotações detalhadas do que ocorre no campo e abrange a descrição do local, dos sujeitos, dos eventos, a transcrição de conversas, etc. A parte reflexiva refere-se às observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de produção de dados.

Madalena Freire também propõe um registro composto por descrição e reflexão. Para isso, sugere que ele seja feito em três etapas[15]. A primeira, que ela chama de "Registro no ato", consiste em anotações feitas durante a experiência. A segunda, denominada "Notas imediatas", consiste em anotações feitas imediatamente após a experiência e buscam responder as perguntas: "O que estou sentindo e pensando?"; "O que me afetou?"; "Como vivi essa experiência?". A terceira, ou a "Síntese", diz respeito a um texto mais estruturado, que não apenas contém o Registro no ato e as Notas imediatas, mas também algum nível de interpretação e avaliação.

Essa metodologia de registro, embora seja trabalhosa, convida o educador a uma reflexão mais aprofundada. Isso ficou claro para mim quando passei a adotá-la em meu trabalho cotidiano com as crianças. Por isso, resolvi usá-la também na minha pesquisa. Terminei as cinco semanas que passei na escola-campo com páginas e páginas de anotações feitas durante (Registro no ato) e depois (Notas imediatas) das experiências observadas. Aos poucos, essas anotações foram sintetizadas em um texto (Síntese), do qual selecionei alguns trechos para analisar neste trabalho.

3.4 – Questionário

A segunda etapa da pesquisa de campo se constituiu na aplicação de um questionário. Minha intenção era saber sobre a relação pessoal dos professores com os livros e com a leitura, para poder cruzar esses dados com aqueles produzidos por meio da observação em sala de aula. Por uma questão de tempo, precisei restringir a observação a uma turma por Grupo[16] (com exceção para o Grupo 4, em que observei duas turmas), no entanto, pude aplicar os questionários a todos os professores da Educação Infantil da escola-campo.

Moreira e Caleffe definem o questionário como um "documento que contém um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder" (2008, p. 95) e listam suas vantagens:

-Uso eficiente do tempo – o questionário toma pouco tempo do professor e pode ser respondido quando ele preferir, uma vez que não requer a presença do pesquisador;

-Anonimato para o respondente – o questionário é um dos poucos instrumentos que garantem o anonimato do respondente, que tende a se sentir mais seguro para dizer a verdade;

-Possibilidade de uma alta taxa de retorno – uma vez que ele pode ser aplicado a um grande número de pessoas;

-Perguntas padronizadas – o que facilita a análise das respostas.

[15] anotação de aula – 01/04/2017

[16] Na Educação Infantil desta escola, as crianças estão divididas em cinco grupos: G1 (zero a dois anos de idade[16]), G2 (dois a três anos), G3 (três a quatro anos), G4 (quatro a cinco anos) e G5 (cinco a seis anos).

Foi por conta dessas vantagens e também por estar em busca de traçar um panorama dos hábitos de leitura dos professores, sem necessidade de aprofundamento, é que escolhi usar o questionário como instrumento de produção de dados na minha pesquisa. Além disso, eu sabia que seria muito complicado agendar entrevistas com os professores, uma vez que teriam que acontecer fora do horário de trabalho.

Moreira e Caleffe (2008) insistem que a etapa de elaboração do questionário é de fundamental importância e elencam três condições para que esse processo culmine em um instrumento eficaz: ter claro o propósito do questionário, formular as questões cuidadosamente e realizar um estudo-piloto.

Os autores observam também que o questionário deve ser atrativo em termos de apresentação, breve (não mais de 20 questões), de preenchimento razoavelmente rápido, fácil de entender e escrito em uma linguagem adequada ao vocabulário dos respondentes (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Considerando todos esses pontos, organizei uma lista de perguntas que gostaria de fazer aos professores a respeito de sua relação com os livros e a leitura. Li e reli a lista algumas vezes, fiz vários ajustes e reduzi o número de questões. Pedi, então, para que colegas que estudam e trabalham comigo avaliassem a lista, o que resultou em uma nova revisão, a partir da qual redigi uma primeira versão do questionário a ser aplicado aos professores da escola-campo.

Essa primeira versão foi submetida a dez educadores de duas escolas diferentes e, a partir de suas observações, nasceu a versão final:

QUESTIONÁRIO

1. Você se considera um leitor? Circule a resposta correta.

SIM / NÃO

2. O que você costuma ler? Ordene, sendo que 1 = o que você mais costuma ler no seu cotidiano. Assinale com um X o que você não lê.

_____livros de literatura
_____livros de literatura infantil
_____livros informativos
_____livros teóricos da área de pedagogia
_____livros teóricos de outras áreas
_____jornais
_____revistas
_____postagens nas redes sociais
_____outros (_____)

3. Com que frequência você lê livros de literatura (para adultos)? Assinale com um X a alternativa correta.

_____todos os dias
_____algumas vezes por semana
_____algumas vezes por mês
_____algumas vezes por ano
_____nunca

4. Qual foi o último livro de literatura (para adultos) que você leu?

_____

5. Você tem algum livro de literatura (para adultos) preferido? Qual?

SIM / NÃO

_____

6. Você lê poesia?

SIM / NÃO

7. Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

SIM / NÃO

_____

8. Você participa de algum clube de leitura?

SIM / NÃO

9. Você ouvia histórias quando era criança?

SIM / NÃO

10. Você considera que o fato de ter ou não ouvido histórias quando criança influenciou no seu interesse pela literatura na vida adulta?

SIM / NÃO

11. Você acha importante ler para as crianças na escola, na educação infantil?

SIM / NÃO

Quão importante? (1 = pouco importante / 10 = fundamental)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. Você acha que a formação de leitores literários deve ter início na educação infantil?

SIM / NÃO

13. Você se interessa por literatura infantil?

SIM / NÃO

14. Você se considera um conhecedor de literatura infantil?

SIM / NÃO

15. Você gostaria de conhecer mais sobre literatura infantil?

SIM / NÃO

16. Você já participou ou participa de alguma formação específica nessa área?

SIM / NÃO

17. Você gostaria de participar de uma formação específica nessa área?

SIM / NÃO

18. Do que você sente mais falta? Ordene, sendo que 1 = o que você sente mais falta. Caso não sinta falta de nenhum dos itens, assinale com um X a última alternativa.

_____Conhecer mais livros
_____Saber mais sobre o objeto livro
_____Participar de discussões sobre mediação de leitura literária
_____Saber fazer um bom planejamento de um contexto de leitura literária
_____Saber fazer um bom registro / uma boa documentação de uma experiência de leitura literária
_____Não sinto falta de nada disso

Questionário pronto, minha maior preocupação era com a taxa de retorno. Algo me dizia que eu não receberia muitos questionários preenchidos – por diversas razões, dentre elas falta de tempo, outras prioridades, esquecimento. Pensava no professor guardando o questionário no armário para responder em uma ocasião mais propícia e essa ocasião nunca chegando.

Sendo assim, comecei a pensar em estratégias para evitar que isso acontecesse. Cheguei à conclusão de que a maneira de abordar os professores faria a diferença no compromisso deles com relação àquela tarefa. Entendi que o ideal seria que a coordenadora, em uma reunião pedagógica, falasse sobre o questionário, entregasse as folhas aos professores e desse um tempo (10 minutos, aproximadamente) para que eles respondessem às questões ali mesmo. Fiz esse pedido à escola, que foi negado.

Minha segunda ideia, que foi a que pus em prática, foi passar de sala em sala, eu mesma, me apresentando, entregando os questionários e pedindo a colaboração de cada um. Para garantir, escrevi também o seguinte bilhete, que foi anexado aos questionários:

Olá, professor(a) _____.
Meu nome é Silvia Zerbini, sou professora na Educação Infantil há mais de vinte anos e estou estou fazendo um mestrado na área de formação de professores. Meu tema se refere às práticas de leitura literária em salas de aula na Educação Infantil e uma parte da minha pesquisa endereça a ligação do professor com os livros e a leitura. A fim de produzir dados a esse respeito, elaborei um questionário, que pretendo aplicar a todos os professores deste segmento, nesta escola. Gostaria de pedir a vocês para que sejam sujeitos da minha pesquisa e respondam esse questionário, observando as colocações a seguir:

-O questionário deve ser respondido pelos professores que trabalham em sala de aula, na Educação Infantil, na escola-campo;
-Se algum professor preferir não responder o questionário, ele será respeitado. A participação na pesquisa é optativa;
-O professor que optar por responder o questionário não precisa se identificar – não há necessidade de dizer seu nome, a faixa etária de seus alunos ou a escola onde trabalha. Nenhuma dessas informações tem relevância para a pesquisa. O questionário é anônimo;
-É fundamental que o professor que aceitar responder o questionário diga a verdade, e não aquilo que imagina que o pesquisador espera ouvir. O pesquisador não tem expectativas, ele está em busca de investigar a realidade;
-É importante lembrar que esses questionários gerarão dados para uma pesquisa científica. Uma pesquisa científica não tem a intenção de julgar se algo é bom ou ruim, certo ou errado. A finalidade da pesquisa é conhecer e analisar profundamente seu objeto, no caso, as práticas de leitura na Educação Infantil;
-As pesquisas não beneficiam apenas as escolas que participam dela, mas todas as que tiverem acesso ao seu registro. Encorajo as escolas e os professores a participarem de pesquisas científicas, pois elas constituem um meio importante para pensarmos, construirmos e transformarmos a educação.
Agradeço a participação, desde já.
Silvia Zerbini

Mesmo diante dos pedidos e incentivos feitos pessoalmente e por meio do bilhete acima, não foram todos os professores que responderam ao questionário. O número de respostas foi mais baixo do que o esperado e desejado: de 41 questionários entregues, recebi 21 preenchidos. De qualquer forma, o resultado alcançado foi relevante e contribuiu para o aprofundamento da análise das práticas de leitura.

3.5 – Caracterização da escola-campo

Por fim, mas não menos importante, esclareço que fiz minha pesquisa de campo em uma instituição da rede privada de ensino, situada na zona oeste de São Paulo, composta por quatro unidades. Fundada há quase 60 anos, é uma escola considerada progressista, que valoriza a arte, a expressão, a criação, o pensamento livre, a vida em grupo e a construção coletiva de conhecimento. A unidade que abriga a Educação Infantil conta com uma boa quantidade de livros infantis e livros de consulta, que ficam na sala de apoio pedagógico. A escola tem outras bibliotecas, cujos acervos estão à disposição de todos os profissionais.

Na Educação Infantil dessa escola, as crianças estão divididas em cinco grupos: G1 (zero a dois anos de idade), G2 (dois a três anos), G3 (três a quatro anos), G4 (quatro a cinco anos) e G5 (cinco a seis anos).

CAPÍTULO IV – SÍNTESES DOS DADOS PRODUZIDOS

"Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento,
exponho o que notei, o que julgo ter notado.
Outros devem possuir lembranças diversas.
Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas:
conjugam-se, completam-se e me dão hoje a impressão da realidade"
Graciliano Ramos

4.1 – Grupo 1 (crianças de zero a dois anos de idade)

TRECHO 1 – CONTEXTO DE LEITURA AUTÔNOMA

As crianças do Grupo 1 (G1) chegam à escola e são recebidas na porta por uma de suas duas professoras. Despedem-se dos pais, guardam seus pertences em uma caixa e se põem a escolher em que contexto querem brincar. Embora vez ou outra haja alguma alteração, de forma geral os contextos propostos são: mesa de desenho; mural imantado com fotos de todos do grupo; cesta de livros (que fica próxima a um *futon* com almofadas); caixa com bonecos de pano e tecidos; instrumentos musicais; brincadeira com água e recipientes perto da pia (na pequena área externa para onde abre a porta de trás da sala).

A ideia é que as crianças brinquem sozinhas ou umas com as outras. As professoras se revezam entre acompanhar os alunos nessas brincadeiras e receber quem chega.

Tudo o que acontece desperta meu interesse, mas tento focar minha atenção no contexto de "leitura autônoma" (nome dado por mim ao tipo de proposta em que a criança pega um livro, se acomoda e lê sem a presença de um adulto, necessariamente).

No meu primeiro dia no G1, chego por volta das 8:30 (meia hora depois do horário de entrada) e cumprimento as professoras, que me apresentam às crianças. Elas me olham um tanto ressabiadas. Guardo minha bolsa no armário, escolho um canto e me sento no chão. Tento ser discreta, para não assustar ninguém. Faz muito calor e quase todas as crianças brincam com água na área externa, na companhia de uma das professoras. A outra está na porta da sala.

Um menino se aproxima do contexto de leitura, pega um livro, senta-se no *futon* e começa a folheá-lo. Ele é bem pequeno, tem pouco mais de um ano de idade, e ainda não percebeu que estou sentada ali bem perto. Em um dado momento, ele levanta a cabeça e me vê. Penso: "vai começar a chorar". Ele se levanta. Penso: "vai sair correndo em busca das professoras". Para minha surpresa, ele anda na minha direção, olha fixamente nos meus olhos e me entrega o livro. Sem emitir um único som, me diz: "Lê". Eu abro um sorriso e pego o livro de suas mãos. Ele se senta ao meu lado e eu leio a história.

No segundo dia, também no início da manhã, observo uma menina se aproximar e pegar um livro na cesta. Sentada no chão, ela começa a folhear o livro, mas logo se levanta e procura uma professora, que pede um tempo para terminar o que está fazendo. A aluna espera e depois senta-se no colo da professora, que coloca o livro aberto no chão e se põe a ler. Sem demora, outras crianças aparecem e começam a rodear a dupla. A professora interrompe a leitura e pede para que todos se acomodem; depois, continua. Embora a quantidade de expectadores tenha

aumentado, o livro continua apoiado no chão, voltado para a professora, o que dificulta a apreciação das imagens, uma vez que elas ficam de cabeça para baixo para a maioria que ali está. As crianças começam a se dispersar – falam, gritam, dão risada, brigam. A professora se divide entre o texto e a resolução de conflitos. Aos poucos, a história vai se perdendo... A aluna que escolheu o livro não desiste e cobra da professora que ela termine a leitura, o que acaba acontecendo de forma meio tumultuada.

TRECHO 2 – DESCANSO

No terceiro dia, uma cena me chama a atenção durante o tempo de descanso das crianças. Nesse tempo, algumas crianças dormem, embaladas carinhosamente pelo canto das professoras, outras permanecem acordadas, mas ficam deitadas com suas almofadas e seus paninhos, outras ainda se ocupam de afazeres como desenhar ou ler um livro. A pedido de um menino, uma das professoras se dispõe a ler o livro "Este é o lobo"[17]. Ela se senta no chão e todas as crianças que estão acordadas se aproximam. Ela abre o livro e começa a folheá-lo; no entanto, em vez de ler o texto impresso, faz perguntas às crianças a respeito das ilustrações: "Quem é este?"; "Quem lembra do caçador?"; "De que história é este personagem?". Assim vai...

TRECHO 3 – LITERATURA E MÚSICA

Pode ser coincidência, mas, ao longo dos três dias que passei no G1, todas as leituras feitas pelas professoras aconteceram a partir de pedidos das crianças. Foram várias as vezes em que vi crianças andando de lá para cá carregando um livro com as mãos estendidas, procurando um adulto que pudesse lê-lo. Me parece que não há leituras previstas no planejamento que compreendam uma escolha criteriosa do livro e um levantamento de possíveis caminhos para apresentá-lo ao grupo.

Por outro lado, a música é muito presente no cotidiano do G1, mais do que em qualquer outro grupo. Rodas de cantoria e "acontecimentos musicais" no espaço externo são frequentes. Esses "acontecimentos" nada mais são do que professoras tocando *ukulele* e cantando, e crianças se divertindo. As crianças cantam, dançam e tocam pequenos instrumentos musicais. Todos da escola são bem vindos. É uma alegria!

4.2 – Grupo 2 (crianças de dois a três anos de idade)

TRECHO 1 – CONVERSA COM UMA DAS PROFESSORAS

No meu primeiro dia de observação no Grupo 2 (G2), tenho a oportunidade de conversar um pouco com uma das duas professoras sobre a relação das crianças daquele grupo com os livros. Ela começa me explicando que um dos eixos curriculares do G2 é o multiculturalismo e que a ideia inicial delas foi adentrá-lo por meio da literatura. Para isso, separaram livros com personagens e histórias de culturas diversas, que passaram a compor, juntamente com outros títulos, o acervo da sala. Esse acervo, como no G1, é disponibilizado às crianças para leitura autônoma em diversos momentos da rotina.

[17] RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

Depois de um tempo, as professoras perceberam que os livros selecionados com o intuito de despertar o olhar das crianças para o multiculturalismo não “se destacaram”, não chamaram a atenção por apresentarem outras culturas. Isso fez com que elas procurassem outras formas de abordar o assunto com o grupo. Ouvindo isso, penso comigo: “Será que uma leitura planejada e mediada desses livros teria feito a diferença?”.

No entanto, segundo a professora, essa experiência revelou um gosto especial das crianças pelos livros. Ela e sua parceira perceberam que o contexto de leitura autônoma estava sempre cheio, que as crianças viviam pedindo para que os adultos lessem para elas, que se mostravam envolvidas com as histórias. Os livros do acervo da sala tornaram-se tão queridos para as crianças que elas passaram a querer levá-los para casa. Sendo assim, foi criada uma biblioteca circulante.

TRECHO 2 – BIBLIOTECA CIRCULANTE

(A professora continua seu relato...)

A biblioteca circulante conta com uma seleção de livros do acervo da sala – aqueles dos quais tanto as professoras quanto as crianças mais gostam. É importante apontar que a escola providenciou mais uma cópia de cada um dos exemplares que passaram a fazer parte da biblioteca circulante, para que o acervo da sala não ficasse desfalcado, bem porque ele também é usado pela turma da tarde.

Toda terça feira, as crianças escolhem um livro para levar para casa, que deve ser devolvido dentro de uma semana. Nesse dia, a sala é cuidadosamente organizada: de um lado, um bonito tecido no chão, com almofadinhas, onde uma das professoras lê uma história; do outro, diversos livros expostos cuidadosamente para que as crianças façam suas escolhas.

A professora com quem converso diz que ainda não encaixaram na rotina uma “roda de retorno”. Ela me explica que a intenção da “roda de retorno” seria que as crianças pudessem fazer indicações umas às outras (“Eu acho que fulano gostaria de pegar emprestado o livro que eu levei para casa porque...”).

Fico pensando que essa roda poderia ser um espaço de troca entre as crianças a respeito da experiência vivida em casa. Sabendo qual o livro que a criança levou, as professoras poderiam pensar em algumas perguntas a serem feitas nessa ocasião.

A professora, por fim, comenta que chamou a atenção delas que a palavra "biblioteca" não fazia sentido para as crianças. Sendo assim, planejaram algumas visitas a fim de apresentar a elas esse equipamento cultural. O primeiro passo foi subir as escadas da própria unidade onde as crianças estudam até a sala de apoio pedagógico, onde o acervo de livros da escola fica guardado, sob os cuidados de uma pessoa responsável por todo o setor de materiais. Essa pessoa falou com as crianças sobre os critérios de organização das prateleiras e sobre os procedimentos de empréstimo da escola.

As próximas visitas, já em processo de agendamento, serão à biblioteca da unidade do Ensino Fundamental e, depois, a uma biblioteca pública, talvez a do Parque Villa Lobos.

Penso sobre como elas irão planejar esses passeios... O que significa conhecer uma biblioteca? Como se conhece uma biblioteca? Seria possível convidar as famílias para o passeio à uma biblioteca pública? Assim, quem sabe as crianças poderiam fazer uma carteirinha, levar um livro emprestado para casa...

Como um dos dias que passo no G2 é uma terça feira, tenho a oportunidade de presenciar toda a experiência da biblioteca circulante. De fato, a sala é preparada com muito capricho. Os livros são expostos com as capas a mostra e o espaço de leitura é organizado de modo que as crianças se acomodam livremente e têm uma boa visão do livro e da professora, que fica sentada em um banquinho. Ela pede para que as crianças escolham um dos livros da biblioteca para que ela leia. O escolhido é o "Cocô no trono"[18], um livro bem simples, que já foi contado diversas vezes.

Sei da importância e do significado de se repetir uma história, mas fico pensando que esta seria uma ótima oportunidade para a professora apresentar algo novo; uma ótima oportunidade para ela escolher um livro desafiador, planejar a leitura e mergulhar profundamente nele junto com os alunos. As crianças já fazem suas próprias escolhas em outras ocasiões.

Depois da leitura, uma das professoras sorteia criança por criança para que faça a escolha do livro que será levado para casa; a outra assume o lugar de bibliotecária e anota os empréstimos.

Me pergunto: "Será que todos os livros disponíveis foram lidos para as crianças?". Penso que uma escolha só pode ser feita de verdade se as crianças souberem do que cada livro trata. Outra coisa que me chama a atenção é a ausência de livros informativos e livros de poesia.

Na hora da saída, as crianças levam os livros para casa dentro de sacolas de pano.

TRECHO 3 – CAIXA DE LIVROS / CONTEXTO DE LEITURA AUTÔNOMA

Assim como no G1, um dos contextos organizados no início de toda manhã é o de leitura autônoma. No G2, esse contexto também conta com um *futon* e almofadas, mas os livros, em vez de estarem em uma cesta, estão em uma caixa de madeira. Percebo logo que essa caixa está muito cheia, com mais de 30 exemplares (praticamente todo o acervo da sala). Eles ficam muito apertados, o que dificulta a escolha e a retirada das crianças, e, mais ainda, a devolução dos livros depois da leitura. Por conta disso, as crianças acabam forçando a entrada dos livros na caixa, o que os deixa bastante danificados (amassados, rasgados, com as pontas dobradas).

Será que a melhor maneira de dispor os livros para as crianças é dentro de uma caixa? Será que é preciso dispor de todo o acervo, todos os dias? Como professora de Educação Infantil, eu sempre gostei de selecionar no máximo oito livros por dia e organizá-los em uma grande bandeja de madeira, de modo que suas capas ficassem aparentes e servissem como um convite à leitura.

Fico pensando que as professoras usam a caixa por hábito, uma vez que a escola toda faz assim. Aliás, tenho percebido que muitos procedimentos acontecem por esse motivo...

[18] CHALAT, Benoit. Cocô no trono. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2006.

Pergunto às professoras se as crianças já ouviram as histórias de todos os livros que estão na caixa. Elas respondem que não, que elas mesmas não necessariamente conhecem tudo o que está ali, afinal, os livros da caixa são escolhidos pelas professoras da tarde também.

Pergunto como é feita essa curadoria e elas me explicam que, no início do semestre, antes do primeiro dia de aula, sobem na sala de apoio pedagógico e escolhem com base no que conhecem e gostam. Ao longo dos meses, algumas trocas acontecem.

No contexto de leitura autônoma, a proposta é que as crianças se sirvam dos livros e leiam sozinhas. Existe a possibilidade de um adulto se juntar a elas e fazer uma leitura, mas não é previsto que ele permaneça lá. Sendo assim, não há alguém que observe e registre de forma mais sistemática o que acontece ali.

Pego uma almofada e me sento bem pertinho do *futon* e da caixa de livros. Muitas crianças passam por ali, cada uma com seu jeito de ler. Tem quem vire as folhas rapidamente, sem prestar muita atenção; tem quem observe cuidadosamente as ilustrações; tem quem verbalize a história; tem quem leia voltando às páginas anteriores para fazer verificações, tecer pensamentos.

Tem uma menina que me mostra os livros que escolhe para ler; tem um menino que me pede para ler com ele; tem outro que, enquanto lê, emite comentários em voz alta. Ele não segue exatamente a história, mas vai nomeando as figuras que aparecem. Percebo que ele sabe que existe uma relação entre a ilustração e o texto, pois olha para a imagem e para o amontoado de letras e, passando o dedinho por cima delas, diz: "Tuuuuuuuuuuubarão".

No meu segundo dia no G2, observo um menino que passa bastante tempo no contexto de leitura autônoma. Ele tem Síndrome de Down e uma de suas atividades favoritas é ler. Ele vai até a caixa, escolhe um livro, posiciona o livro no colo, abre a capa, vira as páginas com cuidado, se atém às imagens, observa, passa o dedo, passa a mão (será que está fazendo carinho nos personagens?). O menino se mantém concentrado durante toda a leitura. Quando ele percebe minha presença tão próxima, se levanta e se acomoda bem pertinho de mim. Abre o livro e me pede para ler.

TRECHO 4 – RODA DE HISTÓRIA

As rodas de conversa são uma marca da Educação Infantil. Uma ou mais vezes por dia, as crianças se sentam no chão formando um círculo e falam sobre diversos assuntos. Essa configuração propicia trocas tanto verbais quanto gestuais, uma vez que todos estão voltados para um centro comum, podendo se ouvir e se ver.

A questão é que, não raramente, a roda acaba sendo usada para todo tipo de proposta – os professores ficam presos a esse modelo de organização do grupo e não percebem que, para determinados fins, ele não é o melhor meio.

Em todos os grupos que observei, as professoras costumam ler para as crianças em roda. À primeira vista, parece uma boa escolha, mas um olhar mais atento revela duas questões: a primeira diz respeito às crianças que estão mais próximas às professoras, que não conseguem enxergar as ilustrações do livro; a segunda tem a ver com o conforto das crianças, que têm como única opção permanecer sentadas (percebo que o corpo delas, depois de um tempo, começa a ficar cansado de ficar na mesma posição).

Tudo isso para dizer que as manhãs no G2 terminam sempre com uma roda de história. As crianças, que adoram ouvir histórias, prontamente se organizam, ávidas por saber que livro a professora escolheu para aquele dia. Ela mostra o livro e faz a leitura.

Reparo em outro hábito que precisa ser repensado: o de ler primeiro, com o livro voltado para si, e depois virá-lo para as crianças, para que vejam as imagens correspondentes ao trecho lido. Com o livro álbum, é imprescindível que a criança possa ouvir o texto enquanto olha para o livro – as ilustrações, o design. No livro álbum, a história é contada por meio de várias linguagens, que trabalham juntas.

Quando a professora termina a história, as crianças pedem outra, e mais outra, e mais outra. Acaba que professora lê vários livros, até a abertura do portão e a chegada dos responsáveis que vêm buscar as crianças. Essas leituras, feitas de improviso, preenchem o tempo e saciam o desejo das crianças, mas acredito que sejam pouco proveitosas, pois o tempo corrido não permite um mergulho profundo. São leituras *fast food*, digamos assim!

TRECHO 5 – CONVERSA LITERÁRIA

As crianças do G2 já estão com a linguagem verbal bem desenvolvida. Praticamente todas já se comunicam por meio da fala, com fluência e clareza. Sendo assim, poderiam participar de conversas literárias riquíssimas[19]. Percebo que as professoras deste grupo têm um gosto especial pela literatura infantil e contemplam uma diversidade de propostas ligadas à leitura em seus planejamentos. No entanto, o conhecimento delas é restrito, elas não sabem como ir além do que já fazem, pois não têm formação específica na área. Acrescento que a falta de formação não acontece por falta de interesse delas. Elas me fizeram muitas perguntas, pediram indicações de textos teóricos e até fizeram modificações nos contextos de leitura por conta de apontamentos meus. Fico pensando que talvez falte a escola priorizar esse conteúdo em suas formações.

4.3 – Grupo 3 (crianças de três a quatro anos de idade)

TRECHO 1 – LEITURA FEITA PELA PROFESSORA

No Grupo 3 (G3), diferentemente do que acontece nos Grupos 1 e 2, as manhãs começam com uma roda de conversa. As crianças vão chegando e se acomodando em uma roda formada no canto da sala. O que acontece nessa roda varia: pode-se constatar e conversar sobre presenças e faltas; compartilhar a rotina do dia com as crianças;

[19] No G1, embora as crianças ainda não falem, também é possível propor conversas literárias, mas é preciso que o professor apure muito a escuta, pois é pelo corpo que os pequenos falam.

conversar sobre algo vivido pelo grupo ou por algum de seus componentes; discutir uma questão relacionada a alguma pesquisa em andamento; cantar, recitar poesia, ler...

No meu primeiro dia no G3, a professora resolve ler um livro que o grupo conhece bem (já foi lido inúmeras vezes) e adora, chamado "Eloísa e os Bichos"[20]. Ele conta a história da chegada de uma menina e seu pai a uma nova cidade. Por meio de ilustrações ricas em detalhes, os sentimentos da menina são sugeridos aos leitores.

A professora lê, mas quase ninguém presta atenção. As crianças estão agitadas e desatentas, no máximo duas se mostram de fato conectadas com a leitura.

Fico pensando em várias coisas... Primeiro, penso na questão da leitura em roda, que já mencionei na síntese do G2; depois penso que a organização da sala não está favorecendo a concentração, uma vez que a porta da frente e a porta do fundo estão abertas e há muito barulho do lado de fora; além disso, me pergunto se um ritual que marcasse o início da leitura não ajudaria as crianças a entrarem em outra sintonia. As leituras feitas pelo professor, para que sejam aproveitadas, exigem que se faça e se cumpra alguns combinados. Esses combinados devem ser fruto de conversas coletivas, para que possam fazer sentido para as crianças. Um ritual de início de leitura acaba acionando a memória e trazendo esses combinados para a consciência. Assim, as crianças se preparam para receber a história. A última pergunta que essa experiência me desperta é: "Será que todas as crianças precisam ouvir histórias ao mesmo tempo?".

Me ocorre que, na escola, de forma geral, quando uma professora faz a leitura de uma história, é sempre para todo o grupo. Não vejo professoras propondo leituras para uma criança, duas, três ou qualquer subgrupo. Não vejo professoras lendo para quem está com vontade de ouvir histórias naquele momento. Talvez isso fizesse toda diferença.

Depois que termina de ler, a professora pergunta se alguém quer recontar a história ao grupo. A sala está barulhenta, então ela muda de estratégia e resolve propor um reconto coletivo. Ela segura o livro voltado para as crianças, vira as páginas e pergunta: "O que está acontecendo aqui? Quem lembra?"; "Por que está acontecendo isso?".

Mais tarde, converso um pouco com ela. É a primeira professora que me fala sobre "conversa literária" e sobre "adentrar com as crianças as várias camadas do livro". Entendo que é por aí que passa a intenção dela quando propõe a leitura do mesmo livro diversas vezes, e também o reconto da história pelas crianças. Ela deve acreditar que muitas leituras e recontos levarão as crianças a adentrar essas camadas. Em partes, ela tem razão: a intimidade com uma história permite que o leitor enxergue cada vez mais coisas. No entanto, essa intimidade não depende apenas de repetições para ser construída, mas também de uma boa mediação; e uma boa mediação só é possível se as próprias professoras se propuserem a adentrar, elas mesmas, as várias camadas do livro (percebo, por meio dos relatos delas, que esse exercício não foi vivido ou, pelo menos, não foi vivido com profundidade).

A dupla de professoras me conta sobre a formação na área de literatura da qual participam nas reuniões pedagógicas. A orientadora do G3 é uma pessoa que tem um gosto especial pela literatura, provavelmente por isso encontra brechas e inclui esse assunto na formação da sua equipe (composta por oito professoras).

---

[20] BUITRAGO, Jairo e YOCKTENG, Rafael. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

Pelo que entendi, essa formação se dá da seguinte forma: cada uma das professoras escolhe um livro infantil que, por algum motivo, chama a sua atenção. Ela compartilha e justifica sua escolha com as colegas e a orientadora. Há uma conversa sobre o livro, que pode culminar em um pedido de compra de exemplares para compor o acervo da escola.

Pergunto quais são os critérios que normalmente são usados para aprovar ou não um livro para compra. Elas me respondem que a conversa que culmina nessa decisão gira muito em torno do tema do livro e sua relevância para as investigações vividas pelas crianças. A escola está investindo em livros que, de alguma forma, estejam ligados ao "multiculturalismo", que, pelo que vou entendendo, perpassa todo o currículo da Educação Infantil.

Fico contente por saber que as professoras do G3 estão conversando sobre livros em suas reuniões, mas seria ainda melhor se essas conversas ultrapassem a questão do gosto e a questão do tema. Onde elas chegariam se pudessem falar sobre mediação, se pudessem planejar e discutir leituras juntas...

Sobre o "Eloísa e os bichos", elas me explicam que ele foi escolhido no início do ano, quando as crianças chegaram à escola. Como a história trata da menina que chega a uma cidade onde tudo é novo, elas pensaram que as crianças poderiam se identificar.

Voltando à questão do reconto...

No terceiro dia de observação, eu entro na sala e todos estão em roda. A professora está terminando de ler o "Eloísa e os bichos" e pergunta se alguém gostaria de recontá-lo para o grupo. Algumas crianças se candidatam. Ela chama uma delas, depois outra, depois outra. O grupo, que já estava disperso na primeira leitura, feita pela professora, se agita cada vez mais. A verdade é que ninguém consegue ouvir as crianças, que falam baixinho e com uma fluência um tanto truncada, própria de quem está aprendendo a se colocar perante um público. Depois da história ser contada quatro vezes, as crianças não param mais quietas. As professoras, então, encerram a roda (deixando quem fez o reconto sem uma devolutiva).

Minha hipótese ao observar essa roda é a de que a professora quer fazer alguma coisa a mais com o livro, além de apenas lê-lo para as crianças, mas não sabe muito bem o que. Ela poderia propor uma conversa literária, mas percebo que desconhece essa opção. Sendo assim, a continuação da leitura acaba caindo no reconto, na discussão sobre o tema ou na verificação do entendimento da história.

Voltando à questão da escolha do livro...

No meu último dia no G3, na hora da saída, a professora se propõe a ler uma história para as crianças. Vejo que ela escolhe um livro da coleção "Quem tem medo"[21], que eu, pessoalmente, considero de qualidade literária ruim. Digo a ela que não gosto muito daquela coleção, ela responde que também não gosta, mas que as crianças amam.

[21] Coleção "Quem tem medo?", de Fanny Joly e Jean-Nöel Rochut, editora Scipione

TRECHO 2 – LEITURA AUTÔNOMA

Depois da roda que abre a manhã no G3, as crianças se distribuem em diversos contextos planejados e organizados pelas professoras. Um deles é o que chamo de "contexto de leitura autônoma", em que as crianças leem sem a presença de um adulto.

No G3, o contexto que observo é composto por uma cabana de voal branco, em cujo interior há um *futon* e o livro "Eloísa e os bichos". A ideia é que as crianças possam ler o livro ou conversar sobre ele.

Me chama a atenção que nenhuma das duas professoras consegue ficar lá, pois há inúmeras demandas das quais elas precisam dar conta. Sendo assim, ninguém acompanha o que acontece naquele contexto.

Observo um menino e uma menina entrando na cabana. Me coloco bem pertinho deles, onde, mesmo estando do lado de fora, posso ouvi-los. Ela vira as páginas e vai explicando para ele cada uma das ilustrações: "Olha o papai dela aqui"; "O bicho está pegando uma maçã para dar para ela"; "O papai está chorando porque ele mudou de cidade". Assim, ela vai contando a história, ora lembrando o que foi lido pela professora, ora inventando! O menino se mostra bastante satisfeito, pois consegue, depois de muito procurar, encontrar alguém que se disponha a ler para ele.

TRECHO 3 – DESCANSO

No tempo destinado ao descanso, as professoras do G4 organizam uma mesa de desenho e um contexto de leitura, composto por uma esteira e alguns bancos compridos. Não é muito aconchegante, mas as crianças não se incomodam e logo ocupam todo o espaço.

Observo uma criança pedir para que uma das professoras leia um livro para ela. A professora responde: "Agora eu não posso, é hora de cada um ler sozinho".

Observo um menino lendo o livro "Jacaré, não!". Ele vira as páginas, enquanto fala baixinho consigo mesmo. Pelo que consigo entender, ele ora diz algo relacionado à ilustração, ora canta uma música.

Dois meninos ocupam um dos bancos. Um deles lê para o outro. Provavelmente imitando alguma professora, ele "lê" o texto (conta a história) com o livro voltado para si, depois mostra as ilustrações ao colega. O colega permanece atento até o fim da contação e, quando o livro acaba, escolhe outro. Seu amigo leitor diz: "Esse eu não sei contar", então ele vai e escolhe outro; "Esse eu também não sei contar", então ele vai e escolhe outro; assim vai até que, finalmente, ouve: "Esse eu sei". Uma nova contação, então, tem início.

Me incomoda muito o fato dos livros estarem dispostos no chão. Fico olhando as crianças passando e pisando neles várias vezes. Passam por cima mesmo, como se os livros não estivessem lá. Me pergunto se estarão distraídas, mas depois me convenço de que não, apenas não se importam se os livros ficarão danificados.

Noto que, de forma geral, não há muita preocupação em cuidar dos livros. Eles são muitos e ficam empilhados em dois nichos de um armário. Olho um por um e quase todos estão sujos, rasgados e com as páginas caindo. Encontro alguns sem capa e outros sem o miolo – as páginas caíram e só sobrou a capa.

Combino com as professoras e no dia seguinte organizo um contexto de restauro dos livros. Várias crianças me ajudam e recuperamos praticamente todos eles.

4.4 – Grupo 4 (crianças de quatro a cinco anos de idade)

Nos Grupos 1, 2, 3 e 5, eu passei três dias observando uma mesma turma de crianças. No Grupo 4, observei duas turmas, cada uma por dois dias.

G4 – SALA 1

TRECHO 1 – LIVROS COM BRINCADEIRAS / LIVROS INFORMATIVOS

No meu primeiro dia no Grupo 4 (G4), me deparo com um mural repleto de registros sobre festas de aniversário. Converso com as professoras e fico sabendo que se trata de uma investigação do grupo, nascida de um forte interesse das crianças pelo tema. Essa investigação tem vários desdobramentos e um deles chama a minha atenção: há um contexto organizado na sala em que as crianças escrevem receitas e listas para festas imaginárias. São receitas de comidas reais e inventadas e todo tipo de lista: de ingredientes, de convidados, de brincadeiras, de presentes... As crianças não são alfabetizadas, então elas escrevem esses textos do jeito delas: com uma escrita própria, com pequenos desenhos, ditando para uma das professoras.

A ideia de escrever listas surge por conta da leitura do livro "Listas Fabulosas", de Eva Furnari[22], muito querido pelo grupo. Trata-se da história de um menino que adora escrever listas. Ele funda um clube e, junto com os outros sócios, lança um livro chamado "As listas fabulosas do Clube das Listas da cidade de Xarope". Tudo isso é contado nas três primeiras páginas, as outras são dedicadas a catorze listas de coisas aleatórias, como "As profissões mais difíceis do mundo".

Um acervo diversificado deve conter este tipo de livro, que é menos um portador de histórias e mais um portador de brincadeiras. Neste caso, a brincadeira é com um gênero textual (a lista), mas pode ser com a sonoridade da língua (rimas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas) ou até com a sua escrita (palíndromos).

Como foi dito, as crianças também escrevem receitas referentes aos diversos quitutes servidos nas festas imaginárias. Além disso, há uma mesa com argila e materiais diversos, onde as crianças podem "testar suas receitas" e materializar esses quitutes. Nessa mesa, encontro um livro enorme chamado "Modernist Cuisine – A fotografia da culinária contemporânea"[23]. Abro o livro e me deparo com imagens que ocupam uma ou duas páginas e que trazem um olhar inusitado e detalhista para a comida e para o ato de cozinhar. São imagens de ingredientes e preparos que nos levam a fazer descobertas, nos convocam a fazer perguntas, ativam a nossa imaginação.

Esse livro fica ali, aberto em qualquer página, ao alcance das crianças. Não há um objetivo fechado com relação a ele, a intenção é apenas disponibilizar uma fonte de informação que seja também de inspiração. Algumas crianças nem percebem a presença do livro, embora ele seja grande e vermelho, outras passam um bom tempo virando as páginas, olhando e pensando. Também vi pequenos grupos conversando sobre as imagens.

---

[22] FURNARI, Eva. **Listas Fabulosas**. São Paulo: Moderna, 2013.

[23] MYHRVOLD, Nathan. **Modernist Cuisine: A fotografia da culinária contemporânea**. São Paulo: Senac, 2015.

Outro livro que inspira a criação de receitas pelas crianças é o "A cozinha encantada dos contos de fadas" [24], da Katia Canton, que mescla histórias e receitas, que é literário e informativo ao mesmo tempo.

TRECHO 2 – BIBLIOTECA CIRCULANTE

No G4 também há uma biblioteca circulante. No entanto, diferentemente do que acontece no G2, em que os livros selecionados para esse fim são aqueles mais queridos pelas professoras e pelos alunos dentre todos do acervo da sala, no G4, a curadoria, segundo me é informado, é focada no multiculturalismo e é feita, principalmente, pela orientadora da série. Apoiada em autores que discutem a importância de se apresentar uma diversidade de raças e etnias na literatura que oferecemos às crianças, ela fez uma grande compra em uma livraria especializada em literatura infantil de qualidade, orientada por um profissional. E decidiu, junto às professoras de sua equipe, que a biblioteca circulante do G4 seria composta apenas por exemplares cujas histórias fossem protagonizadas por personagens negros ou que fossem escritas por autores negros.

Converso um pouco sobre essa decisão com as professoras e com a orientadora, mas não vou entrar nesse mérito aqui, pois corro o risco de fugir do escopo da minha pesquisa. O que certamente faz parte do que vim observar é o fato de que as professoras, conforme me relatam, não exploraram cada um dos livros disponibilizados para as crianças levarem para casa. Alguns, elas nem leram, nem sozinhas e nem para as crianças. Ou seja, a primeira leitura de alguns dos livros é feita em casa, pelos pais.

Penso que o fato das professoras não conhecerem, não terem lido alguns dos livros, acontece, em primeiro lugar, porque não fazem planejamento de leitura. Quando digo planejamento de leitura, me refiro a um estudo aprofundado do livro que será lido, um levantamento das potencialidades dele e das possíveis perguntas que suscitará nas crianças.

Fazer planejamento de leitura não é uma prática nessa escola, como também não é em várias das escolas pelas quais passei ao longo da minha vida profissional. Acredito que isso acontece não porque a orientadora ou as professoras não dão importância para a literatura, pelo contrário, as salas de G4 contam com um bom acervo e as professoras leem diariamente aos seus alunos, mas pela ausência de uma formação específica na área. Provavelmente, essa formação as levaria à formulação de contextos e propostas que convidariam as crianças a construírem uma relação mais profunda com os livros e com a leitura.

Em segundo lugar, acredito que as professoras não conhecem alguns dos livros porque eles ficam guardados em uma caixa com tampa, no alto de um armário. Isso para garantir que eles estejam lá no dia dos empréstimos. É claro que eles podem ser lidos no dia a dia pelas professoras da turma, mas o fato de não estarem à mão, como os outros do acervo, pode contribuir para que não sejam escolhidos.

No dia da semana em que são feitos os empréstimos, cada criança leva o livro escolhido para casa, dentro de uma sacola. Os pais, por meio de um texto que foi lido na reunião de pais e enviado para casa, são encorajados a fazer um pequeno registro da experiência leitora vivida em casa.

---

[24] CANTON, Katia. **A cozinha encantada dos contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

TRECHO 3 – CONVERSA SOBRE O LIVRO LIDO EM CASA

No segundo dia de observação no G4, eu entro na sala e estão todos em roda, conversando. Algumas crianças seguram as sacolas da biblioteca, trazidas de casa. Um dos meninos devolve o livro "Bucala – A pequena princesa do quilombo do Cabula"[25]. Na sacola, além do livro, está um registro escrito pelo pai, com as perguntas e os comentários tecidos pelo filho. O menino ficara intrigado com a afirmação de que o cabelo de Bucala tem o formato da coroa de uma rainha. Ele acha que o cabelo dela tem o formato de um cabelo mesmo.

As professoras não leram o livro, por isso, não conseguem interagir com o que o menino diz. Elas se olham e resolvem que o melhor a fazer é lê-lo em voz alta antes de continuar a conversa (ótima decisão!). O livro conta a história de uma princesa quilombola chamada Bucala. Ela possui poderes que usa para proteger o quilombo. Ela voa no pássaro preto, cavalga na onça sussuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces e aprende a sabedoria dos povos africanos com o sábio ancião Bem-preto-de-barbicha-branca.

A professora começa a ler o livro sem falar sobre o autor ou problematizar a capa. Será que alguma criança tem algo a falar sobre o nome "Bucala" ou sobre a palavra "quilombo"? A imagem da menina ou as cores da capa lhes dizem alguma coisa?

A leitura continua com as crianças fazendo pequenos comentários. A professora chama a atenção delas para o nome dos personagens: Bucala, Lacabu, Calabu, mas não se demora no assunto. Ela para em uma página em que há uma sucinta definição de quilombo. Uma conversa sobre o assunto tem início. Uma das crianças pergunta: "É uma fruta?". Como estou sentada na roda com o grupo, me sinto à vontade e faço uma sugestão: "Talvez o próprio livro nos dê pistas do que é um quilombo". A professora volta para o livro e relê alguns trechos. As crianças fazem comentários e uma ideia de quilombo mais próxima do real vai sendo construída.

A professora faz um paralelo entre quilombo e aldeia indígena. As crianças nunca visitaram um quilombo, mas muitas sabem o que é uma aldeia indígena, e falam animadas sobre seus conhecimentos. A animação cresce e não voltamos a falar sobre o quilombo. A leitura do livro é interrompida e não é mais retomada. O questionamento do menino acerca do cabelo da Bucala não é endereçado. A roda é desfeita e passa-se à etapa seguinte da rotina.

TRECHO 4 – ACERVO DA ESCOLA

Como eu disse, além dos livros da biblioteca circulante, há outros que formam o acervo da sala. Eles foram escolhidos pela orientadora, junto com as professoras da manhã e da tarde. Uma das professoras da manhã, com quem converso, comenta que acha difícil selecionar os livros na sala de apoio pedagógico (lugar onde o acervo da escola se encontra). Vou até lá e encontro os livros guardados em prateleiras encostadas nas paredes. Embora eles estejam bem organizados e catalogados, não estão dispostos de um jeito convidativo. Nenhuma capa está à mostra e não há um lugar onde você possa se sentar e explorar o acervo, a fim de fazer uma escolha mais cuidadosa. Sendo assim, como me foi relatado, fica mais fácil pegar o que você já conhece.

[25] NUNES, Davi e AMARO, Vagner. **Bucala – A pequena princesa d o quilombo do Cabula**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

G4 – SALA 2

TRECHO 1 – BIBLIOTECA CIRCULANTE / CONVERSA SOBRE O LIVRO LIDO EM CASA

Quando chego, no meu primeiro dia de observação, as crianças estão sentadas em roda fazendo a devolução dos livros da biblioteca circulante[26]. A primeira pergunta que a professora que coordena a conversa faz para a criança que está com a palavra é "Qual é o título do livro que você levou?".

Eu nunca havia pensado nisso, mas essa é uma pergunta que faz muito sentido. Muitas crianças não sabem os nomes dos livros que leem e se referem a eles como: "o livro do jacaré" ou "o livro da princesa".

Percebo também que ela incentiva que as crianças se atentem à capa. As perguntas giram em torno da imagem em si, não das cores, do tamanho ou de outros elementos, mas já é um ótimo começo!

A criança, então, passa a falar sobre a experiência de leitura vivida em casa. Nessa hora, as perguntas tem como foco a questão do gosto: "Você gostou do livro?"; "Mostre sua imagem preferida".

Não vejo nada de errado com essas perguntas, mas fico frustrada que a professora não ultrapassa essa primeira camada de leitura.

TRECHO 2 – LIVRO DE AUTORIA DO GRUPO

Em cima de uma das mesas está um grande livro encadernado que me deixa curiosa. Elaborado pelo grupo, ele é dividido em duas partes: a primeira contém receitas inventadas e testadas com massinha de modelar branca e elementos da natureza (folhas, sementes, gravetos), como a de "coxinha de morango" ou a de "hamburguer de piranha"; a segunda traz uma grande variedade de "máquinas de fazer comida", como "O cortador de todos os pães que existem" ou "A máquina de fazer iogurte do amor". Os textos são de autoria das crianças e escritos pelas professoras. As imagens misturam fotos, colagens e desenhos.

O livro chama a minha atenção porque revela a maravilhosa capacidade de fabulação das crianças, que é alimentada pela literatura e por todas as outras formas de arte.

TRECHO 3 – LEITURA FEITA PELA PROFESSORA

No meu segundo dia de observação, depois do lanche, enquanto as crianças brincam no espaço externo acompanhadas por uma das professoras, a outra se ocupa de preparar um contexto de leitura. Ela escolhe um cantinho ao ar livre, cercado por um canteiro, e pendura um tecido nas árvores, formando uma cabana.

Em pouco tempo, as crianças chegam, entram e se acomodam. Ao constatar a presença de todos, a professora canta baixinho:

"Eu vou te contar uma história, agora atenção
Que começa aqui no meio da palma da tua mão
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração
Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?

[26] A biblioteca circulante desse G4 segue os mesmos moldes da do outro G4 observado.

Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão"[27]

Enquanto ela canta, as crianças vão diminuindo a voz, até que se silenciam. Então, ela mostra o livro que será lido e diz o seu título: "Não derrame o leite!"[28]. Em seguida, lê o nome dos autores e a editora. Depois, sugere que as crianças olhem para a capa e façam comentários. Uma menina diz: "O leite é bem branquinho, não tem Nescau misturado".

Vejo que a professora sabe que a capa é a porta de entrada do livro e que carrega informações importantes, por isso, convida os alunos a observá-la. No entanto, ela mesma precisa fazer, previamente, o exercício de estudar a capa: O que pode chamar a atenção das crianças? Que detalhes há nesta capa que eu mesma posso apontar? O que a capa antecipa sobre a história? O que as cores escolhidas pelos autores revelam? Será que as crianças se lembrarão de outros livros com capas parecidas com essa?

A professora começa a leitura e a maioria das crianças se mostra envolvida. As imagens são ricas em detalhes, as crianças precisariam de mais tempo e mais proximidade do livro para aproveitá-las melhor. Propor uma segunda leitura em pequenos grupos ou disponibilizar o livro no contexto de leitura autônoma pode ajudar nesse sentido.

As crianças percebem que há gatos na história. Lembro que hoje, mais cedo, um menino relatou que gostou da imagem de dois gatos no livro "Pelo Rio"[29]. Penso imediatamente na pergunta: "O que mais esses dois livros tem em comum?" Corro até a sala e pego o "Pelo Rio". Só de bater o olho, vejo que a paleta de cores é a mesma – ambos têm um fundo amarelo bem forte e os desenhos bem coloridos. Uma comparação feita com bastante atenção certamente revelaria outros pontos coincidentes entre os dois livros. Daí, poderia ser levantada a pergunta: "Por que será que eles se parecem de tantas maneiras?". Talvez, essa discussão chegasse ao multiculturalismo, eixo curricular eleito pela escola.

Bem no fim do livro, observo a imagem de uma mangueira carregada de frutas. Lembro-me na hora do livro "Chuva de manga"[30], um de meus preferidos. Sua capa me vem à mente e ela também tem o fundo amarelo, bem forte. Por que será que esses três livros têm elementos em comum?

Ao fim da leitura, a professora abre para conversa: "Vocês gostaram desta história?; O que vocês acharam?". Como não poderia deixar de ser, as crianças respondem: "É legal". Ela tenta continuar: "Por que legal?; O que é legal?", mas as crianças não sabem responder.

---

[27] PERES, Sandra e TATIT, Paulo. **Uma estória**. São Paulo: Velas, 1996. 1 CD (36,54 min).

[28] DAVIES, Stephen e CORR, Christopher. **Não derrame o leite!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

[29] STARKOFF, Vanina. **Pelo Rio**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.

[30] RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque Book, 2015.

4.5 – Grupo 5 (crianças de cinco a seis anos de idade)

TRECHO 1 – BRUXAS

É no Grupo 5 (G5) que tem início um trabalho de alfabetização mais sistematizado. Quando chego, no meu primeiro dia de observação, noto algumas produções das crianças no mural e uma das professoras me explica que são escritas livres feitas a partir de conversas que o grupo teve a respeito das bruxas. Uma das escritas é um panfleto de propaganda que diz: "Querida bruxa, tem uma promoção para você. Vassouras, caldeirões, chapéus e muitas outras coisas que você vai gostar. Você vai amar!". Outra é uma carta, que termina assim: "Bruxa, fale para todo mundo se você é má ou boa". As crianças escrevem os textos do jeito delas e as professoras escrevem uma leganda ao lado, quando necessário.

Como já mencionei na síntese sobre o G4, me encanta a capacidade de fabulação das crianças. Essa capacidade se apoia nas histórias, que amplia o conceito de mundo, ao incluir realidades imaginárias. As crianças da turma que observo estão imersas no universo das bruxas, e as professoras conduzem o trabalho de uma maneira muito interessante, mesclando histórias inventadas e histórias reais.

Em roda, as crianças conversam, colocando em jogo seus conhecimentos. Até que uma menina olha para mim e diz: "Sabe qual descoberta a gente fez? Você é um pouquinho bruxa, eu sou um pouquinho bruxa, todo mundo é um pouquinho bruxa. Quase ninguém descobre isso".

Depois do lanche, as crianças recebem uma visita. É uma das secretárias, que supostamente sabe muitas coisas sobre as bruxas. A principal dúvida do grupo é se existe bruxa do bem. Ela responde que sim, que existem bruxas de todos os tipos. Depois, ela conta sobre algumas características marcantes das bruxas: gostam de gatos, fazem poções, moram em lugares escondidos, preferem ficar no escuro, carregam amuletos, costumam cantar e dançar em volta de fogueiras. Acrescenta que as bruxas amam a natureza e protegem os animais. As crianças ouvem tudo com atenção e fazem mais algumas perguntas: "As bruxas mentem?"; "As bruxas estão sempre vestidas com vestido preto e chapéu pontudo?". A entrevistada explica que as bruxas às vezes mentem, como qualquer um. Diz também que elas ora usam roupas de bruxa, ora roupas comuns. Nesse caso, elas parecem pessoas comuns, mas têm poderes de bruxa. Uma criança, então, comenta: "Tipo eu".

Uma das professoras lembra das bruxas que existiram de verdade, sobre as quais conversaram anteriormente: Anna Bolena, Joana Darc, Mary (que fazia poções com veneno de cobra). Lembra que elas muitas vezes precisaram mentir ou se disfarçar para não serem presas ou mortas.

Eu conto que morei nos Estados Unidos, perto de uma cidade chamada Salem, onde houve, no passado, uma caça às bruxas. Faço um resumo dessa história e as crianças pedem para ver fotos de Salem no telão. As fotos enriquecem o meu relato e as crianças se mostram ainda mais interessadas.

As professoras me contam que as crianças irão escrever um livro sobre uma bruxa que mora na escola. Elas estão coletando informações para elaborar o enredo da história.

No dia seguinte, na roda, as professoras apresentam três livros às crianças: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”[31], “O Grúfalo”[32] e “Pequeno manual de monstros caseiros”[33]. Elas explicam que a intenção é que esses livros inspirem as crianças para a escrita do texto. O primeiro, pelas ilustrações, os outros dois, por trazerem boas descrições dos personagens.

Perto da hora da saída, as crianças são chamadas para dentro da sala para a leitura de um livro. Ouço uma delas dizer: “Essa é a melhor hora do dia!”. Uma brincadeira com as mãos sinaliza que a história vai começar. As crianças conhecem o ritual e acompanham a professora, que fecha as portas e estende um tecido no chão, onde coloca o livro. As crianças sentam-se em roda e a professora lê o texto e depois vira o livro para mostrar as imagens. Já comentei mais de uma vez sobre esses hábitos, eles se repetem em praticamente todas as salas de aula. No meio da leitura, as crianças perguntam sobre algumas palavras, como “parrudo”. A professora dá explicações breves e segue.

Embora o livro tenha sido escolhido por conta das descrições que traz, isso não é problematizado após a leitura. Nenhum tipo de conversa acontece. A professora mostra os outros dois livros e diz que eles serão lidos nos dias seguintes. Eu comento que tenho um livro em casa que pode ser do interesse do grupo, o “Manual prático de bruxaria em onze lições”[34]. Todos se animam e eu fico de trazer o livro no dia seguinte.

TRECHO 2 – ESTANTE DE LIVROS

No canto da sala, há uma estante com livros de literatura. É uma estante ótima, pois cabe vários livros, todos com a capa exposta. No entanto, ela está vazia e mal organizada. Os poucos livros estão amontoados, alguns virados de cabeça para baixo. Nenhuma criança procurou pelos livros nos dias em que estive lá. Também não presenciei tempos na rotina reservados à leitura autônoma. Pelo que entendi, não é uma atividade permanente, como nos outros grupos (G1-G4), o que me chama a atenção, uma vez que as crianças do G5 estão em processo de alfabetização e, portanto, têm melhores condições de ler sozinhas.

4.6 – Questionários

Por meio dos questionários, os seguintes dados foram produzidos:

90,5% dos professores se consideram leitores.

Dentre os portadores de textos mais lidos, estão:
1. livros de literatura infantil (95%);
2. postagens mas redes sociais (67%);
3. livros teóricos da área de pedagogia (62%);
4. livros de literatura para adultos (43%).

---

[31] DRUCE, Arden e LUDLOW, Pat. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** São Paulo: Brinque Book, 2022.

[32] DONALDSON, Julia e SCHEFFLER, Axel. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque Book, 1999.

[33] MARIJANOVIC, Stanislav. **Pequeno manual de monstros caseiros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

[34] BIRD, Malcolm. **Manual prático de bruxaria em onze lições**. São Paulo: Ática, 2000.

Apenas um professor respondeu que lê livros de literatura (para adultos) todos os dias. Dois responderam que nunca leem. Dos restantes,
44% leem algumas vezes por semana;
17% leem algumas vezes por mês;
39% leem algumas vezes por ano.

A maioria dos professores (76%) tem um livro de literatura (para adultos) preferido.

62% dos professores leem poesia.

81% dos professores não frequentam bibliotecas e 86% não participam de clubes de leitura.

71% dos professores ouviam histórias quando eram crianças.
90% consideram o fato de terem ou não ouvido histórias quando crianças influenciou no seu interesse pela literatura na vida adulta.

100% dos professores acham importante ler para as crianças na escola, na Educação Infantil.
100% acham que a formação de leitores literários deve ter início na Educação Infantil.

100% dos professores se interessam por literatura infantil.
71% se consideram conhecedores de literatura infantil.
100% gostariam de saber mais sobre literatura infantil.

76% dos professores nunca participou de uma formação específica na área de literatura / leitura literária.
86% gostariam de participar de uma formação específica na área de literatura / leitura literária.

Dentre o que os professores sentem mais falta, estão:
1. “participar de discussões sobre mediação de leitura literária” (81%);
2. “saber fazer um bom planejamento de um contexto de leitura literária” (57%);
3. “conhecer mais livros” e “saber mais sobre o objeto livro” (houve empate) (52%);
4. “saber fazer um bom registro / uma boa documentação de uma experiência de leitura literária” (38%).

Esses dados fortaleceram algumas hipóteses que levantei durante o período de observação nas salas de aula: os professores sabem da importância de ler para as crianças pequenas, sabem que ouvir histórias na infância influencia os hábitos de leitura de uma pessoa por toda a vida e acreditam que é na Educação Infantil que deve ter início a formação de leitores literários. 100% dos professores que responderam o questionário se interessam por literatura infantil e gostariam de saber mais sobre esse universo.

Além disso, os questionários revelaram que a maioria dos professores nunca participou de uma formação específica na área de literatura e leitura, mas que gostaria de ter essa oportunidade. As principais faltas apontadas pelos professores estão relacionadas à mediação de leitura e à elaboração de planejamentos. Nas sínteses escritas a partir das observações, eu faço essa reflexão mais de uma vez.

A partir dos dados produzidos por meio da observação e da aplicação do questionário, fiz uma análise das práticas de leitura literária correntes na Educação Infantil, à luz das ideias de alguns teóricos especializados nessa temática. Essa análise não tem por intenção criticar o trabalho dos professores e coordenadores da escola-campo ou de qualquer outra escola, mas sim convidá-los a refletir sobre o lugar que a literatura ocupa e poderia ocupar no cotidiano das crianças pequenas, na escola.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

> "O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa";
> "Esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas";
> "Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda"
> (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 5)

Foram muitas as experiências vividas ao longo do tempo que passei dentro das salas de aula da escola-campo. Para poder analisá-las, precisei agrupá-las em algumas categorias:

1. O que significa formar leitores na Educação Infantil;
2. A importância do outro na experiência de leitura;
3. Literatura como experiência;
4. Contextos de leitura na escola;
5. Mediação de Leitura / Conversa literária;
6. Outras observações.

O passo seguinte foi pensar em que autores poderiam embasar a discussão de cada uma dessas temáticas. Por fim, dei início à conversa entre a prática observada e a teoria estudada.

5.1 – O que significa formar leitores na Educação Infantil

> "Hoje em dia, concebemos o ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias".
> (REYES, 2016, p. 23)

> "Nossa língua é uma fonte inesgotável de produção de frases e de encontros de palavras, coisas que só são descobertas pelos pequenos quando criamos o hábito de ler [...] para eles. A partir de então, a linguagem começa a se transformar em uma companhia para toda a vida"
> (CABREJO-PARRA, 2013, p. 2)

Segundo o pesquisador colombiano Evelio Cabrejo-Parra, a criança chega ao mundo com algumas competências, sendo uma delas a linguagem. Pode-se dizer que ela aprende a língua, mas não que aprende a linguagem: "O bebê já vem armado com a faculdade de linguagem, que vai lhe permitir aprender as línguas" (CABREJO-PARRA, 2011, p. 5).

Yolanda Reyes, sua conterrânea, concorda e diz que o bebê, ainda no útero, já faz uso dessa capacidade: "Essa criatura agachada no ventre, que escuta furtivamente as conversações da mãe e, em particular, a música da sua voz, [...] está imersa desde essa época na experiência da linguagem". Ela explica: "Certamente o feto não entende nada do que ouve. Em troca, aprende a reconhecer a melodia e os ritmos da linguagem, ou seja, as curvas de entonação e as pautas de acento que constituem as particularidades tanto da voz da mãe quanto dos sons do que será a sua língua materna" (REYES, 2016, p. 24-25).

Cabrejo-Parra refere-se a esses sons como a "música da língua", e afirma: "um bebê chega ao mundo com uma capacidade de percepção auditiva muito, muito desenvolvida. Ele 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" (CABREJO-PARRA, 2011, p. 2).

A fala cotidiana tem uma musicalidade própria, assim como as cantigas e os textos literários. Cantar para um bebê faz parte de uma antiga tradição passada de geração para geração, mas ler uma história para um bebê é algo novo. Trata-se de uma música que não é a da cantiga, é a do livro. Quando falamos com um bebê, cantamos ou lemos para ele, ampliamos seu repertório de "músicas da língua".

As professoras do G1 cantam com seus alunos ao longo de todo o dia:

"A música é muito presente no cotidiano do G1, mais do que em qualquer outro grupo. Rodas de cantoria e 'acontecimentos musicais' no espaço externo são frequentes. Esses 'acontecimentos' nada mais são do que professoras tocando ukulele e cantando, e crianças se divertindo. As crianças cantam, dançam e tocam pequenos instrumentos musicais. Todos da escola são bem vindos. É uma alegria!" (Síntese G1 / Trecho 3).

Cantar para uma criança é fundamental. As cantigas de roda, as cantigas de ninar e outras do cancioneiro infantil fazem parte do patrimônio cultural de uma nação. Os pais ouviram essas cantigas de seus pais e agora as cantam para seus filhos, que cantarão para seus filhos. "É um patrimônio muito profundo, enraizado" (CABREJO-PARRA, 2011, p. 4). De forma geral, é por meio das cantigas que se dá a entrada da criança na cadeia simbólica onde ela nasce. Sendo assim, a cantoria das professoras do G1 é muito bem-vinda!

No entanto, como foi dito, há outros tipos de "música" que podem e devem ser oferecidos às crianças – a leitura de um livro é um deles, a recitação de um poema é outro. E, embora cantem muito, as professoras do G1 leem pouco com seus alunos. Elas não planejam contextos de leitura e todas as vezes em que as vi lendo foi por conta de um pedido insistente de alguma criança.

A verdade é que as crianças pequenas pedem o tempo todo para que os adultos leiam para elas. Não é difícil percebermos o quão intensamente essa experiência lhes afeta. Cabrejo-Parra (2011) explica essa voracidade pelas histórias dizendo que se trata do alimento de que as crianças precisam para crescer psiquicamente. Se a comida as faz crescer fisicamente, a leitura as faz crescer psiquicamente.

Reyes vai na mesma linha ao afirmar que a ideia fundamental da leitura na primeira infância é oferecer uma base simbólica às crianças, uma base emocional, "muito mais que as letras" (REYES, 2012, p. 5). Ela fala da leitura como se fosse uma "casa imaginária", que começa a ser construída no início da vida, quando são erguidos os pilares, as fundações que irão sustentá-la. Segundo ela, "mais que buscar alfabetizações prematuras, o que temos que trabalhar é todo o substrato, tudo o que está por baixo, que depois vai permitir que a criança faça leituras mais sofisticadas, mais complexas" (REYES, 2012, p.3).

Patrícia Diaz, formadora de professores na Comunidade Educativa CEDAC[35], defende que formar um leitor literário é formar alguém capaz de mergulhar na cultura escrita e navegar por ela pondo em ação comportamentos típicos de leitores competentes (2018). Segundo ela, um bom leitor deve ser capaz de ultrapassar as primeiras camadas de leitura (em que estão em jogo o tema, as primeiras impressões e as relações com o que já se sabe) e alcançar, gradativamente o desenvolvimento de competências leitoras mais sofisticadas. Algumas dessas competências são:

-utilizar com autonomia diferentes estratégias no processo de leitura;

-usar o contexto para enfrentar obstáculos no processo de leitura;

-antecipar e verificar hipóteses sobre o conteúdo do texto no decorrer da leitura;

-interpretar os textos indo além do conteúdo explícito e fazendo inferências;

-elaborar comentários e opiniões fundamentadas sobre o texto (DIAZ, 2018).

Essa formação ocorre ao longo de toda a escolaridade da criança, começando pela Educação Infantil, na qual a criança muitas vezes ingressa antes de completar um ano de idade.

Maria Emília Lopez, educadora argentina que coordena o "Programa de Leitura e Biblioteca" dentro da creche da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, afirma que os bebês precocemente demonstram algumas competências e alguns comportamentos ligados à leitura, dentre eles:

-diferenciar desenho de escrita;

-reconhecer significados nas ilustrações;

-compreender sequências narrativas;

-antecipar;

-buscar a página preferida;

-memorizar relatos;

-escolher o livro que desejam;

-balbuciar enquanto leem;

-apresentar boa capacidade de concentração;

-seguir com os dedinhos a escrita;

-mudar a entonação de acordo com o que a cena ilustrada oferece;

-reconhecer perguntas e exclamações;

-demonstrar emoções ao ouvir uma história (alegria, medo, tristeza):

-escolher um livro dentre várias opções de brinquedos (LOPEZ, 2022).

Ao longo dos anos em que trabalhei como professora, e também agora, nas semanas que passei na escola-campo, pude observar a ligação estreita que a criança pequena estabelece com o livro. À medida que vai ouvindo histórias, ela vai aprendendo como esse objeto funciona e descobrindo as possibilidades que ele carrega.

[35] A Comunidade Educativa CEDAC é uma organização da sociedade civil que concebe e implementa estratégias para promover a melhoria de práticas educativas das redes públicas no Brasil visando assegurar o direito de todas as crianças, adolescentes e jovens a aprenderem e se desenvolverem integralmente.

No entanto, tudo isso só é possível se a criança estiver acompanhada por um adulto sensível, que aceite mergulhar com ela na experiência leitora. No caso da escola, em que esse adulto é um profissional da área de educação, além da sensibilidade e da disponibilidade, espera-se dele que leia para as crianças com frequência e que essas leituras se pautem em planejamentos.

5.2 – A importância do outro na experiência de leitura

> "É provável que essa fascinação prematura exercida pelos livros não provenha apenas do objeto físico, de suas ilustrações ou da história contada, mas muito mais da experiência afetiva que flui";
> "Esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar-se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores"
> (REYES, 2016, p. 49)

É de comum acordo entre os autores que tenho estudado que ninguém se forma leitor sozinho. A formação leitora acontece se a criança tem com quem ler, com quem conversar sobre os textos e as ilustrações, com quem discutir o final de uma história, comentar sobre um personagem, relacionar um livro com outros, compartilhar preferências.

Emília Ferreiro, pedagoga argentina, amplia o conceito de intérprete (sujeito que realiza o ato de interpretação) e apresenta o interpretante, que é aquele que realiza o ato de interpretação por ou para um outro. Segundo ela, a intervenção do interpretante (adulto leitor) é essencial na transformação de um objeto opaco (marcas como objetos físicos) em um objeto simbólico (marcas que evocam linguagem), e isso suscita uma série de buscas na criança (FERREIRO, 1996).

A relação interpretante-criança-livro é descrita por Yolanda Reyes como um triângulo amoroso por meio do qual um outro mundo, que, embora se assemelhe à realidade, é apenas uma representação dela, se revela. Segundo ela, o conjunto de manchas, cores e traços não significaria nada para o bebê sem a voz adulta que oficia o trânsito para a ordem do simbólico. À medida que assinala e nomeia as páginas que passam, essa voz ensina que cada imagem representa algo real (2016).

É também por meio da voz do adulto, que liga uma página à outra, que "a criança descobre uma continuidade entre o atrás e o à frente e vê que isso se refere a uma outra continuidade: entre o antes e o depois". A criança vai entendendo que "passar as páginas é como passar o tempo" (REYES, 2016, p. 47-48).

Além das habilidades cognitivas, há um profundo conteúdo emocional. A comunhão que se inaugura nesse triângulo amoroso (adulto-criança-livro) talvez explique o que leva a criança a precisar de livros, a pedir que leiamos os mesmos livros muitas vezes, a preferir a leitura compartilhada a qualquer outro passatempo.

Uma cena vivida no meu primeiro dia de observação no Grupo 1 me afetou intensamente. Preocupada com o fato de ser um adulto estranho em um ambiente seguro habitado por bebês, eu tentava ser o mais discreta possível... Sentada em um cantinho da sala, observava um menino que se aproximava do contexto de leitura autônoma:

"Um menino se aproxima do contexto de leitura, pega um livro, senta-se no futon e começa a folheá-lo. Ele é bem pequeno, tem pouco mais de um ano de idade, e ainda não percebeu que estou sentada ali bem perto. Em um dado momento, ele levanta a cabeça e me vê. Penso: "vai começar a chorar". Ele se levanta. Penso: "vai sair correndo em busca das professoras". Para minha surpresa, ele anda na minha direção, olha fixamente nos meus olhos e me entrega o livro. Sem emitir um único som, me diz: "Lê". Eu abro um sorriso e pego o livro de suas mãos. Ele se senta ao meu lado e eu leio a história" (Síntese G1 / Trecho 1).

Mesmo eu sendo uma pessoa desconhecida, um menino tão pequeno não hesitou em me convidar para ser sua parceira de leitura. Ele estava ávido por encontrar alguém disposto a compartilhar com ele aquela experiência. Quando abri um sorriso e o chamei para perto, ele se aninhou e, juntamente com o livro, formamos nosso pequeno triângulo-amoroso.

É pensando no conteúdo afetivo que permeia o ato da leitura, que Maria Emília Lopez cunha o termo "leiturar". Leiturar, segundo ela, "reúne algo do verbo ler e algo do verbo amar"; leiturar é "trasvasar amorosamente aos outros a bagagem e as habilidades iniciais para construir, cada vez com mais autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura" (LOPEZ, 2022, p. 3).

Quando entrei em contato com o conceito de leiturar, vivi um daqueles momentos de identificação profunda, que acontecem quando alguém traduz em palavras algo muito forte e precioso que você não consegue nomear ou explicar. Eu usava as palavras presença, conexão, disponibilidade, mas sabia que eram insuficientes para descrever o que estava dentro de mim. Eis que, então, me deparei com "leiturar" e finalmente me senti compreendida e satisfeita.

Ao mesmo tempo, fui invadida por um misto de tristeza e dúvida pensando que na escola-campo não vi muitos professores leiturando seus alunos. Leiturar exige disponibilidade por parte do adulto, e, com alguma frequência, ao longo dos dias que passei lá dentro, ouvi frases como: "Agora eu não posso [ler para você]"; "Estou muito ocupada, leia com um amigo"; "Agora é hora de você ler sozinho".

Leiturar é algo profundo. Leiturar supõe uma relação de compromisso e intimidade entre quem leitura e quem é leiturado. Leiturar é algo que se dá no "ambiente particular que se constrói quando estamos entregues ao vaivém do jogo e da vida, das histórias, da poesia, fazendo traduções de gestos mínimos, capturando significados e intenções quase imperceptíveis, tentando nos oferecer integralmente a essa aventura da conversa literária" (LOPEZ, 2022, p. 2).

Leiturar é algo que o adulto precisa se dispor a fazer, mais ainda, assumir a responsabilidade de fazer. Leiturar é algo que o adulto precisa aprender a fazer. Ou será que ele precisa desaprender um tanto de coisas para poder leiturar? Qual é o lugar que a leitura literária ocupa na escola atualmente? Mesmo na Educação Infantil, será que não concebemos a literatura como mais uma exigência curricular? Uma coisa é certa: só seremos capazes de leiturar se convertemos a literatura em experiência.

5.3 – Literatura como experiência

Segundo o pensador espanhol Jorge Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), e o sujeito da experiência é uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, [...] inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios”. (2002, p. 24).

Ele acrescenta: “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24).

É essa a ideia quando falo que o professor precisa desaprender um tanto de coisas para poder leiturar. Ele precisa abrir mão do controle e se deixar emocionar, abalar, afetar. Só assim, poderá entrar nos livros com seus alunos.

Graciela Montes, escritora, tradutora e pesquisadora argentina, descreve um território muito especial que chama de *Frontera Indomita* ou “Fronteira Indomável”. Trata-se de um território em constante conquista, nunca conquistado completamente. É uma zona de intercâmbio entre o dentro e o fora, entre o indivíduo e o mundo. É a única zona liberada, um lugar de afazeres pessoais, onde nos sentimos realmente vivos e onde o novo é construído. Segundo ela, a literatura, a arte, a cultura estão instaladas nessa fronteira (MONTES, 1999).

Para que a literatura ingresse na Fronteira Indomável, ela precisa ser convertida à experiência. Ensinar literatura precisa dar lugar a educar em literatura, para que a literatura seja vivida enquanto experiência e que possa mobilizar e alargar as fronteiras dos alunos.

Para que o professor possa educar em literatura, ele precisa refletir sobre a sua própria fronteira. É muito difícil ajudar a alargar a fronteira de outros quando a própria fronteira está estreita. É impossível ajudar outros a converter a cultura em experiência quando a cultura é para nós algo que está fora, que pertence ao mundo exterior (MONTES, 1999).

Ou seja, para que o professor possa escolher criteriosamente os livros que lerá aos seus alunos, mergulhar neles, planejar e realizar boas mediações de leitura, ele precisa de uma formação que o sensibilize para a literatura, para a arte.

5.4 – Contextos de leitura em sala de aula

Escolher criteriosamente os livros, mergulhar neles, planejar e realizar boas mediações de leitura são etapas do trabalho do professor que assume o compromisso de leiturar seus alunos.

A escolha dos livros, que será discutida mais para frente, está atrelada à questão do acervo da escola. Na escola-campo, o acervo é mantido dentro da sala de apoio pedagógico e organizado em prateleiras de forma que apenas as lombadas dos livros ficam à mostra. Não há alguém responsável especificamente por ele; a pessoa que trabalha no apoio cuida do restauro dos exemplares danificados, mantém as prateleiras organizadas e anota os

empréstimos. Trata-se, portanto, de um espaço de armazenamento, pouco convidativo para quem quer explorar o material disponível e fazer uma escolha mais demorada. Para isso, seria bom que os livros estivessem dispostos de modo que os professores pudessem ver suas capas (não de todos, mas de muitos), em um ambiente agradável, talvez com uma mesa e cadeiras confortáveis. Certamente faria diferença se os livros estivessem sob responsabilidade de alguém que amasse e entendesse de literatura, que acompanhasse os lançamentos do mercado editorial e que constantemente avaliasse e atualizasse o acervo.

Na escola-campo, como em muitas outras onde já trabalhei e que já visitei, há o acervo da escola e o pequeno acervo da sala, constituído por uma seleção de livros que fica guardada em uma prateleira, caixa ou cesta, dentro da sala de aula. Esses livros, de forma geral, são escolhidos pelos professores que trabalham naquela sala. Na escola campo, em cada sala trabalham quatro professores, dois que usam o espaço pela manhã e dois a tarde.

Considero imprescindível que os quatro professores, no caso, façam essa escolha juntos, para que possam conversar, argumentar e compartilhar impressões sobre cada um dos livros que fará parte de seu cotidiano. Algumas perguntas importantes a serem feitas são:

-Por que estamos selecionando este livro para oferecer às crianças? Qual é o seu valor? Qual é a experiência de leitura que ele cria? Como podemos enriquecer e ampliar a experiência? Há algum outro livro que converse com ele de alguma forma que possa ser interessante para as crianças?

-Há quanto tempo não atualizamos o acervo da sala? Estamos variando os livros que escolhemos para ler ou temos lido sempre os mesmos?

-Há quanto tempo não lemos poemas em voz alta para as crianças? Que livros de poemas podemos selecionar para levar para a sala?

-Há bons livros informativos na minha seleção? Há livros de fotografia, livros de arte?

Na escola-campo, o acervo da sala é usado em dois tipos de contexto: o contexto de leitura autônoma e o contexto de leitura feita pelo professor ao grupo todo.

5.4.1 – CONTEXTO DE LEITURA AUTÔNOMA

O contexto de leitura autônoma é formado por dois elementos: um espaço para as crianças se acomodarem e livros. Ele acontece ao mesmo tempo que outros contextos e as crianças podem escolher o que querem fazer.

Enquanto as crianças vivem suas experiências, os professores recebem os alunos que chegam (quando essa dinâmica ocorre no início do período), resolvem questões cotidianas e circulam para observar e registrar o que está acontecendo. Raramente alguém consegue parar e se fazer presente por inteiro com as crianças.

Cada dupla de professores tem um jeito de organizar o espaço onde as crianças se acomodam para ler: algumas usam um futon, outras uma esteira com almofadas, outras preferem bancos de madeira. O importante é criar um clima de conforto, aconchego e intimidade, propicio para a criança escolher um livro e se entregar a ele.

Fica a critério dos professores também o modo de dispor os livros às crianças. Embora haja muitas maneiras de fazê-lo, percebo que alguns hábitos dificultam a reflexão sobre o assunto:

"Os livros [...] estão em uma caixa de madeira. Percebo logo que essa caixa está muito cheia, com mais de 30 exemplares (praticamente todo o acervo da sala). Eles ficam muito apertados, o que dificulta a escolha e a retirada das crianças, e, mais ainda, a devolução dos livros depois da leitura. Por conta disso, as crianças acabam forçando a entrada dos livros na caixa, o que os deixa bastante danificados (amassados, rasgados, com as pontas dobradas)"; "Fico pensando que as professoras usam a caixa por hábito, uma vez que a escola toda faz assim" (Síntese G2 / Trecho 3).

Acredito que os livros precisam estar organizados de modo que a criança se sinta convidada a fazer essa escolha. Uma quantidade reduzida de exemplares, dispostos com as capas à mostra, pode ajudar. Com alunos de dois anos, eu costumava arrumar os livros em uma grande bandeja de madeira, como se estivesse oferecendo uma comida bem gostosa. Colocava a bandeja no chão, entre dois colchonetes, e eles se serviam à vontade[36].

Outro procedimento do qual eu não abria mão era apresentar cada um dos livros do nosso pequeno acervo antes de disponibilizá-los às crianças. Nas nossas conversas em roda, eu aproveitava e apresentava dois ou três livros por dia – dizia o nome de cada um, o autor, o gênero e fazia uma sinopse do conteúdo. Percebia que esse ritual despertava o interesse das crianças, servindo como um aperitivo para a hora da leitura.

Observei que não compartilho essa preocupação com algumas das professoras da escola-campo. O acervo de livros da sala é composto e vai sendo alterado por quatro pessoas diferentes, que não necessariamente conversam sobre isso umas com as outras. Sendo assim, pode acontecer de um livro ser oferecido às crianças que até o professor desconhece, como fica claro na seguinte passagem:

"Pergunto às professoras se as crianças já ouviram as histórias de todos os livros que estão na caixa. Elas respondem que não, que elas mesmas não necessariamente conhecem tudo o que está ali, afinal, os livros da caixa são escolhidos pelas professoras da tarde também" (Síntese G2 / Trecho 3).

Era também durante as rodas de conversa que eu e meus alunos fazíamos combinados relacionados ao cuidado com nosso pequeno acervo. Livros servem para serem manuseados, disso nenhum autor ou professor discorda. Sabemos também que livros manuseados por bebês e crianças pequenas não raramente sofrem danos – é uma capa que cai, uma página que rasga, uma aba que se solta. De tempos em tempos, vale organizar um contexto de recuperação dos livros, em que as crianças separam aqueles que estão danificados e, juntamente com um adulto, consertam os estragos.

Fiquei incomodada com as condições de muitos dos livros da escola-campo – rasgados, amassados, sujos:

"Me incomoda muito o fato dos livros estarem dispostos no chão. Fico olhando as crianças passando e pisando neles várias vezes. Passam por cima mesmo, como se os livros não estivessem lá. Me pergunto se estarão distraídas, mas depois me convenço de que não, apenas não se importam se os livros ficarão danificados.

Noto que, de forma geral, não há muita preocupação em cuidar dos livros. Eles são muitos e ficam empilhados em dois nichos de um armário. Olho um por um e quase todos estão sujos, rasgados e com as páginas caindo. Encontro alguns sem capa e outros sem o miolo – as páginas caíram e só sobrou a capa.

[36] Valho-me aqui e nos parágrafos seguintes dos chamados "saberes da experiência", aqueles que o professor constrói no dia-a-dia de sua prática (PLACCO e SOUZA, 2006).

Combino com as professoras e no dia seguinte organizo um contexto de restauro dos livros. Várias crianças me ajudam e recuperamos praticamente todos eles" (Síntese G3 / Trecho 3).

Por fim, o ponto que considero mais importante: o papel do professor nesse contexto de leitura autônoma. Ao longo das semanas em que estive na escola-campo, não houve um dia em que não observei várias crianças atrás de um adulto que pudesse ler para elas. Os adultos, envolvidos em outros afazeres, diziam: "Agora eu não posso", "Estou ocupado"; "Agora é hora de você ler sozinho". Quando, porventura, o chamado da criança era atendido, eu observava que o professor não conseguia estar presente de fato na experiência de leitura. Ele acabava lendo "para a criança" e não "com a criança", o que faz toda diferença, como se pode perceber na seguinte cena, em que a professora parece dispersa e pouco engajada em proporcionar algo significativo:

"No segundo dia, também no início da manhã, observo uma menina se aproximar e pegar um livro na cesta. Sentada no chão, ela começa a folhear o livro, mas logo se levanta e procura uma professora, que pede um tempo para terminar o que está fazendo. A aluna espera e depois senta-se no colo da professora, que coloca o livro aberto no chão e se põe a ler. Sem demora, outras crianças aparecem e começam a rodear a dupla. A professora interrompe a leitura e pede para que todos se acomodem; depois, continua. Embora a quantidade de expectadores tenha aumentado, o livro continua apoiado no chão, voltado para a professora, o que dificulta a apreciação das imagens, uma vez que elas ficam de ponta cabeça para a maioria que ali está. As crianças começam a se dispersar – falam, gritam, dão risada, brigam. A professora se divide entre o texto e a resolução de conflitos. Aos poucos, a história vai se perdendo... A aluna que escolheu o livro não desiste e cobra da professora que ela termine a leitura, o que acaba acontecendo de forma meio tumultuada." (Síntese G1 / Trecho 1)

A conclusão a que chego é que há um desencontro entre adultos e crianças e é preciso endereçar essa questão. O contexto de leitura autônoma precisa ser ressignificado e o papel do professor revisto.

O contexto de leitura autônoma pode ser uma ótima oportunidade para o professor fazer leituras para pequenos grupos ou até mesmo leituras individuais – entre ele e um aluno. Dessa forma, pode-se descobrir os rituais de cada um, seus livros preferidos, suas hipóteses, seus conhecimentos. Na intimidade, a escuta multissensorial que se faz necessária com crianças muito pequenas (que falam com o corpo todo) é muito mais eficiente.

Me arrisco também a dizer que quanto mais o professor lê para as crianças nos contextos de leitura autônoma, mais elas leem sozinhas. Ao serem atendidas no desejo de terem uma história lida por um adulto, elas se sentem acolhidas e criam intimidade tanto com os livros quanto com as estratégias de leitura. Ler sozinha um livro que já foi lido juntinho com o professor ativa a memória da experiência vivida – do aconchego, da leitura, da conversa.

5.4.2 – EM AMBOS OS CONTEXTOS

Antes de entramos no contexto de leitura feita pelo professor ao grupo todo, há três pontos que merecem atenção quando realizamos qualquer tipo de leitura com uma ou mais crianças.

Em primeiro lugar, o livro carrega informações importantes tanto na capa quanto nas suas primeiras páginas: o título, o nome dos autores, a editora, a edição, o ano em que foi publicado. Tudo isso é relevante e pode ser compartilhado com as crianças. Assim, aos poucos, elas compreenderão como é organizada uma publicação. Além disso, elas talvez usem esse conhecimento para tecer relações entre livros do mesmo autor, do mesmo ilustrador, da mesma editora.

Em segundo lugar, algo que parece óbvio, mas não é: abandonar uma leitura no meio é algo que se deve evitar. Se o professor começou a ler uma história, é importante que vá até o fim. Esse é mais um dos motivos pelos quais é importante conhecer bem todos os livros que são disponibilizados às crianças: para não ser surpreendido no meio da leitura por algo inapropriado que te impeça de continuar.

O que às vezes acontece é o grupo começar uma conversa no meio da leitura. Uma criança faz um comentário, outra engata o relato de uma memória, outra levanta uma pergunta, e não se volta mais para a história. Penso que o professor pode acolher pequenas falas ao longo da leitura, mas uma conversa mais longa precisa ficar para depois, ou perde-se o ritmo e o fio da meada do enredo, como aconteceu em um dos grupos que observei:

"A professora faz um paralelo entre quilombo e aldeia indígena. As crianças nunca visitaram um quilombo, mas muitas sabem o que é uma aldeia indígena, e falam animadas sobre seus conhecimentos. A animação cresce e não voltamos a falar sobre o quilombo. A leitura do livro é interrompida e não é mais retomada. O questionamento do menino acerca do cabelo da Bucala não é endereçado. A roda é desfeita e passa-se à etapa seguinte da rotina" (Síntese G4 / Sala 1 / Trecho 3).

Em terceiro e último lugar, gostaria de ressaltar a importância do professor se manter fiel ao texto impresso no livro.

Segundo Emília Ferreiro,

> "parte da magia consiste em que o mesmo texto (ou seja, as mesmas palavras, na mesma ordem) torne a re-presentar-se diversas vezes, diante das mesmas marcas. O que existe nessas marcas que permite não só eliciar linguagem, mas também provocar o mesmo texto oral, uma e outra vez? O fascínio das crianças pela leitura e releitura da mesma estória tem a ver com esta descoberta fundamental: a escrita fixa a língua, controla-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras. As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de reiteração, de representação" (FERREIRO, 1996, p. 166).

Maria Emília Lopez reitera que ler os textos originais dos livros é um compromisso que precisamos ter com o autor do livro e com as crianças. Ela reconhece que, muitas vezes, simplificamos a linguagem ou o conteúdo do texto por medo de que as crianças não entendam a história, mas alerta que, ao ignorarmos os aspectos literários ou estilísticos da história e elaborarmos uma versão simplificada dela, "as texturas e as dobras da literatura desaparecem" (LOPEZ, 2018, p. 37).

A autora levanta algumas questões pertinentes: "O que resta de uma história se arruinamos suas palavras?"; "Temos o direito de negar-lhes [às crianças] a beleza das palavras em busca da compreensão?"; Será que, ao simplificarmos o texto, não estamos desconfiando da inteligência da criança? (LOPEZ, 2018, p. 37).

Diana Patarroyo, bibliotecária colombiana, em depoimento à Maria Emília Lopez, confessa que luta consigo mesma diante dessa prática tão arraigada: “Tenta-se ler o texto original, mas não é fácil. Simplificar a história é uma mania de longa data. Mas somente assim [lendo o texto original na íntegra] se encontra o verdadeiro valor que aquele escritor quis colocar naquela história”; “Agora entendo que [ao editar o texto] estou exercendo um tipo de censura, que não estou possibilitando que eles escutem, que se familiarizem com diversas formas de narrar, que estou respondendo aos meus estereótipos sobre aquilo que considero uma resposta de leitura adequada por parte de crianças pequenas” (LOPEZ, 2018, p. 38-39).

É o que provavelmente aconteceu com a professora do G1 na seguinte cena:

“A pedido de um menino, uma das professoras se dispõe a ler o livro “Este é o lobo”. Ela se senta no chão e todas as crianças que estão acordadas se aproximam. Ela abre o livro e começa a folheá-lo; no entanto, em vez de ler o texto impresso, faz perguntas às crianças a respeito das ilustrações: “Quem é este?”; “Quem lembra do caçador?”; “De que história é este personagem?”. Assim vai...” (Síntese G1 / Trecho 2).

Para finalizar, recupero aqui as ideias de Cabrejo-Parra (2011), que diz que, ao lermos para uma criança, estamos lhe oferecendo uma variação das “músicas da língua”. Ao editarmos um texto, acabamos com sua musicalidade, pois mexemos no seu ritmo, na sua cadência, na sua estética.

5.4.3 – CONTEXTO DE LEITURA FEITA PELO PROFESSOR AO GRUPO TODO

Esse contexto se configura da seguinte forma: o professor lê um mesmo livro a todas as crianças do grupo, ao mesmo tempo.

Na escola-campo, minha percepção é a de que os professores não costumam fazer um planejamento para esse contexto. Quando sobra um tempo entre as etapas da rotina, ou, o que é mais comum, na hora da saída, antes do portão abrir, eles organizam as crianças em roda, escolhem um livro do acervo da sala e fazem uma leitura em voz alta. Não há dúvidas de que as crianças se beneficiam dessa leitura, mas é igualmente verdade que essa experiência pode ser muito mais rica.

Um bom jeito de começar um planejamento de leitura é pensar no espaço. Precisa ser um lugar razoavelmente calmo e silencioso (fechar portas e janelas pode ajudar a reduzir o ruído). Embora seja muito comum pedir para que as crianças se sentem em roda, observo que essa configuração está longe de ser a ideal, pois não permite que todas olhem para o livro. Prefiro estender um tecido no chão e espalhar almofadas para que as crianças se acomodem como se sentirem melhor. Percebo também que a professora estar um pouco mais alta, sentada em um banco ou uma cadeira, favorece uma visão mais ampla das ilustrações. Um ritual que sinalize que uma leitura está para começar pode ajudar a reunir as crianças e criar um clima mais propício para a escuta.

Observei situações em que não houve cuidado com o espaço e o clima e outras em que houve, como mostram os exemplos a seguir. Posso dizer que isso impactou diretamente as experiências vividas pelas crianças. No primeiro caso, praticamente ninguém aproveitou a leitura; no segundo, as crianças ouviram a professora atentamente.

"A professora lê, mas quase ninguém presta atenção. As crianças estão agitadas e desatentas, no máximo duas se mostram de fato conectadas com a leitura"; "A organização da sala não está favorecendo a concentração, uma vez que a porta da frente e a porta do fundo estão abertas e há muito barulho do lado de fora; além disso, me pergunto se um ritual que marcasse o início da leitura não ajudaria as crianças a entrarem em outra sintonia. As leituras feitas pelo professor, para que sejam aproveitadas, exigem que se faça e se cumpra alguns combinados. Esses combinados devem ser frutos de conversas coletivas, para que possam fazer sentido para as crianças. Um ritual de início de leitura acaba acionando a memória e trazendo esses combinados para a consciência. Assim, as crianças se preparam para receber a história" (Síntese G3 / Trecho 1).

"Depois do lanche, enquanto as crianças brincam no espaço externo acompanhadas por uma das professoras, a outra se ocupa de preparar um contexto de leitura. Ela escolhe um cantinho ao ar livre, cercado por um canteiro, e pendura um tecido nas árvores, formando uma cabana. Em pouco tempo, as crianças chegam, entram e se acomodam. Ao constatar a presença de todos, a professora canta baixinho:

'Eu vou te contar uma história, agora atenção
Que começa aqui no meio da palma da tua mão
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração
Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?
Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão'[37]

Enquanto ela canta, as crianças vão diminuindo a voz, até que se silenciam. Então, ela mostra o livro que será lido e lê o seu título em voz alta: 'Não derrame o leite!'[38]*" (Síntese G4 / Sala 2 / Trecho 3).*

Além de ler com as crianças sentadas em roda, há outro hábito que precisa ser discutido. Muitas das professoras que observei leem o texto com o livro voltado para elas e só depois mostram as ilustrações às crianças. Talvez isso fizesse sentido quando o livro-álbum[39] era um objeto mais raro nas estantes das livrarias, bibliotecas e escolas. Hoje, a literatura infantil é repleta de livros ilustrados para todos os gostos.

5.4.4 – LIVRO-ÁLBUM

> "Para fazer essas viagens cada vez mais sofisticadas que a imaginação e o pensamento demandam às crianças, já não bastam as imagens simples dos primeiros livros que mostravam o contexto cotidiano. [...] Surge o livro-álbum, um gênero de literatura infantil em que as palavras e as ilustrações se complementam mutuamente para construir o sentido do texto. [...] Tal como ocorre com o cinema, no livro-álbum é indispensável ver a imagem e contrastá-la com a linguagem verbal, e nessa encruzilhada de caminhos emergem múltiplas possibilidades interpretativas. As sofisticadas 'leituras' que esses livros propõem às crianças as desafiam a descobrir como o sentido vai se desentranhando aos poucos e como todas as linguagens – palavra, ilustração, diagramação – confluem nessa construção conjunta" (REYES, 2016, p. 61)

[37] PERES, Sandra e TATIT, Paulo. **Uma estória**. São Paulo: Velas, 1996. 1 CD (36,54 min).

[38] DAVIES, Stephen e CORR, Christopher. **Não derrame o leite!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

[39] O livro-álbum também é conhecido como livro ilustrado ou picture book. As três denominações são sinônimas. Importante: não se pode confundir livro-álbum com livro-imagem. Livro-imagem é outra coisa. No livro-imagem não há texto, só imagem.

A chegada (para ficar) do livro-álbum pede uma revisão dos procedimentos de leitura adotados pelos professores, pois nele texto e imagem trabalham juntos para estabelecer o significado da história. É importante dizer que a palavra "imagem" aqui engloba ilustrações, formato, paleta de cores, disposição dos elementos na página, tipografia. Os leitores aprendem a buscar o sentido da história em um processo que integra tudo isso.

Segundo o escritor e ilustrador Odilon Moraes[40], o livro-álbum nasce de nasce de uma revolução no modo de conceber a imagem. Nele, a imagem ganha a potência de contar uma história. Sendo assim, o escritor, em vez de ser o único autor do livro, divide essa autoria com o ilustrador. Isso quando autor e ilustrador não são a mesma pessoa, o que não raramente acontece. Fernando Vilela, Odilon Moraes, Anthony Browne e Jutta Bauer[41] são exemplos de autores responsáveis pelos textos e imagens de vários livros ilustrados.

Moraes explica ainda que, no livro-álbum, existe um jogo entre a palavra e a imagem. Diferentemente dos livros em que a ilustração repete o texto, nele, às vezes, a imagem propositalmente não corresponde ao texto. Há encontros e desencontros entre palavras e imagens; esses desencontros nos dão pistas do não dito.

Sendo assim, não faz sentido ler o texto e depois mostrar as ilustrações às crianças. É no encontro de todas as linguagens que elas atribuirão sentido à história, mais ainda, construirão seu próprio sentido para ela.

Raquel Matsushita[42], escritora, ilustradora e designer, explica que não há um jeito certo de ler o livro álbum, uma vez que ele contém lacunas que serão preenchidas pelo leitor, a partir das suas experiências e sua história de vida. Nesse encontro entre o que foi escrito e o que foi lido, o leitor se tornará coautor do livro.

Antes de entrar no planejamento de leitura em si, retomo a ideia de chamar a atenção das crianças para a capa do livro que será lido. Além dela conter informações como o título, os autores e a editora, no livro-álbum a capa e a contracapa têm papel narrativo. Ou seja, antes mesmo de abri-lo, já começamos a receber informações do que encontraremos.

Essa riqueza toda que o livro-álbum carrega certamente complexifica a missão do professor de planejar uma leitura. No entanto, se por um lado, a complexidade pede mais trabalho, por outro ela dá ao professor o prazer de explorar, desvendar, imaginar, criar, a partir de uma obra literária.

5.5 – Mediação de Leitura / Conversa literária

Uma experiência de leitura consiste, basicamente, em uma leitura e uma conversa. Dependendo da idade das crianças, uma parte dessa conversa (talvez toda ela, no caso dos bem pequenos) acontecerá ao longo da leitura. Com os mais velhos, é possível ler e depois abrir para quem quiser falar.

---

[40] anotação de aula – 24/10/2020

[41] alguns exemplos de livros desses autores são: VILELA, Fernando. **Os heróis do tsunami**. São Paulo: Brinque-Book, 2011; MORAES, Odilon. **Rosa**. Curitiba: Olho de Vidro, 2017.; BROWNE, Anthony. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.; BAUER, Jutta. **A Rainha das Cores**. São Paulo: Cosaq & Naif, 2003.

[42] anotação de aula – 14/11/2020

Segundo Patrícia Diaz, "para guiar uma conversa literária, o professor precisa mergulhar na obra escolhida e buscar compreender primeiro para si quais as experiências estéticas que ela lhe proporciona" (DIAZ, 2018, p. 1). Em seguida, deve se fazer algumas perguntas, como: Quais são as possíveis leituras e conversas sobre este livro? O que provavelmente vai chamar a atenção das crianças? O que vai passar batido? Por que? Que perguntas as crianças podem fazer? Que tipo de emoções este livro pode suscitar? Que relações as crianças podem estabelecer entre este livro e outros?

É importante dizer que tudo isso só ganha sentido se o professor escolher um livro com potencial para desencadear uma boa conversa. Segundo a formadora e pesquisadora espanhola Cecília Bajour, é aí "que se inicia a escuta, que o ouvido do mediador começa a se apurar". Ela diz que a "escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, [...] que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta" (BAJOUR, 2012, p. 51-52).

Bajour (2012) também alerta que não devemos partir de critérios de seleção fixos e prévios para escolher os textos. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano. Olhados assim, os textos perdem sua singularidade, sua capacidade de nos interpelar e sua personalidade própria, que se dissolve em uma classificação que tende a nivelar e homogeneizar tudo.

Observo que há mais duas armadilhas em que os professores podem cair na hora de escolher o livro a ser lido. A primeira é escolher algo de qualidade ruim sob a justificativa de que as crianças gostam, como vi acontecer no G3:

"No meu último dia no G3, na hora da saída, a professora se propõe a ler uma história para as crianças. Vejo que ela escolhe um livro da coleção "Quem tem medo"[43], que eu, pessoalmente, considero de qualidade literária ruim. Digo a ela que não gosto muito daquela coleção, ela responde que também não gosta, mas que as crianças amam" (Síntese G3 / Trecho 1).

A segunda é achar que essa escolha deve ficar sempre nas mãos das crianças, como presenciei no G2, quando a professora se propôs a ler uma história para o grupo todo e pediu para que as crianças escolhessem o livro. Elas optaram por um bem simples, que já havia sido lido inúmeras vezes:

"Sei da importância e do significado de se repetir uma história, mas fico pensando que esta seria uma ótima oportunidade para a professora apresentar algo novo; uma ótima oportunidade para ela escolher um livro desafiador, planejar a leitura e mergulhar profundamente nele junto com os alunos. As crianças já fazem suas próprias escolhas em outras ocasiões" (Síntese G2 / Trecho 2).

Uma vez escolhido o livro, o professor vai levantar hipóteses a respeito das perguntas acima e começar a esboçar um mapa de percurso, ou seja, um planejamento[44].

Planejar é preciso para que a aprendizagem e a formação leitora da criança possa acontecer de fato. É preciso organizar as condições e intervir para que cada uma tenha a oportunidade de avançar em seu percurso.

---

[43] Coleção "Quem tem medo?", de Fanny Joly e Jean-Nöel Rochut, editora Scipione

[44] Um bom exemplo de planejamento pode ser encontrado em anexo (ANEXO 1).

Segundo Madalena Freire, "todo planejamento é uma hipótese, porque, antes de entrar em aula, está no terreno do sonho, somente na imaginação. É na interação com os alunos que se inicia a aterrisagem. Ou seja, avalia-se, questiona-se, sobre o sentido de seguir a hipótese planejada ou remanejá-la, por conta de acontecimentos inusitados". Ela completa: "Quanto mais o nosso olhar é alargado para acontecimentos inusitados, mais agilidade teremos para recriar o planejamento" [45].

Cecília Bajour concorda e diz que planejar uma experiência de leitura significa "fazer uma representação provisória da cena" sabendo que certamente seremos surpreendidos, "já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções de sentidos para o texto" (BAJOUR, 2012, p.60). Ou seja, o professor não precisa saber as respostas para as perguntas que surgirem na conversa. Ele pode compartilhar a busca por indícios com as crianças no próprio texto. Fazendo isso, ele estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam (BAJOUR, 2012).

Bajour ainda ressalta: "A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si só uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros. O professor deve partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão" (BAJOUR, 2012, p. 60).

Portanto, embora seja essencial que o professor planeje cuidadosamente cada leitura que será feita com seus alunos, ele precisa estar aberto para a escuta. E escutar, na Educação Infantil, significa estar atento às falas, aos sons, às expressões faciais, aos gestos e aos movimentos de cada aluno. A criança pequena se expressa por meio do corpo todo.

Nesse sentido, Bajour traz a noção de "ouvir nas entrelinhas", na qual "ouvir" se converte em "prestar ouvido". Segundo ela, trata-se de um ouvir transformado, que "supõe intencionalidade, consciência, atividade"; não é "apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro" (BAJOUR, 2012, p. 19).

Quando lidamos com crianças pequenas, precisamos tensionar nossas fibras interpretativas, uma vez que a enunciação articulada é apenas a "ponta do iceberg de significados submersos, implícitos" (BAJOUR, 2012, p. 19).

Embora a conversa literária com crianças pequenas exija muito do professor, é importante que ele não desista dela. Segundo Aidan Chambers, escritor britânico, o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos (CHAMBERS, 2007, apud BAJOUR, 2012). Ao falarmos sobre o livro, colocamos para fora, para o outro, a música de nossa leitura. Uma vez explicitada, essa música se encontra com outros sons – os das partituras dos outros leitores. "Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes, com ecos às vezes inesperados para os intérpretes" (BAJOUR, 2012, p. 23-24). Chambers se refere a esse encontro com a palavra do outro como um momento de decolagem, de voo em direção a algo que até o momento do bate-papo nos era desconhecido (CHAMBERS, 2007, apud BAJOUR, 2012).

A conversa literária é, portanto, um caminho significativo e potente de dar continuidade à leitura de um livro, principalmente quando o que se pretende é adentrar suas camadas mais profundas. Algumas práticas, que até podem fazer sentido em outros contextos, como o reconto ou a verificação de leitura, não são boas para esse fim, embora alguns professores lancem mão delas por não saberem o que mais podem fazer:

[45] anotação de aula – 07/10/2017

"Depois que termina de ler, a professora pergunta se alguém quer recontar a história ao grupo. A sala está barulhenta, então ela muda de estratégia e resolve propor um reconto coletivo. Ela segura o livro voltado para as crianças, vira as páginas e pergunta: "O que está acontecendo aqui? Quem lembra?"; "Por que está acontecendo isso?".

Mais tarde, converso um pouco com ela. É a primeira professora que me fala sobre 'conversa literária' e sobre 'adentrar com as crianças as várias camadas do livro'. Entendo que é por aí que passa a intenção dela quando propõe a leitura do mesmo livro diversas vezes, e também o reconto da história pelas crianças. Ela deve acreditar que muitas leituras e recontos levarão as crianças a adentrar essas camadas. Em partes, ela tem razão: a intimidade com uma história permite que o leitor enxergue cada vez mais coisas. No entanto, essa intimidade não depende apenas de repetições para ser construída, mas também de uma boa mediação; e uma boa mediação só é possível se as próprias professoras se propuserem a adentrar, elas mesmas, as várias camadas do livro (percebo, por meio dos relatos delas, que esse exercício não foi vivido ou, pelo menos, não foi vivido com profundidade)" (Sintese G3 / Trecho 1)

5.5.1 – REGISTROS DE SITUAÇÕES DE LEITURA

O registro torna visível, materializa, dá concretude ao que se vive. Dessa forma, permite que o professor enxergue a sua prática, tomando a distância necessária para o ato reflexivo.

Nos dias em que estive na escola-campo, tirei fotos, gravei vídeos e fiz anotações sobre as práticas de leitura literária, meu objeto de estudo. Em algumas das salas visitadas, tive a oportunidade de mostrar esse material às professoras e conversar um pouco com elas. Numa dessas ocasiões, uma professora me disse: "Olhando as suas fotos, percebi como preciso rever o jeito de dispor os livros para os meus alunos. A caixa onde eles ficam atualmente está lotada e bagunçada, e as crianças têm dificuldade de pegar e devolver livros a ela".

Esse é um exemplo simples, mas mostra como o registro permite que o professor olhe para as suas escolhas, reflita sobre elas e transforme a sua prática. Na escola-campo, infelizmente, não se costuma registrar o que acontece nos contextos de leitura autônoma. Muito se perde por isso...

"No contexto de leitura autônoma, a proposta é que as crianças se sirvam dos livros e leiam sozinhas. [...] Sendo assim, não há alguém que observe e registre de forma mais sistemática o que acontece ali.

Pego uma almofada e me sento bem pertinho do futon e da caixa de livros. Muitas crianças passam por ali, cada uma com seu jeito de ler. Tem quem vire as folhas rapidamente, sem prestar muita atenção; tem quem observe cuidadosamente as ilustrações; tem quem verbalize a história; tem quem leia voltando às páginas anteriores para fazer verificações, tecer pensamentos.

Tem uma menina que me mostra os livros que escolhe para ler; tem um menino que me pede para ler com ele; tem outro que, enquanto lê, emite comentários em voz alta. Ele não segue exatamente a história, mas vai nomeando as figuras que aparecem. Percebo que ele sabe que existe uma relação entre a ilustração e o texto, pois olha para a imagem e para o amontoado de letras e, passando o dedinho por cima delas, diz: 'Tuuuuuuuuuuubarão'" (Síntese G2 / Trecho 3).

Filmar um contexto de leitura autônoma, uma leitura feita pelo professor ou uma conversa literária, certamente vai revelar um enorme leque de aspectos a serem discutidos e revistos. Também por meio de vídeo, o professor pode observar crianças que na hora da leitura não conseguiu ver, por estarem mais afastadas ou escondidas. Essas crianças podem ter dito coisas importantes, profundas, às quais não se teria acesso.

A experiência do registro ganha ainda mais profundidade quando o professor analisa os dados coletados e escreve sobre a experiência vivida. Escrever é trabalhoso, é difícil, mas convoca o professor a ir mais longe no seu processo de reflexão, a buscar a complexidade do que foi feito, visto e escutado.

Melhor ainda quando esse texto pode ser compartilhado e discutido em uma reunião pedagógica e o professor tem a oportunidade de enriquecer o seu olhar com as percepções de seus colegas, seu orientador ou coordenador.

5.6 – Outras observações

5.6.1 – BIBLIOTECA CIRCULANTE

Organizar uma biblioteca circulante, para que as crianças tenham a oportunidade de levar para casa livros que leem na escola, é algo que já vi acontecer em diversas escolas de Educação Infantil. Maria Emília Lopez considera o empréstimo de livros algo essencial. Segundo ela, "não há democratização da leitura se os livros não se tornarem viajantes" (LOPEZ, 2018, p. 45).

O "Programa de Leitura e Biblioteca" da creche da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, coordenado por ela, é uma iniciativa que me inspira a pensar criticamente sobre as bibliotecas circulantes propostas nas escolas. Ele tem como intenção promover uma aproximação precoce aos livros e parte da ideia de que ler é uma das melhores coisas que podem acontecer aos bebês e suas famílias.

Uma criança leva um livro para casa para usufruir dele com seus pais. Essa experiência de leitura a dois será tanto mais profunda quanto mais o adulto puder estar de fato presente nela. Compreender melhor o que ler para uma criança pequena significa pode trazê-lo para essa presença. Pensando nisso, Lopez e os educadores do programa criaram alguns rituais para iniciar os empréstimos. Em primeiro lugar, quando o bebê entra na creche, um bilhete é afixado em seu caderno de comunicações: trata-se de uma nota introdutória sobre como os bebês leem, o que significa ler para além dos livros, por que a experiência da linguagem é tão significativa desde cedo, a importância da oralidade e o papel de suporte psíquico exercido pelas vozes materna e paterna. "Essa primeira nota [...] funciona como um incentivo, como um despertador de curiosidades"; "é uma forma de adubar o território da recepção" (LOPEZ, 2018, p. 45).

Em segundo lugar, os educadores escrevem uma resenha para cada um dos livros que podem ser levados para casa (selecionados a partir de uma curadoria cuidadosa). A escrita dessas resenhas é um processo vivido coletivamente: "Lemos os livros, observamos cuidadosamente suas peculiaridades, escrevemos, conversamos, teorizamos, voltamos a escrever [...], até que as resenhas ganhem profundidade" (LOPEZ, 2018, p. 46). A intenção é que as resenhas iluminem o olhar dos pais.

A partir de então, os livros circulam. Toda sexta, cada bebê recebe um livro e sua resenha. Ao longo da semana seguinte, os educadores conversam com os pais sobre os efeitos dessas leituras.

Nas ocasiões dos primeiros empréstimos, são enviadas pequenas enquetes nos cadernos das crianças com a intenção de acessar mais informações sobre as vivências e emoções compartilhadas, sobre as descobertas com relação aos livros e a experiência de leitura a dois.

Lopez comenta: "Esse início é quase performático", afinal, "Por que supor que os pais saberão de antemão o valor da experiência de leitura? Por que supor que, em um adulto, há sempre um leitor no sentido mais pleno [...] do termo? A leitura literária [...] é uma descoberta para muitos pais". (LOPEZ, 2018, p. 46)

Uma vez que os primeiros livros já circularam, o empréstimo torna-se livre, no tempo e modo de cada um. Todas as crianças podem pegar emprestados os livros que quiserem , todos os dias.

Durante o período em que estive na escola-campo, pude observar experiências com bibliotecas circulantes no Grupo 2 e no Grupo 4. Ambas me pareceram ser intencionais e planejadas, porém com alguns aspectos que precisam ser discutidos.

Um desses aspectos é a seleção de livros que serão disponibilizados para empréstimo. No Grupo 2, segundo as professoras, faziam parte da biblioteca os livros preferidos do grupo, dentre aqueles do próprio acervo da sala. Já no Grupo 4, a curadoria teve como critério o eixo curricular relacionado ao multiculturalismo e foi feita pela orientadora da série. Prefiro não discutir a restrição colocada pelo critério de escolha, por considerar que isso extrapola o universo da literatura; prefiro me ater à questão da seleção dos livros não ter sido feita pelas professoras ou, ao menos, com elas. O que observei é que as professoras sequer leram todos os livros da biblioteca circulante. Não leram sozinhas ou para as crianças. Muitos deles foram lidos pela primeira vez nas casas das crianças:

"As professoras, conforme me relatam, não exploraram cada um dos livros disponibilizados para as crianças levarem para casa. Alguns, elas nem leram, nem sozinhas e nem para as crianças. Ou seja, a primeira leitura de alguns dos livros é feita em casa, pelos pais" (Síntese G4 / Sala 1 / Trecho 2).

Me pergunto: Como livros desconhecidos pelas professoras são levados para casa pelas crianças? Como deixar que os pais sejam os primeiros leitores de livros enviados pela escola? Como as professoras conversarão sobre eles com as crianças no retorno? A resposta é: elas não poderão conversar sobre eles com as crianças no retorno, como fica claro em uma cena observada e registrada por mim:

"As professoras não leram o livro, por isso, não conseguem interagir com o que o menino diz. Elas se olham e resolvem que o melhor a fazer é lê-lo em voz alta antes de continuar a conversa (ótima decisão!)" (Síntese G4 / Sala 1 / Trecho 3).

Quando penso no que Maria Emília Lopez fala sobre a discussão coletiva dos livros disponibilizados para empréstimo e a escrita de resenhas para cada um deles, percebo a diferença que há entre uma instituição que prioriza a formação na área da literatura e aquela que, embora bem intencionada, não faz esse investimento. As propostas parece que ficam pela metade, faltando algumas partes importantes...

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o retorno dos livros para a escola. No Grupo 2, as professoras não pediam nenhum registro aos pais sobre a experiência vivida em casa (o que seria importante, uma vez que as crianças bem pequenas têm mais dificuldade em relatar o que viveram). No Grupo 4, era pedido um relato livre. Em ambos os casos, pelo que entendi, não havia uma conversa, uma troca com os pais. O relato que chegava ao G4 era lido em roda com as crianças, mas parava por aí.

No G2, também não havia conversas com as crianças sobre o livro lido em casa; no G4, havia uma roda de devolução, aberta para quem quisesse fazer relatos e comentários. No entanto, a conversa girava em torno de "o que mais gostou" e não se aprofundava. Isso acontecia provavelmente porque as professoras não sabiam formular outras perguntas; elas precisariam afiar o olhar para o livro e perceber suas potencialidades para poderem instigar as crianças a ultrapassar essa primeira camada de leitura.

Outro aspecto observado foi a preocupação das professoras do G2 com o fato das crianças não saberem o que é uma biblioteca. O meio que elas encontraram para lidar com isso foi programar visitas a duas bibliotecas – uma na própria escola, no prédio do Ensino Fundamental, e outra, pública, no bairro. Achei essa estratégia interessante, mas é preciso pensar sobre essas visitas – O que significa conhecer uma biblioteca? Como se conhece uma biblioteca? Seria possível convidar as famílias para um passeio a uma biblioteca pública? Lembro aqui que o questionário mostrou que 81% dos professores não frequentam bibliotecas, sendo assim, talvez fosse o caso de planejar um passeio também com o corpo docente da escola.

Por fim, me atentei ao fato de que as bibliotecas circulantes possuíam limitações quanto à bibliodiversidade, ou seja, não contavam com livros de fotografia, de artes ou informativos em seus acervos. Hoje em dia, há livros não literários que são repletos de poesia. Livros que levam as crianças a pensar e perguntar sobre o mundo. Pouca gente sabe, mas há livros-álbum informativos, que envolvem o leitor na pesquisa e cobram dele uma postura ativa frente ao conhecimento. Segundo John Spink, "um livro informativo pode provocar novas ideias e descobertas de linguagem, cativando o leitor da mesma maneira que um texto literário" (SPINK, 1989 apud GARRALÓN, 2013, p.15). Umberto Eco, escritor e filósofo italiano, afirma que: "As narrativas não romanceadas, a história dos dinossauros, a descoberta do rádio por Madame Curie, algumas perguntas milenares sobre o mundo, a vida e a morte fizeram parte de minha vida" (ECO, 2002 apud GARRALÓN, 2013, p.16).

5.6.2 – LIVROS INFORMATIVOS E OUTROS TIPOS DE LIVROS

Ana Garralón, professora e pesquisadora espanhola, lista as qualidades dos livros informativos:

1. Permitem o acesso à cultura escrita e contribuem para que as crianças se tornem leitores competentes, capazes de "compreender os textos, refletir sobre eles e usar recursos próprios para transformar a leitura em conhecimento" (p. 18);

2. Ampliam os recursos de linguagem: "Um bom livro informativo sempre estimula as crianças a buscar o significado de determinadas palavras, a apoiar-se nas imagens para compreender os parágrafos mais complexos, a sentir que são sujeitos ativos no ato de ler"; "Os livros informativos exigem um esforço para sua compreensão que não encontramos nas narrativas" (p. 18);

3. Oferecem informação estruturada e ordenada, na medida em que são elaborados e produzidos por especialistas, de maneira a favorecer a observação, a identificação e a compreensão do conteúdo;
4. Ajudam a compreender o mundo: Se em outras épocas, muitos lugares do planeta eram conhecidos apenas por meio dos depoimentos de exploradores, hoje há uma enorme quantidade de informações à qual se pode ter acesso. O mundo se tornou mais complexo e é necessário que as crianças tenham recursos para organizá-lo;
5. Desenvolvem o pensamento crítico: Tudo o que foi criado pelo homem é maravilhoso; por outro lado, a ação do homem também foi responsável por muitos desastres. Contradições que se apresentam em diferentes áreas do conhecimento estão presentes nos livros informativos e mostram que as dúvidas também fazem parte dos processos científico e social. Os leitores aprendem que a ciência não é algo fechado e que é possível explorar os pontos de vista dos pesquisadores e chegar às suas próprias conclusões;
6. Permitem acesso livre ao seu conteúdo e não demandam um jeito certo de lê-los: "Bons leitores se fazem perguntas enquanto leem. Bons leitores fazem predições e controlam sua leitura: quando precisam, releem um parágrafo; se desejam, interrompem a leitura para consultar outro livro ou o significado de uma palavra desconhecida. Os bons leitores fazem pausas para pensar sobre o que estão lendo ou retomam trechos que lhes provocaram dúvidas. Eles são capazes de relacionar sua leitura com outros textos que já tenham lido ou com sua própria experiência" (p. 24);
7. Promovem a socialização: A leitura de um livro informativo suscita a vontade de uma boa conversa. Essa troca é fundamental para que as crianças entrem em contato com diferentes pontos de vista, para discutir, concordar ou discordar, alargar o pensamento;
8. Permitem a autoaprendizagem, pois não necessariamente precisam de mediadores diretos;
9. Potencializam a curiosidade (GARRALÓN, 2013).

Eu sempre fiz questão de incluir livros informativos variados nos acervos que mantinha em minhas salas de aula. Eram livros muito procurados pelos alunos, que costumavam se juntar em pequenos grupos para apreciar e conversar sobre as imagens instigantes contidas em suas páginas.

Essa mesma cena, eu pude observar em uma das salas de G4 da escola-campo: as crianças apreciavam juntas as imagens do livro "Modernist Cuisine – A fotografia da culinária contemporânea"[46]. São fotos enormes que trazem um olhar inusitado e detalhista para a comida e para o ato de cozinhar. Como eu mencionei na síntese, esse livro fica ali, aberto em qualquer página, ao alcance das crianças. Não há um objetivo fechado com relação a ele, a intenção é apenas disponibilizar uma fonte de informação que seja também de inspiração.

Livros de poesia, de brincadeiras, de fotografia, de arte, também podem e devem fazer parte de um acervo diversificado.

[46] MYHRVOLD, Nathan. **Modernist Cuisine: A fotografia da culinária contemporânea**. São Paulo: Senac, 2015.

5.6.3 – LEITURA E FABULAÇÃO

"A literatura tem uma estreita conexão com
as perguntas e as necessidades das crianças"
(REYES, 2016, p. 15)

Yolanda Reyes fala da formação literária como "alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis" (REYES, 2016, p. 14). "Mundos possíveis", a meu ver, engloba não apenas a realidade como ela é, mas também realidades imaginadas, inventadas.

Em uma das turmas do Grupo 4, me encantei com um livro escrito pelas crianças que mostra justamente essa capacidade de inventar, de fabular, das crianças:

"Em cima de uma das mesas está um grande livro encadernado que me deixa curiosa. Elaborado pelo grupo, ele é dividido em duas partes: a primeira contém receitas inventadas e testadas com massinha de modelar branca e elementos da natureza (folhas, sementes, gravetos), como a de "coxinha de morango" ou a de "hamburguer de piranha"; a segunda traz uma grande variedade de "máquinas de fazer comida", como "O cortador de todos os pães que existem" ou "A máquina de fazer iogurte do amor". Os textos são de autoria das crianças e escritos pelas professoras. As imagens misturam fotos, colagens e desenhos.

O livro chama a minha atenção porque revela a maravilhosa capacidade de fabulação das crianças, que é alimentada pela literatura e por todas as outras formas de arte" (Síntese G4 / Sala 2 / Trecho 2).

No Grupo 5, quando cheguei, as crianças se preparavam para escrever um livro sobre bruxas, ideia que nasceu da suspeita de que uma bruxa morava no porão da escola. Para isso, as professoras propunham pesquisas sobre algumas bruxas que realmente existiram e algumas retratadas em histórias, e também a leitura de livros que pudessem inspirá-los na forma de organizar o texto:

"Quando chego, no meu primeiro dia de observação, noto algumas produções das crianças no mural e uma das professoras me explica que são escritas livres feitas a partir de conversas que o grupo teve a respeito das bruxas. Uma das escritas é um panfleto de propaganda que diz: 'Querida bruxa, tem uma promoção para você. Vassouras, caldeirões, chapéus e muitas outras coisas que você vai gostar. Você vai amar!'. Outra é uma carta, que termina assim: 'Bruxa, fale para todo mundo se você é má ou boa'"; "Como já mencionei na síntese sobre o G4, me encanta a capacidade de fabulação das crianças. Essa capacidade se apoia nas histórias, que amplia o conceito de mundo, ao incluir realidades imaginárias. As crianças da turma que observo estão imersas no universo das bruxas, e as professoras conduzem o trabalho de uma maneira muito interessante, mesclando histórias inventadas e histórias reais"; "As professoras me contam que as crianças irão escrever um livro sobre uma bruxa que mora na escola. Elas estão coletando informações para elaborar o enredo da história"; "No dia seguinte, na roda, as professoras apresentam três livros às crianças: 'Bruxa, bruxa, venha à minha festa'[47], 'O Grúfalo'[48] e 'Pequeno manual de monstros caseiros'[49]. Elas explicam que a intenção é que esses livros inspirem as crianças para a escrita do texto. O primeiro, pelas ilustrações, os outros dois, por trazerem boas descrições dos personagens" (Síntese G5 / Trecho 1).

---

[47] DRUCE, Arden e LUDLOW, Pat. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** São Paulo: Brinque Book, 2022.

[48] DONALDSON, Julia e SCHEFFLER, Axel. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque Book, 1999.

[49] MARIJANOVIC, Stanislav. **Pequeno manual de monstros caseiros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

A criança que cresce ouvindo histórias exercita a imaginação. A imaginação lhe serve para realizar simbolicamente seus desejos, sem se prender à realidade. Segundo Reyes, “não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir [...] o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (REYES, 2016, p. 16).

CAPÍTULO VI – PROPOSTA FORMATIVA

A observação realizada na escola-campo, bem como a análise dos dados produzidos por ela me inspiraram a pensar na formação de professores como um todo e também especificamente na área da leitura literária. A seguir, compartilho algumas informações e concepções que me ajudaram a elaborar uma proposta formativa, descrita na sequência.

6.1 – Um breve histórico da formação de professores no Brasil

Até a década de 1980, a didática era concebida como "a arte de ensinar; uma espécie de talento que alguns professores tinham, outros não" (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012, p. 23). Esse talento dizia respeito aos modos de agir em sala de aula e às técnicas para dinamizar o ensino, no intuito de resolver problemas de comportamento e de falta de interesse do aluno. Portanto, um bom professor era aquele que mantinha a turma quieta e atenta.

Atrelada a essa concepção, estava a crença de que todas as crianças poderiam aprender as mesmas coisas, do mesmo jeito, no mesmo intervalo de tempo. Sendo assim, o conteúdo oferecido nos cursos para professores não passava de um conjunto de técnicas generalistas a serem aplicadas arbitrariamente em qualquer situação. Distante do que acontecia nas salas de aula, esse conteúdo se mostrava insuficiente para responder às necessidades pedagógicas dos professores.

Ao longo da década de 1980, um caloroso debate em torno da democratização do ensino acabou por evidenciar a formação de professores como um dos meios mais eficientes de garantir a elevação da qualidade da educação (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012). A ideia do professor como mero transmissor de saberes produzidos por outros foi abandonada e o conceito de didática passou a englobar as relações que se estabelecem entre o conhecimento, os processos de aprendizagem e as estratégias de ensino.

Em 1998, foram lançados os Referenciais para a Formação de Professores, que propunham a adoção de uma epistemologia da prática, defendendo que a construção do conhecimento do professor se dá por meio da problematização, da análise e da reflexão sobre situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

6.2 – Formação na escola

Como defendem Amado, Gouveia e Inoue (2012, p. 28), "a sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada das ações formativas". Ponto de partida porque é dela que sairão as questões que nortearão a formação, e ponto de chegada porque é nela que chegará a prática refletida e transformada. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para que a formação ocorra.

A formação que ocorre dentro da escola oportuniza a troca entre os professores e a busca conjunta por uma prática com sentido, fundamentada teoricamente e alicerçada no Projeto Político Pedagógico institucional.

Essa formação, para que seja transformadora, precisa convidar os professores a uma reflexão profunda e constante. Uma reflexão que gere movimento, mesmo que seja pequeno. O movimento é fundamental e, para que ele não cesse, a formação deve ter caráter permanente.

6.3 – O professor

Um professor em formação permanente é um professor aprendiz.

Como o professor aprende? Como se desloca?

Defendemos que a criança aprende por meio da experiência. E o adulto?

Aprendi com a professora Beatriz Gouveia (2022[50]) que o que queremos para as crianças é o que precisamos viver enquanto adultos. A formação deve ser planejada em consonância com a mesma concepção, o mesmo marco teórico que sustenta o trabalho do professor com seus alunos. Se temos como intenção que as crianças assumam uma postura investigativa diante do mundo, o mesmo deve ser almejado com relação aos professores.

Um professor investigador é alguém capaz de se emocionar, de se assombrar, de se surpreender. Para isso, é preciso criar contextos que desestabilizem convicções, despertem dúvidas, provoquem buscas. É importante também que as experiências vividas tenham continuidade – por meio de encontros recorrentes e frequentes.

Além disso, para que o professor viva de fato uma experiência formativa, é interessante que se parta de uma questão real, que atravesse o cotidiano da sala de aula. Certamente cada professor terá suas próprias questões, que serão endereçadas individualmente, mas é necessário fazer uma escolha, eleger uma pauta coletiva – "O que nós vamos investigar neste semestre?". A resposta para essa pergunta será construída por meio da escuta, do acompanhamento do trabalho docente.

[50] No curso "Gestão pedagógica e formação de leitores na escola" (Instituto Emília – maio / 2022)

Quando o que acontece no chão da escola é discutido coletivamente e se torna objeto de reflexão, o fazer do professor é valorizado e teorizado. Mais ainda, os saberes que são construídos na lida com as crianças são validados e compartilhados.

Segundo Tardiff, Lessard e Lahaye (1991), a prática docente integra diferentes saberes – saberes adquiridos nas instituições de ensino, saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento, saberes relacionados às metodologias de ensino e saberes construídos na prática. Sobre esses últimos, os chamados "saberes da experiência", os pesquisadores canadenses dizem: "Os próprios professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, LESSARD, e LAHAYE, 1991, p. 220).

Placco e Souza (2006, p. 79 e 80) também exaltam a importância dos saberes da experiência: "A formação inicial não dá conta de ensinar os saberes necessários à docência, pois a formação identitária do professor, a continuação e a solidificação da aprendizagem da docência se dão no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada".

6.4 – O coordenador pedagógico

> "O coordenador pedagógico pode ser, para o professor,
> um facilitador, um verdadeiro formador em serviço,
> alguém com quem ele possa trocar experiências,
> que o ajude no exame de diferentes caminhos, que o escute,
> de forma a permitir que ele se veja e se reveja. [...]
> Quando o professor pode se expressar para o outro, sabendo-se
> escutado e não julgado, passa a se ver e se escutar"
> (ALMEIDA, 2000, apud PLACCO e SOUZA, 2006, p. 76)

Gouveia (2022[1]) compara o trabalho do coordenador pedagógico (CP) ao de um maestro – é ele quem vai reger os processos de formação.

Placco e Souza concordam que o CP tem como principal função a formação dos professores e apontam que ele deve exercê-la "como atividade permanente e cotidiana" (2018, p. 9).

É sabido que, no que diz respeito ao papel do CP na escola, há uma tensão entre o desejado (o que ele entende que deve fazer) e o vivido (o que ele de fato faz). No entanto, se formar os professores é responsabilidade dele, é preciso criar espaços em sua rotina para que isso aconteça.

Como apontam Amado, Gouveia e Inoue (2012, p. 32), "é comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas emergenciais. No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores".

É importante apontar aqui que o CP se constitui formador de forma processual, por meio do estudo e da prática reflexiva. É um processo que demanda tempo, investimento pessoal e disponibilidade para se rever.

Ao longo desse percurso, o CP vai adquirindo confiança no seu trabalho e podendo exercê-lo em coautoria com os professores. De vez em quando, é importante que ele se pergunte: "Será que estou realmente dando voz aos professores e ouvindo o que eles têm a dizer? Será que estou auxiliando os professores a interpretar a realidade?" (PLACCO e SOUZA, 2006).

Carvalho, Klisys e Augusto (2006, p. 69) advertem que "para estabelecer uma relação propícia à aprendizagem e ao pensar reflexivo, o formador precisa estar atento para não falar ou pensar no lugar dos educadores". As autoras complementam: "É necessário cultivar a capacidade de suportar estados de dúvida e impaciência e ouvir o que os educadores têm para dizer, encorajando-os a assumir o que realmente pensam, ajudando-os a formular suas questões, levando-os a construir respostas para as suas dúvidas, manifestando respeito e interesse por suas ideias e, mais do que isso, querendo conhecê-las. [...] Isso significa ir contra uma cultura [...] em que o formador diz o que deve ou não ser feito o tempo todo" (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, p. 69-70).

Sendo assim, "ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos" (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012, p. 28).

6.5 – Plano de formação

De forma geral, o plano deve explicitar e justificar as intencionalidades da formação, bem como definir quando, onde e com quem o trabalho será realizado. Além disso, as pautas e estratégias formativas também precisam estar elencadas e explicadas.

Gouveia (2022[1]) defende que a elaboração de um plano de formação deve considerar os saberes dos profissionais envolvidos, suas motivações, interesses e dificuldades. Ele deve ter início e fim delimitados e partir de uma problematização do trabalho.

Placco e Souza (2018) lembram que o plano de formação deve envolver o fazer do CP (formador), bem como o fazer dos professores (formandos). Segundo as autoras, o fazer do formador e o fazer do formando se unem, assim como teoria e prática, em um todo indissociável, na medida em que um dá condição ao outro.

6.6 – Pautas de formação

O plano de formação se concretizará por meio de encontros entre o CP e os professores. Amado, Gouveia e Inoue (2012) enfatizam que as pautas desses encontros devem ser definidas a partir das intencionalidades contidas no plano de formação: "podemos pensar em um colar em que as várias pautas são as miçangas e a intencionalidade formativa é o fio que as une" (p. 60). As autoras acrescentam: "uma competência necessária ao CP nessa etapa de planejamento é desenvolver um olhar mais sistêmico para fazer dialogar as partes com o todo" (p. 60).

É fundamental deixar claro que "a pauta não tem apenas uma função instrumental e está longe de ser uma receita a ser seguida"; ela vai se sustentar no movimento ação-reflexão-ação-reflexão. Esse movimento precisa estar presente nos primeiros rascunhos, no ajuste final do planejamento e durante o encontro formativo: "a pauta só adquire seu formato final durante a sua execução, pois ao documento inicial vão sendo incorporados os acontecimentos do próprio encontro e as reflexões dos participantes" (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012, p. 61).

6.7 – Estratégias formativas

> "Dependendo de como o processo [de formação] for conduzido,
> a escola se transformará em um espaço de aprendizagem para todos os seus atores"
> (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012, p. 73)

Depois de definidas as pautas, é é hora de pensar em como elas serão abordadas, quais estratégias serão enfatizadas, que caminho o CP vai escolher para realizar a formação permanente dos professores. Para isso, é preciso considerar que as estratégias formativas escolhidas devem favorecer o trabalho colaborativo e ter como eixo a reflexão sobre a prática.

Algumas das estratégias formativas potentes que já experimentei enquanto formadora e formanda são: observação em sala de aula, escrita de diários de campo, tematização da prática, leitura e discussão de textos teóricos e escrita de sínteses dos encontros formativos.

A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA é uma importante estratégia para se melhorar a prática pedagógica, uma vez que é na sala de aula que se materializa (ou não) tudo o que é discutido na formação permanente (GOUVEIA, 2022[1]).

O primeiro passo é planejar a proposta que será observada pelo CP, que deve estar alinhada às intencionalidades do plano de formação. O professor, então, vive a proposta com seus alunos, sob a observação do CP. Na sequência, os dois se reúnem e o CP dá ao professor uma devolutiva (oral ou escrita), a partir da qual se estabelece uma conversa que culminará no planejamento dos próximos passos e das próximas intervenções.

O CP pode continuar acompanhando o trabalho do professor por meio da análise de diários de campo, registros fotográficos ou em vídeo, planejamentos, produções dos alunos, etc. E pode marcar outra observação se isso se fizer necessário. Vale ressaltar a importância da devolutiva, seja por via oral ou escrita. É por meio da devolutiva que se estabelece um diálogo.

O diálogo é a base de uma cultura de observação ética e colaborativa. Quando se combina a visita, se planeja a proposta a ser observada e se conversa sobre ela depois, propiciando a reflexão e discutindo possibilidades de continuidade, um verdadeiro trabalho em equipe acontece. O CP e o professor atuam como parceiros, ambos sujeitos em busca de uma prática pedagógica de qualidade. A avaliação vazia e punitiva passa a não ter mais lugar.

Seguindo essa perspectiva de compartilhar a responsabilidade pelo que acontece na escola, o conteúdo das observações feitas pelo CP em diferentes salas de aula, se for um material interessante, que provavelmente suscitará boas discussões, pode ser usado nos encontros formativos. Assim, todos aprendem com a experiência de cada um.

A ESCRITA DE DIÁRIOS DE CAMPO, ou seja, o registro do que se faz, do que acontece no dia-a-dia da sala de aula é outra estratégia formativa possível.

Carvalho, Klisys e Augusto (2006) propõem que pensemos na formação como uma viagem, que tem data e local de partida e chegada, tem um roteiro, mas não temos certeza de como será a travessia – que aventuras surpresas, alegrias, medos e dúvidas viveremos. Na mala, levamos, além de mapas, um diário para ser preenchido.

O diário de campo é um portador de registros e reflexões sobre o cotidiano vivido pelo professor com seus alunos. Ele pode conter relatos de acontecimentos, escolhas, intervenções, reflexões, sentimentos, inquietações, sob diversas formas textuais. Ele revela o olhar do autor sobre sua prática.

A escrita do diário de campo permite que o professor "converse consigo mesmo e abra um meio de comunicação com um parceiro mais experiente" (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, p. 163). O CP (formador), ao ler o diário do professor (formando) dá a ele a oportunidade de pensar sobre o seu registro e de buscar meios para aprimorá-lo. Para isso, é importante que as devolutivas contemplem tanto a forma quanto o conteúdo do registro. Nessa dinâmica – de escrita de devolutiva – o professor vai pensando sobre o próprio diário – o que escrever? o que priorizar? o que merece ser registrado?

Assim como a observação, trechos de diários de campo podem ser compartilhados nos encontros formativos para favorecer a aprendizagem coletiva.

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA é uma estratégia formativa que tem como principal característica a socialização de uma experiência vivida por um professor a fim de que todos possam refletir, discutir e aprender a partir dela.

Outra característica importante é que ela só pode ser realizada sobre a prática documentada, o que enfatiza a importância do registro. Amado, Gouveia e Inoue pontuam: "Se a documentação é valiosa para a humanidade, na Educação assume o papel da melhor das tecnologias" (2012, p. 76, 77).

A tematização da prática acontece da seguinte forma:

-Em determinado momento da formação, o formador solicita a um professor que filme uma situação didática. Trata-se de uma situação planejada de acordo com as intencionalidades definidas no plano de formação, não aleatória. Ele explica que esse vídeo será analisado coletivamente.

-O formador, então, assiste ao vídeo e prepara a discussão, transformando os pontos críticos em boas perguntas a serem feitas aos professores.

-Todos assistem ao vídeo em um encontro formativo. Reproduzir o vídeo mais de uma vez pode propiciar um olhar mais aprofundado para a situação retratada.

-É interessante propor, inicialmente, discussões em pequenos grupos. Isso facilita que mais pessoas se coloquem, mais vozes participem do debate. O formador, ao passar por cada subgrupo, vai captando as questões que emergem.

-Abre-se, então, uma conversa coletiva sobre o vídeo entre todos os professores. Questões formuladas nos subgrupos e questões pensadas pelo formador são colocadas e discutidas. Os múltiplos olhares dos educadores envolvidos conjugam-se para a construção de um olhar comum (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006).

-A fim de aprofundar alguns conceitos, o formador pode sugerir a leitura de um texto teórico.

Essa análise coletiva e profunda do que acontece na sala de aula elucida as concepções que guiam o trabalho do professor, ainda que ele não tenha consciência delas. A tematização da prática faz aflorar essa consciência. Segundo Gouveia[1], toda prática tem uma teoria, uma concepção por trás, mesmo que não seja esteja nomeada.

Para que possa usar esta estratégia formativa, o formador precisa contar com a disponibilidade dos professores para expor seus trabalhos. Por isso, é imprescindível o estabelecimento de vínculos de confiança, garantindo nos encontros um espaço de interlocução e trocas pautado pelo respeito e pela ética (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006).

O processo de tematização da prática propõe que se supere os julgamentos e as avaliações entre certo e errado que costumam marcar a análise da prática docente. A proposta é de uma reflexão coletiva mais profunda, como explicam Amado, Gouveia e Inoue: “Diante do material documentado, os professores se colocam em posição de investigar, levantar hipóteses, identificar dificuldades, planejar alternativas e encontrar no suporte teórico significado e sustentação para a reconceitualização da prática” (2012, p. 77).

As autoras acrescentam que é fundamental que se escolha sempre boas práticas para serem tematizadas. A intenção é que os professores olhem e pensem: “Essa experiência foi bastante significativa para as crianças. Que condições essa professora assegurou para que isso acontecesse?”. Elas explicam: “Descartamos a análise de atividades inadequadas porque elas enfatizam procedimentos errados e colocam pouca luz sobre o que de fato é preciso fazer” (AMADO, GOUVEIA e INOUE, 2012, p. 78).

Pensando que o grupo aprende com base em bons exemplos, o ideal é usar a estratégia de tematização da prática com professores que já tenham um percurso formativo.

Outra estratégia muito utilizada na formação de professores é a LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTOS TEÓRICOS. Segundo Gouveia (2022[1]), "o formador precisa apresentar autores, compartilhar referências bibliográficas, ampliar o repertório de cultura dos professores. A cultura é o arroz com feijão da educação".

O texto teórico vem para alimentar a discussão sobre a prática, abrir novos caminhos de pensamento, embasar escolhas e intervenções. Segundo Carvalho, Klisys e Augusto, "a relação entre teoria e prática deve ficar visível para o educador" (2006, p. 74).

As autoras também reforçam que "não se apresenta uma teoria, um texto ou um autor de forma dogmática. [...] As teorias são apresentadas como possibilidades passíveis de diferentes interpretações. O formador oferece aos educadores condições para que questionem os textos que leem, reflitam e relacionem as informações, construindo uma compreensão do pensamento do autor, de suas razões e conclusões" – "atitude de leitor que reflete e dialoga com o material que estuda" (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, p. 74).

Por fim, uma estratégia que aprendi com Madalena Freire no Espaço Pedagógico[51]: a ESCRITA DE SÍNTESES DOS ENCONTROS FORMATIVOS. A síntese é um texto estruturado redigido a partir das anotações que o professor faz durante os encontros, que se somam a reflexões posteriores. O resultado, portanto, extrapola o conteúdo da formação, contendo também ideias, lembranças, relações e pensamentos tecidos pelo autor.

A cada encontro, o formador pode encarregar um dos professores a escrever a síntese, que deve ser compartilhada com todos por e-mail ou por meio da leitura em voz alta na reunião seguinte.

O conjunto de sínteses se configurará com uma documentação daquele projeto de formação, elaborada a várias mãos. Essa documentação nada mais será do que a teoria construída por aquele grupo, naquele momento, e servirá como fonte de consulta e ponto de partida para novas formações.

Além das estratégias descritas acima, na proposta a seguir lançarei mão de outras, mais específicas, que serão explicitadas adiante.

6.8 – Um plano de formação com foco na literatura e nas práticas de leitura em sala de aula

O PROFESSOR LEITOR / FORMADOR DE LEITORES

Concordo com a Comunidade Educativa Cedac (2018) quando ela, por meio de seu projeto "Pequenos Leitores", afirma que uma formação com foco na literatura e na leitura não tem a ver com oferecer livros aos professores e dar-lhes receitas sobre como ler e comentar os textos com as crianças. A meu ver, essa formação tem muito mais a ver com "alargar fronteiras" (MONTES, 1999).

[51] Madalena Freire foi uma das sócias do Espaço Pedagógico, onde eram ministrados cursos de formação na área de Educação. Infelizmente, o Espaço fechou suas portas em 2006, depois de 14 anos de funcionamento.

Para explicar o que isso significa, retomo aqui um trecho do Capítulo 5 desta dissertação que fala sobre literatura como experiência:

Graciela Montes, escritora, tradutora e pesquisadora argentina, descreve um território muito especial que chama de Frontera Indomita ou "Fronteira Indomável". Trata-se de um território em constante conquista, nunca conquistado completamente. É uma zona de intercâmbio entre o dentro e o fora, entre o indivíduo e o mundo. É a única zona liberada, um lugar de afazeres pessoais, onde nos sentimos realmente vivos e onde o novo é construído. Segundo ela, a literatura, a arte, a cultura estão instaladas nessa fronteira (MONTES, 1999).

Para que a literatura ingresse na Fronteira Indomável, ela precisa ser convertida à experiência. Ensinar literatura precisa dar lugar a educar em literatura, para que a literatura seja vivida enquanto experiência e que possa mobilizar e alargar as fronteiras dos alunos (MONTES, 1999).

Para que o professor possa educar em literatura, ele precisa refletir sobre a sua própria fronteira. É muito difícil ajudar a alargar a fronteira de outros quando a própria fronteira está estreita. É impossível ajudar outros a converter a cultura em experiência quando a cultura é para nós algo que está fora, que pertence ao mundo exterior (MONTES, 1999).

Isso posto, fica claro que é preciso, ao mesmo tempo, investir na formação do professor como leitor e investir na formação do professor como mediador de leitura e formador de leitores. Trata-se de dois movimentos que que acontecem de forma paralela, mas articulada, e o desafio reside justamente em coordenar a formação dos professores nas duas frentes (Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação, 2018).

ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Para início de conversa, é importante explicitar os conceitos de criança, leitor e leitura que permeiam o presente plano de formação.

A criança é aqui entendida como um ser inteligente e ativo, que tem desejo de conhecer e se comunicar com o mundo desde muito cedo. O leitor é aquele que revela o segredo subjacente a imagens e palavras. Posto de outra forma, é aquele que constrói sentido por meio da relação que estabelece entre o dito explicitamente e o que está implícito nos textos e nas imagens de um livro. Esse leitor começa a ser formado quando passa a ouvir textos lidos por outro leitor (o que pode acontecer quando ele ainda está dentro da barriga da mãe). "Essa formação é progressiva e contínua, ou seja, tem começo, mas pode não ter fim" (Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação, 2018, p. 34).

O tipo de leitura que se almeja é uma que "acione o pensamento, os questionamentos, que incomode, que tire do lugar"; [...]uma leitura que "amplie os referenciais de mundo, o repertório cultural e os esquemas de interpretação dos envolvidos" (Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação, 2018, p. 33).

OBJETIVOS GERAIS DO PLANO DE FORMAÇÃO

Fortalecer e fomentar as práticas de leitura literária na escola

Qualificar as situações de leitura, escrita e oralidade na escola

Garantir o direito ao acesso à cultura escrita desde cedo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Convidar os professores a tomar consciência de seus próprios percursos leitores
Promover experiências leitoras significativas para os professores
Mapear e conceitualizar as práticas leitoras vigentes na escola
Discutir porque ler para crianças pequenas
Refletir sobre como a literatura e a leitura entram em sala de aula (contextos de leitura)
Conhecer mais profundamente o livro-álbum
Discutir como planejar e registrar experiências de leitura
Discutir como e porque conversar com as crianças sobre os livros e as leituras
Pensar sobre a escolha dos livros a serem lidos para as crianças
Explorar o acervo de livros infantis da escola
Refletir sobre a relação entre criança e poesia
Planejar, organizar, viver e registrar uma experiência de leitura
Analisar experiências de mediação de leitura com crianças pequenas
Ajudar o professor a se constituir como um mediador de leitura

QUANDO

A formação deve acontecer ao longo de 2023.

Os encontros formativos acontecerão mensalmente, às quartas-feiras, das 18:00 às 21:00, dia e horário em que acontece a reunião pedagógica semanal da equipe.

Serão, ao todo, 12 encontros.

Entre um encontro e outro, os professores terão algumas tarefas a realizar, como, por exemplo, planejar e colocar em prática propostas com seus alunos, registrar experiências significativas, escrever textos reflexivos no diário de campo, ler referências teóricas e elaborar sínteses do processo formativo.

ONDE

Uma escola da privada localizada na zona oeste cidade de São Paulo que atende crianças de zero a cinco anos de idade (Educação Infantil). No entanto, a proposta pode ser adaptada a outras escolas, tanto da rede privada quando da pública.

QUEM

A formação será voltada para a equipe docente, composta por aqueles que atuam diretamente com as crianças durante o período em que estão na escola – professores, professores assistentes e estagiários –, totalizando 24 pessoas.

Dois coordenadores pedagógicos da escola estarão à frente do processo.

É importante esclarecer que a proposta aqui apresentada é apenas o começo de um investimento que precisa ser maior, pois, para instaurar na escola um ambiente leitor, é preciso que a formação se estenda aos diretores, coordenadores, funcionários e famílias. Como diz Gouveia (2022)[1], "a leitura literária precisa estar no RG da escola".

6.9 – Encontros formativos

Antes de tratarmos dos encontros propriamente ditos, é preciso esclarecer alguns pontos.

ESTRUTURA DOS ENCONTROS

Cada um dos encontros (menos o primeiro) será estruturado da seguinte forma:

1. LEITURA DO PLANEJAMENTO DO ENCONTRO	
2. BREVE RETOMADA DO ENCONTRO ANTERIOR	a) Leitura de trechos da síntese do encontro anterior (selecionados pelos coordenadores) / Comentários b) Apresentação da nuvem de palavras resultante do fechamento do encontro anterior / Comentários c) Pergunta: quanto tempo durou em você o texto literário lido no encontro anterior? / Dois professores falam
3. LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO	Selecionado pelos coordenadores. Ao longo de toda a formação, os professores terão contato com uma diversidade de textos literários.
4. UMA OU MAIS PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA	
5. FECHAMENTO	Cada professor diz uma palavra para expressar o que mais o afetou no encontro. Essas palavras são transformadas em uma nuvem por meio de um aplicativo. Essa nuvem de palavras deve constar da síntese do encontro.
6. TAREFA	O coordenador deve distribuir um papel com a consigna a cada professor, ler com eles o que é para ser feito e tirar possíveis dúvidas. A tarefa será sempre contextualizada e explicada. A tarefa será sempre discutida no encontro seguinte.

Como essa estrutura vai se repetir, estarão especificados no planejamento de cada encontro apenas o texto literário selecionado, a(s) proposta(s) relacionadas à pauta e a tarefa.

ESCRITA DE SÍNTESES DOS ENCONTROS FORMATIVOS

A cada encontro, um professor ficará encarregado de escrever uma síntese da experiência vivida. Uma síntese consiste em um texto estruturado, elaborado a partir das anotações feitas durante a experiência, acrescidas de reflexões do autor e, possivelmente, alguma teoria relacionada. Trechos dessa síntese serão lidos no encontro seguinte.

LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO EM VOZ ALTA PELO COORDENADOR DO ENCONTRO

> "Para transmitir o amor pela leitura e
> acima de tudo pela leitura de obras literárias
> é necessário que se tenha experimentado esse amor"
> (PETIT, 2009 apud SANTOS MAYER, 2022, p. 216)

Trata-se de uma estratégia formativa específica, cuja intenção é promover experiências leitoras significativas para os professores.

A cada início de encontro, um texto literário será lido em voz alta pelo coordenador. Essa leitura será seguida de uma breve conversa. Isso porque, para formar um bom leitor, o professor precisa não apenas ter vivido boas experiências de leitura, mas precisa também poder falar sobre elas, refletir sobre elas (GOUVEIA, 2022[52]).

ENCONTRO 1 – PAUTA: PERCURSO LEITOR

Por ser o primeiro, este encontro terá uma estrutura diferente:

1. Fala de boas vindas dos coordenadores
2. Conversa sobre a formação
3. Conversa sobre a escrita de sínteses dos encontros formativos
4. Aplicação de questionário sobre os percursos leitores dos professores
5. Leitura de texto literário
6. Fechamento
7. Tarefa

CONVERSA SOBRE A FORMAÇÃO

Nessa conversa, o coordenador deve:

-apresentar os coordenadores responsáveis pela formação e explicar que haverá um revezamento na condução dos encontros;

-justificar a formação; fazer um pacto com os professores a favor da leitura; fazer um pacto com os professores pelo estudo, pela reflexão, pela busca constante do aprimoramento da prática;

-perguntar aos professores o que eles esperam da formação;

-compartilhar com os professores os objetivos da formação;

[52] anotação de aula – maio / 2022

-explicitar que a prática será o motor da formação (sendo assim, é fundamental que se estabeleça um clima de confiança e parceria para que todos se sintam à vontade para expor o que fazem, o que sabem e, também, suas dúvidas e inseguranças);

-enfatizar que toda e qualquer colocação e pergunta será acolhida;

-esclarecer que embora exista um plano estruturado de formação, ele é flexível e passível de ser revisto.

EXPLICAÇÃO SOBRE A ESCRITA DE SÍNTESES DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Essa explicação deve contemplar os seguintes pontos:

-Madalena Freire propõe um registro em três etapas[53]:

1. A primeira, que ela chama de "Registro no ato", consiste em anotações feitas durante a experiência.

2. A segunda, denominada "Notas imediatas", consiste em anotações feitas imediatamente após a experiência e busca responder as perguntas: "O que estou sentindo e pensando?"; "O que me afetou?"; "Como vivi essa experiência?".

3. A terceira, ou a "Síntese", diz respeito a um texto mais estruturado, que não apenas contém o Registro no ato e as Notas imediatas, mas também algum nível de interpretação, de avaliação.

-Trabalharemos com essa metodologia de registro ao longo desta formação. A cada encontro, dois ou três professores ficarão encarregados de escrever a síntese da experiência vivida. Eles podem optar por escrevê-la juntos ou de cada um fazer uma, separadamente.

-Essa metodologia de registro, embora seja trabalhosa, convida o educador a uma reflexão mais aprofundada.

-Todas as sínteses, bem como outros materiais, permanecerão disponíveis ao longo e depois da formação em uma pasta na nuvem da escola, à qual todos terão acesso.

-As sínteses devem ser enviadas aos coordenadores no prazo de uma semana (sete dias corridos). Os coordenadores lerão o texto e darão devolutivas. Possíveis ajustes serão, então, feitos e a síntese será compartilhada com o resto do grupo.

-A primeira síntese será feita por um dos coordenadores e poderá servir de inspiração para as seguintes. É importante que todos entendam que "inspiração" não é o mesmo que "modelo". Cada professor tem liberdade para criar o seu jeito de escrever a síntese.

-A síntese deve ser sempre assinada. É importante que o professor assuma a autoria dos seus textos.

-O conjunto de sínteses se configurará com uma documentação do projeto de formação, elaborada a várias mãos. Essa documentação nada mais será do que a teoria construída por este grupo, neste momento, e servirá como fonte de consulta e ponto de partida para novas formações.

APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO SOBRE OS PERCURSOS LEITORES DOS PROFESSORES

Neste primeiro encontro, a intenção é saber mais sobre o percurso leitor de cada um. Para isso, foi preparado um breve questionário, que deve ser preenchido pelos professores. Não é preciso se identificar.

[53] anotação de aula – 01/04/2017

QUESTIONÁRIO – ENCONTRO 1

1. Você se considera um leitor? Circule a resposta correta.

SIM / NÃO

2. O que você costuma ler? Ordene, sendo que 1 = o que você mais costuma ler no seu cotidiano. Assinale com um X o que você não lê.

_____livros de literatura

_____livros de literatura infantil

_____livros informativos

_____livros teóricos da área de pedagogia

_____livros teóricos de outras áreas

_____jornais

_____revistas

_____postagens nas redes sociais

_____outros (_____)

3. Com que frequência você lê livros de literatura (para adultos)? Assinale com um X a alternativa correta.

_____todos os dias

_____algumas vezes por semana

_____algumas vezes por mês

_____algumas vezes por ano

_____nunca

4. Qual foi o último livro de literatura (para adultos) que você leu?

_____

5. Você tem algum livro de literatura (para adultos) preferido? Qual?

SIM / NÃO

_____

6. Você lê poesia?

SIM / NÃO

7. Você frequenta alguma biblioteca? Qual?

SIM / NÃO

8. Você participa de algum clube de leitura?

SIM / NÃO

9. Você ouvia histórias quando era criança?

SIM / NÃO

10. Você considera que o fato de ter ou não ouvido histórias quando criança influenciou no seu interesse pela literatura na vida adulta?

SIM / NÃO

Depois que os questionários forem preenchidos, abrir espaço para quem quiser falar algo sobre seu percurso leitor.

LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO

Compartilhar com os professores que, a cada encontro, ocorrerá a leitura em voz alta de um texto literário. Após a leitura, haverá espaço para uma breve conversa.

Ler para os professores a citação de Beatriz Helena Robledo, escritora, pesquisadora e professora colombiana (projetar a citação, se possível):

> "Há um conceito que escutei de um professor de literatura na universidade, que me foi revelador: a ideia de duração. Não é o tempo da obra, nem o tempo que demora um leitor para lê-la. É algo que se produz no leitor e que está relacionado com o efeito estético. É dessa maneira que um livro, uma história, um poema, um conto, uma personagem, habita o íntimo do leitor. Há algo ali que dura, que permanece" (ROBLEDO, 2022, p. 7).

Perguntar: "Quanto tempo será que cada texto literário lido vai durar em cada um de vocês?".

Ler o texto de hoje – Capítulo 17 (p. 52-54) do livro "A ocupação", de Julián Fuks[54] – e propor uma breve conversa.

Observação: Cada professor deve receber uma cópia impressa do texto para poder acompanhar a leitura.

FECHAMENTO

Cada professor vai dizer uma palavra para expressar o que mais o afetou no encontro. O responsável pela síntese vai anotar essas palavras e transformá-las em uma nuvem por meio de um aplicativo. Essa nuvem de palavras deve constar da síntese do encontro.

Abrir espaço para quem quiser falar alguma coisa a mais sobre o encontro.

TAREFA

CONSIGNA

1. Leia a seguir sobre o conceito de "Frontera Indomita", cunhado por Graciela Montes, escritora, tradutora e pesquisadora argentina:

> Graciela Montes descreve um território muito especial que chama de Frontera Indomita ou "Fronteira Indomável". Trata-se de um território em constante conquista, nunca conquistado completamente. É uma zona de intercâmbio entre o dentro e o fora, entre o indivíduo e o mundo. É a única zona liberada, um lugar de afazeres pessoais, onde nos sentimos realmente vivos e onde o novo é construído. Segundo ela, a literatura, a arte, a cultura estão instaladas nessa fronteira (MONTES, 1999).

2. A partir da definição de "*Frontera Indomita*", escreva um pequeno texto respondendo as seguintes questões:

a) Como está a sua *Frontera* – larga ou estreita?

b) O que há de mais precioso guardado na sua *Frontera*?

Envie a tarefa aos coordenadores no prazo de uma semana (sete dias corridos).

[54] FUKS, Julián. **A ocupação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ENCONTRO 2 – PAUTA: PERCURSO LEITOR

TEXTO LITERÁRIO

Livro “A vida não me assusta”, de Maya Angelou[55]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. QUESTIONÁRIOS

Compartilhar com os professores os dados produzidos por meio dos questionários. Isso pode ser feito por meio da projeção de uma apresentação ou da distribuição de um documento impresso.

Abrir uma conversa perguntando: “O que estes dados revelam sobre a relação do corpo docente com os livros e a leitura?”.

2. COMO ESTÃO AS NOSSAS FRONTEIRAS – LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Abrir uma conversa perguntando: “Como foi fazer a tarefa?”. À medida que a conversa for acontecendo, o coordenador vai tecendo comentários sobre os textos que leu.

Outras perguntas podem incrementar a discussão: Que tipo de memórias ficam guardadas na *Frontera Indomita?* Como devem ser as *Fronteras* das crianças?

A uma certa altura, ler os seguintes textos em voz alta (projetar os textos, se possível) e continuar a conversa.

Para que a literatura ingresse na Fronteira Indomável, ela precisa ser convertida à experiência. Ensinar literatura precisa dar lugar a educar em literatura, para que a literatura seja vivida enquanto experiência e que possa mobilizar e alargar as fronteiras dos alunos. Para que o professor possa educar em literatura, ele precisa refletir sobre a sua própria fronteira. É muito difícil ajudar a alargar a fronteira de outros quando a própria fronteira está estreita. É impossível ajudar outros a converter a cultura em experiência quando a cultura é para nós algo que está fora, que pertence ao mundo exterior (MONTES, 1999).
Segundo o pensador espanhol Jorge Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), e o sujeito da experiência é uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, [...] inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios”. (2002, p. 24). Ele acrescenta: “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24).

Quando o assunto se esgotar, amarrar o que foi dito e passar para o fechamento do encontro.

TAREFA

CONSIGNA

No próximo encontro, faremos um mapeamento das práticas leitoras vigentes na escola. Para isso, cada um de vocês professores deve filmar uma leitura realizada com seus alunos. Comece a captar imagens a partir do momento em que você convida as crianças para a leitura e pare apenas quando toda a experiência se esgotar.

[55] ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

ENCONTRO 3 – PAUTA: MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA VIGENTES NA ESCOLA

TEXTO LITERÁRIO

Trecho do livro "Sonhos de Transgressão", de Fatima Mernissi[56] (p. 21-24[57])

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LEITORAS VIGENTES NA ESCOLA

Entregar um caderninho para cada professor, que servirá como diário de campo. Explicar para que serve um diário de campo e sugerir que os professores passem a fazer registros sobre as experiências de leitura vividas com as crianças.

Lançar, então, uma proposta para ser realizada em duplas. Os professores devem assistir aos vídeos que gravaram em sala de aula, conversar sobre eles e fazer anotações nos diários de campo, considerando:

-como as crianças foram convidadas para a leitura;

-quais foram os critérios usados para a escolha do livro;

-qual é a disposição das crianças e do professor no espaço;

-como é a postura do professor durante a leitura (como segura o livro, como mostra as ilustrações às crianças, etc.);

-como acontece a dinâmica da leitura feita pelo professor;

-o que as crianças expressam ao longo da leitura – verbalmente, gestualmente, corporalmente, facialmente;

-o que ocorre depois da leitura.

Cada professor fará anotações sobre dois vídeos – o dele e o da sua dupla.

Entregar os diários de campo ao coordenador do encontro.

Os coordenadores deverão:

-ler e escrever uma devolutiva em cada diário;

-mapear os registros feitos pelos professores a respeito dos vídeos;

-escolher dois bons registros e escanear ou xerocar.

TAREFA

CONSIGNA

Ler os seguintes artigos para o Encontro 5 (pedido feito com bastante antecedência):

LOPEZ, Maria Emilia. A emancipação dos bebês leitores. **Revista Emília**, São Paulo, n. 1, p. 27-48, 2018. Disponível em: https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/caderno-emilia_n_1.compressed.pdf.

LOPEZ, Maria Emilia. Leiturar. **Revista Emília**, março, 2022. Disponível em: https://www.emilia.org.br/leiturar/. Acesso em: 31 maio 2022.

[56] MERNISSI, Fatima. **Sonhos de transgressão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

[57] Começar a leitura no início da página 21 e terminar no meio do primeiro parágrafo da página 24 – "...minhas chances de ser feliz dependeriam do grau de habilidade que eu conseguisse alcançar com as palavras"

ENCONTRO 4 – PAUTA: MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA VIGENTES NA ESCOLA

TEXTO LITERÁRIO

Poema “Tambores” (p. 33) do livro “Poemas para ler com palmas”, de Edmilson de Almeida Pereira[58]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS LEITORAS VIGENTES NA ESCOLA

Compartilhar dois bons registros feitos nos diários de campo.

Apresentar um panorama das práticas e propor uma conversa acerca dos seguintes pontos:

-Que concepções essas práticas revelam?

-Que problemas essas práticas apresentam?

-Como podemos melhorar?

TAREFA

CONSIGNA

Ler os seguintes artigos para o Encontro 5:

PARRA, Evelio Cabrejo. Evélio Cabrejo Parra. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. **Revista Emília**, setembro, 2011. Disponível em: https://emilia.org.br/evelio-cabrejo-parra. Acesso em: 31 maio 2022.

REYES, Yolanda. Yolanda Reyes. Entrevista concedida a Dolores Prades. **Revista Emília**, setembro, 2012. Disponível em: https://emilia.org.br/yolanda-reyes/. Acesso em 31 maio 2022.

ENCONTRO 5 – PAUTA: POR QUE LER PARA CRIANÇAS PEQUENAS?

TEXTO LITERÁRIO

Texto “Contas” (p. 32) do livro “Catálogo de Perdas”, de João Anzanello Carrascoza e Juliana Monteiro Carrascoza[59]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. CONVERSA SOBRE OS TEXTOS LIDOS EM CASA

Indicar o livro “A casa imaginária” de Yolanda Reyes para quem quiser se aprofundar nas ideias da autora (REYES, Yolanda. **A casa imaginária – Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2016.).

Abrir espaço para que os professores se coloquem a respeito dos textos lidos em casa: O que te afetou? O que você anotou? Em que medida os textos te fizeram refletir sobre a sua prática?

Abrir uma conversa sobre os principais pontos abordados nos textos. Essa conversa deve contemplar o seguinte conteúdo:

---

[58] PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Poemas para ler com palmas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

[59] CARRASCOZA, João Anzanello e CARRASCOZA, Juliana Monteiro. **Catálogo de Perdas**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.

LÍNGUA E LINGUAGEM

-percepção auditiva do bebê

-voz da mãe / voz humana

-linguagem / língua materna

-musicalidade da voz / músicas da língua

-fala cotidiana, canções, histórias e poemas

-língua como patrimônio cultural e simbólico

-leitura como alimento psíquico

A IMPORTÂNCIA DO OUTRO NA EXPERIÊNCIA LEITORA

-ninguém se forma leitor sozinho

-leitura tem a ver com troca, com intimidade

-triângulo amoroso – adulto, criança e livro

-experiência afetiva intensa / encontro

-ler com o outro, não para o outro

-leiturar

-ler junto, conversar sobre o que foi lido, olhar as ilustrações, falar sobre elas, sobre o final da história, sobre um personagem, relacionar com outras leituras

-sociedade não forma leitores, comunidades formam leitores (escola, família)

ESCOLA

-todo mundo precisa compartilhar a ideia de que formar leitores é importante

-investir no acervo / visitar bibliotecas / promover encontros com autores

-escola toda se mobiliza para pensar em práticas leitoras

-criança começa a participar de uma rede, de uma comunidade leitora

-escola como polo de cultura

O OBJETO LIVRO

-contato com o objeto livro = início da formação do leitor

-descoberta de que o livro carrega uma representação do mundo

-descoberta de como funciona o objeto livro – compreensão da sequência

ALGUMAS CAPACIDADES QUE OS BEBÊS PRECOCEMENTE DESENVOLVEM

-diferenciam desenho de escrita

-reconhecem significados nas ilustrações

-compreendem sequências narrativas

-antecipam

-buscam a página preferida com facilidade

-memorizam relatos

-são capazes de escolher o livro que desejam

-balbuciam enquanto leem

-propõem uma cadeia de ritmos e melodias

-têm muito boa concentração

-seguem com seus dedinhos a escrita

-mudam a entonação de acordo com o que a cena ilustrada oferece

-reconhecem perguntas e exclamações

-se divertem, se comovem, se consolam

-escolhem ler entre muitas outras opções de brinquedos

NÃO TEM TAREFA

ENCONTRO 6 – PAUTA: LIVRO-ÁLBUM

TEXTO LITERÁRIO

Livro "Mamãe zangada", de Jutta Bauer[60]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. CONVERSA SOBRE O LIVRO-ÁLBUM

Ler os textos a seguir (projetar os textos, se possível) e começar com uma conversa sobre o que é um livro-álbum.

"Para fazer essas viagens cada vez mais sofisticadas que a imaginação e o pensamento demandam às crianças, já não bastam as imagens simples dos primeiros livros que mostravam o contexto cotidiano. [...] Surge o livro-álbum, um gênero de literatura infantil em que as palavras e as ilustrações se complementam mutuamente para construir o sentido do texto. [...] Tal como ocorre com o cinema, no livro-álbum é indispensável ver a imagem e contrastá-la com a linguagem verbal, e nessa encruzilhada de caminhos emergem múltiplas possibilidades interpretativas. As sofisticadas 'leituras' que esses livros propõem às crianças as desafiam a descobrir como o sentido vai se desentranhando aos poucos e como todas as linguagens – palavra, ilustração, diagramação – confluem nessa construção conjunta" (REYES, 2016, p. 61)
A chegada (para ficar) do livro-álbum pede uma revisão dos procedimentos de leitura adotados pelos professores, pois nele texto e imagem trabalham juntos para estabelecer o significado da história. É importante dizer que a palavra "imagem" aqui engloba ilustrações, formato, paleta de cores, disposição dos elementos na página, tipografia. Os leitores aprendem a buscar o sentido da história em um processo que integra tudo isso.
Segundo o escritor e ilustrador Odilon Moraes, o livro-álbum nasce de uma revolução no modo de conceber a imagem. Nele, a imagem ganha a potência de contar uma história. Sendo assim, o escritor, em vez de ser o único autor do livro, divide essa autoria com o ilustrador. Isso quando autor e ilustrador não são a mesma pessoa, o que não raramente acontece (anotação de aula – 24/10/2020). Moraes explica ainda que, no livro-álbum, existe um jogo entre a palavra e a imagem. Diferentemente dos livros em que a ilustração repete o texto, nele, às vezes, a imagem propositalmente não corresponde ao texto. Há encontros e desencontros entre palavras e imagens; esses desencontros nos dão pistas do não dito (anotação de aula – 24/10/2020). Sendo assim, não faz sentido ler o texto e depois mostrar as ilustrações às crianças. É no encontro de todas as linguagens que elas atribuirão sentido à história, mais ainda, construirão seu próprio sentido para ela.
Raquel Matsushita, escritora, ilustradora e designer, explica que não há um jeito certo de ler o livro álbum, uma vez que ele contém lacunas que serão preenchidas pelo leitor, a partir das suas experiências e sua história de vida. Nesse encontro entre o que foi escrito e o que foi lido, o leitor se tornará coautor do livro (anotação de aula – 14/11/2020).

[60] BAUER, Jutta. **Mamãe Zangada**. São Paulo: Cosaq & Naif, 2008.

2. ANÁLISE COLETIVA DO LIVRO “ONDE VIVEM OS MONSTROS”, de Maurice Sendak[61]

3. OFICINA DE ANÁLISE DE LIVROS-ÁLBUM

Dividir os professores e 6 grupos. Cada grupo vai escolher um livro álbum (dentre os disponíveis) para analisar. Consigna: analisar o livro e fazer anotações. Caso sobre tempo, o grupo pode escolher um segundo livro para analisar.

Os nove livros disponíveis para escolha são:

Aventura Animal – VILELA, Fernando. **Aventura Animal**. São Paulo: Editora DCL. 2013.

Bola vermelha – STARKOFF, Vanina. **Bola vermelha**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

Carona – KARSTEN, Guilherme. **Carona**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2020.

Este é o lobo – RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

Gorila – BROWNE, Anthony. **Gorila**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

Não derrame o leite! – DAVIES, Stephen; CORR, Christopher. **Não derrame o leite!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

Nunca acontece nada na minha rua – RASKIN, Ellen. **Nunca acontece nada na minha rua**. São Paulo: Ameli, 2018.

Os heróis do tsunami – VILELA, Fernando. **Os heróis do tsunami**. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

O túnel – BROWNE, Anthony. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

As anotações devem ser digitadas e enviadas ao coordenador do encontro. Ele vai juntar tudo em um arquivo e disponibilizar para todos os participantes da oficina.

TAREFA

CONSIGNA

Escolher um outro livro-álbum dos que foram disponibilizados hoje e completar a análise escrita pelo grupo responsável. Nenhuma análise se esgota, uma vez que cada leitor vai interagir com um livro-álbum a partir do seu repertório, da sua história, das suas experiências. É possível que um leitor repare em um detalhe que passou despercebido por outro.

ENCONTRO 7 – PAUTA: CONTEXTOS DE LEITURA

TEXTO LITERÁRIO

Livro “O lenço branco”, de Viorel Boldis e Antonella Toffolo[62]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. CONVERSA SOBRE OS CONTEXTOS DE LEITURA

Iniciar uma conversa com os professores: “Eu tenho observado três contextos de leitura predominantes nas salas de aula da Educação Infantil – a leitura feita pelo professor, a leitura autônoma e a biblioteca circulante. Gostaria de ouvir vocês e falar um pouco sobre esses contextos”.

A seguir, há uma sugestão de pontos para nortear essa conversa:

---

[61] SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosaq Naify, 2014.

[62] BOLDIS, Viorel e TOFFOLO, Antonella. **O lenço branco**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ACERVO DE LIVROS DA SALA DE AULA (antes de entrarmos nas modalidades propriamente ditas, precisamos falar sobre o pequeno acervo de livros da sala de aula)

-escolha do acervo (quem se responsabiliza / critérios de escolha)

-onde ficam os livros (prateleira, caixa, cesta... / acessibilidade / cuidado com os livros)

-apresentação dos livros para as crianças

-formação do repertório do grupo

CONTEXTOS DE LEITURA

-planejar um contexto implica...

>ter clareza das intencionalidades que estão em jogo

>na organização de ambientes que promovam aprendizagens (um ambiente é composto por espaço, tempo, materiais e interações e sempre revela uma concepção de infância, criança, escola e mundo)

-três contextos de leitura predominantes:

1. CONTEXTO DE LEITURA AUTÔNOMA -> O contexto de leitura autônoma é formado por dois elementos: um espaço para as crianças se acomodarem e livros. Ele acontece ao mesmo tempo que outros contextos e as crianças podem escolher o que querem fazer.

2. CONTEXTO DE LEITURA FEITA PELO PROFESSOR AO GRUPO TODO -> Esse contexto se configura da seguinte forma: o professor lê um mesmo livro a todas as crianças do grupo, ao mesmo tempo.

3. BIBLIOTECA CIRCULANTE-> Oportunidade das crianças de levarem para casa livros que leem na escola. Maria Emília Lopez considera o empréstimo de livros algo essencial. Segundo ela, “não há democratização da leitura se os livros não se tornarem viajantes” (LOPEZ, 2018, p. 45).

CONTEXTO DE LEITURA AUTÔNOMA

-intencionalidades

-organização do ambiente – tempo, espaço, clima, materiais

-papel do professor

-pontos fortes / o que precisa melhorar

CONTEXTO DE LEITURA FEITA PELO PROFESSOR AO GRUPO TODO

-intencionalidades

-organização do ambiente – tempo, espaço, clima, materiais, disposição das crianças e do professor

-ler para o grupo todo X ler para subgrupos X ler para quem está com vontade de ouvir uma história

-problematizar a ideia de que é preciso que todos estejam quietos, parados, olhando para o livro

-escolha do livro a ser lido

-papel do professor

-ritual de início

-conversa literária

-pontos fortes / o que precisa melhorar

EM AMBOS OS CONTEXTOS

-exploração do objeto-livro

-interrupções na leitura

-fidelidade ao texto escrito

BIBLIOTECA CIRCULANTE

-por que montar uma biblioteca circulante?

-seleção de livros / bibliodiversidade

-como o livro chega à família?

-como a família é envolvida na proposta?

-dinâmica de empréstimos

-retorno do livro à escola

-registro

NÃO TEM TAREFA

ENCONTRO 8 – PAUTA: COMO PLANEJAR E REGISTRAR UMA LEITURA

TEXTO LITERÁRIO

Conto “Olhos d´água” (p. 14-19) do livro “Olhos d´água”, de Conceição Evaristo[63]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. CONVERSA SOBRE COMO PLANEJAR, ORGANIZAR, VIVER E REGISTRAR EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A seguir, há uma sugestão de pontos para nortear essa conversa e também do conteúdo a ser contemplado.

SOBRE PLANEJAMENTO

-todo planejamento é uma hipótese

-acontecimentos inusitados -> revisão do planejamento

-planejar uma experiência de leitura = fazer uma representação provisória da cena

-ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções de sentidos para o texto

-predisposição à surpresa por parte do mediador = postura metodológica e ideológica

-estar aberto para a escuta

-escutar, na Educação Infantil = estar atento às falas, aos sons, às expressões faciais, aos gestos e aos movimentos de cada aluno / a criança pequena se expressa por meio do corpo todo

CONVERSA LITERÁRIA

-conversa sobre o livro, após a leitura em voz alta do professor = essencial

-escolher um livro com potencial para desencadear uma boa conversa

-para guiar uma conversa literária, o professor precisa mergulhar na obra escolhida

-é de fundamental importância que o professor conheça muito bem o livro escolhido

-fazer perguntas:

>Quais são as possíveis leituras e conversas sobre este livro?

>O que provavelmente vai chamar a atenção das crianças? O que vai passar batido? Por que?

---

[63] EVARISTO, Conceição. **Olhos d´água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

>Que perguntas as crianças podem fazer?

>Que tipo de emoções este livro pode suscitar?

>Que relações as crianças podem estabelecer entre este livro e outros?

-o professor não precisa saber as respostas para as perguntas novas que surgirem na conversa

-compartilhar a busca por indícios com as crianças no próprio texto

SOBRE REGISTRO

-riquezas que um registro em vídeo pode revelar

-crianças pequenas se expressam com o corpo todo

-crianças pequenas se expressam de diferentes maneiras

-análise / interpretação do registro em vídeo – observação cuidadosa da cena

SOBRE OBSERVAÇÃO

-observação = instrumento metodológico

-ato de observar é mais do que ver/constatar: exige profundidade e reflexão

-olhar estudioso e intencional da realidade – um olhar direcionado, pesquisador, questionador e argumentador, que se apoia constante exercício da ação-reflexão-ação

-olhar reflexivo = olhar que pensa, que procura formas de olhar, que procura no objeto a forma de o compreender

-olhar que envolve atenção e presença, que implica entrega ao outro

-o olhar reflexivo permite que o professor se liberte do olhar cristalizado

2. ANÁLISE DE UM PLANEJAMENTO DE LEITURA

Analisar coletivamente o planejamento de leitura do livro A Rainha das Cores, de Jutta Bauer (anexo 1).

A projeção de uma apresentação ou a distribuição de um documento impresso pode ajudar a nortear a discussão.

Comentar que não é necessário, nem viável, fazer algo tão completo para todos os livros – você vai elaborar planejamentos mais completos para alguns, planejamentos mais simples para outros e apenas ler uns tantos outros.

TAREFA

CONSIGNA

Elaborar um planejamento de leitura.

Lembretes:

-o professor precisa conhecer bem o livro antes de apresentá-lo aos seus alunos

-planejamento = estudo aprofundado do livro

-alguns elementos do livro que merecem atenção: capa, contra capa, orelhas, página de rosto; título, autor, editora, ano; disposição do texto, ilustrações, palheta de cores, tamanho, design, fonte

Algumas perguntas a serem consideradas:

-Que imagens podem chamar a atenção das crianças? Como? Por que?

-Que perguntas podem surgir?

-Que relação as crianças farão entre imagens e texto?

-Onde está o ponto de virada da história? Há mais de um?

-Onde se passa a história? Quem é o narrador? De que ponto de vista a história é contada?

Enviar a tarefa aos coordenadores no prazo de uma semana (sete dias corridos) e aguardar devolutiva.

ENCONTRO 9 – PAUTA: ACERVO

TEXTO LITERÁRIO

Conto "A fuga" (p. 41-46), de Clarice Lispector, do livro "Clarice na cabeceira", organizado por Teresa Monteiro[64]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. EXPLORAÇÃO DO ACERVO DE LIVROS DA ESCOLA

A intenção da exploração do acervo da escola é que os professores possam conhecer e conversar sobre os livros que estão disponíveis para leitura. Essa exploração, mediada pelo coordenador do encontro, culminará em uma seleção de...

-livros que devem continuar no acervo,

-livros que devem ir para a reciclagem e

-livros que devem ser discutidos coletivamente.

Além disso, é preciso separar os livros que precisam de reparos.

Ao longo dos oito primeiros encontros, os professores criaram, gradativamente, critérios para análise e seleção de livros. Chegou a hora de colocá-los em prática!

A ideia é que os professores, em duplas ou pequenos grupos, analisem e selecionem quantos livros for possível.

Além disso, o coordenador fará circular uma lista em que os professores poderão anotar sugestões de compras de livros novos. A escola, aos poucos, fará essas aquisições.

Sabemos que a verba das escolas para a compra de materiais é sempre restrita. Muitas vezes, não sobra nada depois de pagas todas as contas. No entanto, a constituição e manutenção de um bom acervo de livros deve ser prioridade se a escola tem como intenção formar leitores. O ideal é ter alguém que se responsabilize por pesquisar preços e buscar boas oportunidades em sebos, editoras e livrarias em geral.

O coordenador do encontro, antes dos professores colocarem a mão na massa, deve definir com eles alguns parâmetros: Que livros devem continuar no acervo? Que livros devem ir para a reciclagem? Que livros precisam ser discutidos coletivamente? Ele pode começar essas listas, que serão incrementadas juntamente com os professores.

LIVROS QUE DEVEM CONTINUAR NO ACERVO

-livros que convocam um leitor mais atuante

- livros desafiadores

-livros que provoquem boas conversas

-livros com texto e ilustrações de qualidade

-livros com projeto gráfico interessante

-(...)

[64] MONTERO, Teresa (org.). **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LIVROS QUE DEVEM IR PARA A RECICLAGEM

-livros moralistas

-livros que revelem algum tipo de preconceito

-livros de qualidade literária ruim

-livros com imagens muito estereotipadas

-livros que parecem literários, mas são didáticos

-(...)

LIVROS QUE PRECISAM SER DISCUTIDOS COLETIVAMENTE

-livros cuja qualidade é difícil de definir

-livros que podem ser considerados polêmicos pelas famílias – A equipe também tem dúvida com relação a esse livro? A equipe tem condições de sustentar a escolha desse livro? Como acolher as questões trazidas pelas famílias com relação a esse livro?

-exemplos de livros que podem ser considerados polêmicos pelas famílias:

>livros que tratam de temas delicados, como a separação dos pais ou a morte

>livros que tratam de questões humanitárias, como, por exemplo, a crise migratória

>livros que podem suscitar questões ligadas aos gêneros feminino e masculino

>livros com finais não muito felizes

>livros que podem causar medo

-(...)

*O professor deve fazer uma breve anotação da questão atribuída ao livro, ao colocá-lo nesta categoria.

Ainda antes dos professores colocarem a mão na massa, o coordenador pode compartilhar algumas colocações de especialistas (projetar as colocações, se possível):

Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação
"As escolhas também indicam nossa visão de criança e de literatura. A aposta, então, é numa criança capaz, inteligente, que pensa, que pode construir sentidos e se relacionar com a obra na sua complexidade. É, também, uma aposta numa literatura diversa, aberta, desafiante, que pode ser ambígua, provocadora. É preciso, assim, fazer uma seleção que garanta quantidade, diversidade e qualidade. Uma boa seleção, portanto, é aquela que valoriza os leitores" (Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação, 2018, p. 10) "As crianças poderão, assim, começar a construir a sua textoteca pessoal"* (p. 11) TEXTOTECA PESSOAL = Neologismo criado por Laura Devetach, escritora, poeta e professora argentina, que significa "um conjunto de textos inesquecíveis que irá crescendo com a criança, que a acompanhará sempre e enriquecerá seu olhar sobre o mundo, sobre os seres humanos, sobre a própria experiência" (p. 11) Buscamos "uma leitura que acione o pensamento, os questionamentos, que incomode, que tire do lugar [...]; uma leitura que amplie os referenciais de mundo, o repertório cultural" (p. 11)
YOLANDA REYES
"O mercado está cheio de livros infantis que "disfarçam" – sob o título de "conto" – as intenções didáticas dos adultos. Desconfie dessa linguagem pseudoinfantil, cheia de diminutivos e de histórias light, onde os protagonistas são tão perfeitos como ursos de pelúcia. Os livros infantis podem ser atrevidos, transgressores, irreverentes, sutis, inteligentes, tristes... Todas essas nuances, que constituem a infinita variedade da experiência de um ser humano, alimentarão o mundo interior das crianças e lhes darão as chaves secretas para descriptografar muito sobre sua própria vida e sobre as emoções, sonhos e pesadelos sobre fantasia e realidade. A literatura não pretende explicar valores, letras do alfabeto, regras de polidez ou mensagens ambientais. A literatura se move na esfera do simbólico e apela à experiência profunda dos seres humanos, a vida e sobre as emoções, sonhos e pesadelos sobre fantasia e realidade"

HELOISA PRIETO

"Do ponto de vista literário, histórias inofensivas, histórias nas quais propositalmente se evitam conflitos, dilemas, sem mistério, encantamento ou humor correm o perigo de se tornarem insípidas, desprovidas de 'nó dramático', sem suspense, sem surpresas, enfim, sem os elementos que há milhares de anos são usados para prender a atenção de ouvintes ou leitores. Crianças que só entram em contato com contos 'leves', redigidos com vocabulário e sintaxe simplificados, são privadas de uma relação mais profunda com a própria literatura, não saboreiam a complexidade de uma narrativa, não vivenciam as surpresas de uma metáfora poética"

2. LIVROS QUE PRECISAM SER DISCUTIDOS COLETIVAMENTE

O coordenador deve se comprometer a encontrar tempos para a discussão de cada um dos livros colocados nessa categoria pelos professores. Ele deve ler os livros, bem como as anotações feitas pelos professores e planejar as discussões, que podem ser mais ou menos longas, mais ou menos densas. Essas discussões podem acontecer, por exemplo, de modo híbrido – começam em um padlet, onde cada um coloca sua opinião, e terminam em uma conversa presencial, ocupando uma pequena parte de uma reunião pedagógica. As estratégias e a gestão de tempo, o coordenador vai definir. Ele só não pode deixar de endereçar esses livros.

Para abrir essas discussões, conversar sobre dois livros:

1. Pode pegar!, de Janaína Tokitaka[65], que conta a história de um menino e uma menina que experimentam vestir-se com as roupas um do outro.

2. Migrantes, de Issa Watanabe[66], que conta a difícil jornada de um grupo que migra de uma terra para outra ().

TAREFA

CONSIGNA

A partir do planejamento elaborado em casa após o Encontro 8, lido e comentado pelos coordenadores, organizar, viver e registrar em vídeo uma experiência de leitura. Alguns desses registros serão compartilhados no próximo encontro.

ENCONTRO 10 – PAUTA: POESIA

TEXTO LITERÁRIO

Livro "A bordo do Rui Barbosa", de Chico Buarque e Vallandro Keating[67]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. CONVERSA SOBRE POESIA

Começar uma conversa sobre poesia:

Quando você pensa em poesia, pensa em quê?

Quem aqui lê poemas para as crianças?

Quem lê poesia para as crianças, conte um pouco sobre essa experiência; quem não lê, por que não lê?

---

[65] TOKITAKA, Janaína. Pode pegar!. São Paulo: Boitempo, 2017

[66] WATANABE, Issa. Migrantes. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2021

[67] BUARQUE, Chico e KEATING, Vallandro. A bordo do Rui Barbosa. São Paulo: Palavra e Imagem, 1981.

Essa conversa deve contemplar o seguinte conteúdo:

(texto base: CALVO, Mercedes. Tomar la palabra – La poesia em la escuela. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2016.)

-a escola identifica a poesia como um gênero literário (recitem uma poesia, leiam uma poesia, escrevam uma poesia)

-na escola, usa-se os termos poesia e poema como sinônimos -> equívoco

-poesia não é uma modalidade textual, mas refere-se a uma atividade criativa, poiesis, que pode acontecer de diversas formas

-POIESIS -> indica a ideia de criar ou fazer / impulso do espírito humano para criar algo a partir da imaginação e dos sentimentos

-pode haver poesia em um quadro, uma dança, um poema / também pode existir poema sem poesia

A POESIA MORA NO OLHAR

-Clarice Lispector -> "Se eu não me resignasse a um mundo que me obrigada a ser sensata, gritaria de susto frente as alegres surpresas da vida"

-agradeço aos meus olhos por continuarem se surpreendendo / há muito a ser visto / há muitas coisas que merecem ser vistas -> textos, livros, pessoas, objetos, a natureza – tudo pode nos dizer algo

-o olhar infantil é carregado de uma capacidade plena de surpreender-se / é um olhar que não opina, não explica, não conclui / para que uma coisa seja interessante, basta olhar para ela durante um longo período de tempo

-os adultos, incapazes de aceitar o mistério, buscam interpretar o que veem, cobrir tudo com palavras que lhes mantenham a salvo / diante do desconhecido, um adulto não aguenta ficar sem respostas / nossa concepção de mundo se baseia em buscar sempre uma explicação, um significado, um sentido

-a criança, ao contrário, deita-se na terra, observa absorta os animais

-a criança sabe que olhar não é um exercício fácil, que não é como "ver" (simples ação biológica) / olhar requer mais do que olhos, requer humildade, tempo, espaço interior e uma atitude perante a vida diferente da do adulto

-precisamos ampliar nosso olhar / precisamos acabar com essa barreira entre o que sabemos e o que somos, entre o que acontece fora e dentro da gente, para percebermos que a poesia está bem perto de nós

-para aprendermos a olhar, precisamos deixar-nos levar pela criança / a criança é quem pode ensinar o adulto a olhar e não o contrário

-a relação poesia-criança é natural, uma vez que ambos têm elementos em comum: a brincadeira, a surpresa, a afetividade

-a criança tem uma visão própria de mundo, tem uma concepção própria da realidade e faz um uso lúdico da linguagem, elementos essenciais para a prática poética

2. LEITURA DE UM POEMA

Ler o poema e abrir para uma breve conversa.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse
que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira

com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar
por seus despropósitos.

(BARROS, Manuel de. Exercícios de ser criança. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.)

3. EXPLORAÇÃO DOS LIVROS DE POEMAS PERTENCENTES AO ACERVO DA ESCOLA

Explorar os livros de poemas do acervo da escola, comentar, indicar possíveis aquisições.

Professores que quiserem, podem selecionar um poema para ler em voz alta.

NÃO TEM TAREFA

ENCONTRO 11 – PAUTA: MEDIAÇÃO DE LEITURA

TEXTO LITERÁRIO

Primeira parte / I (páginas 13 e 14) do livro “Menino do Mato”, de Manuel de Barros[68]

PROPOSTAS RELACIONADAS À PAUTA

1. ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

ANTES DO ENCONTRO

O coordenador, ao receber os vídeos feitos pelos professores, vai selecionar duas mediações para levar para discutir com o grupo. Ele vai conversar com cada um dos professores responsáveis por essas mediações, a fim de adentrar novas camadas a respeito da experiência vivida. Essas conversas gerarão registros, que serão usados na formação.

[68] BARROS, Manuel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DURANTE O ENCONTRO

Mostrar o primeiro vídeo e entregar o registro da conversa feita com o professor responsável pela mediação em questão.

Em pequenos grupos, os professores irão conversar, considerando os seguintes pontos:

-A organização do espaço e a disposição das pessoas para a leitura

-A escolha do livro feita pelo professor

-Os comentários feitos pelos alunos

-As intervenções feitas pelo professor

-O que é possível inferir sobre o vínculo com a literatura e a leitura que essas crianças têm construído?

-O que aprendi com essa experiência?

Fazer o mesmo percurso com o segundo vídeo.

Por fim, abrir uma conversa no grupo todo.

TAREFA

CONSIGNA

Ao longo da formação vivida, discutimos os seguintes assuntos:

-Percurso leitor

-Mapeamento das práticas leitoras vigentes na escola

-Por que ler para crianças pequenas

-Livro-álbum

-Contextos de leitura

-Como planejar e registrar uma leitura

-Conversa literária

-Acervo

-Poesia

-Mediação de leitura

Retome suas anotações e escreva um pequeno texto avaliativo, considerando as seguintes perguntas:

-O que mais me afetou?

-O que ainda não está claro?

-Qual (quais) dos textos literários lidos permanece(m) em mim?

ENCONTRO 12 – AVALIAÇÃO E CELEBRAÇÃO

TEXTO LITERÁRIO

Livro Tapajós, de Fernando Vilela[69]

PROPOSTAS

1. SOCIALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES / CONVERSA SOBRE OS PRÓXIMOS PASSOS
2. CELEBRAÇÃO COM UM LANCHE BEM GOSTOSO!

[69] VILELA, Fernando. **Tapajós**. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delinear um problema de pesquisa.

Planejar e viver uma pesquisa de campo.

Registrar, produzir dados, refletir e escrever sobre eles.

Analisar os dados produzidos à luz das ideias de teóricos que admiro.

Propor um percurso formativo que enderece as questões levantadas durante a pesquisa.

Estou chegando ao fim desse longo e trabalhoso processo, por meio do qual transformei um incômodo em problema de pesquisa e saí em busca de investigá-lo. Um processo que me fez refletir sobre o segmento em que trabalho há mais de 25 anos – a Educação Infantil – e também sobre o meu percurso profissional: as escolhas que fiz e os saberes que construí dentro das muitas salas de aula nas quais atuei como professora.

Ao longo desse percurso, pude perceber que a literatura sempre ocupou um lugar central no meu trabalho na escola. Percebi também que eu nunca me rendi aos hábitos, ao que estava posto, ao senso comum. Pelo contrário, sempre questionei a minha prática, fazendo ajustes para que a experiência leitora fosse mais significativa para as crianças. No entanto, por não ter formação alguma na área, o alcance da minha reflexão até pouco tempo era pequeno. A verdade é que eu nem sabia que havia tanta gente pensando nos livros e na leitura para crianças.

Nesse sentido, fazer um curso de especialização na área e depois me aprofundar nos estudos e escrever essa dissertação abriram um horizonte infinito para mim. Eu não apenas fiquei com vontade de estudar mais sobre literatura e leitura, como também sobre outros assuntos. Essa experiência me fez querer estudar. Quero fazer outras especializações, quero participar da vida acadêmica na universidade, me envolver em grupos de estudos, assistir à lives, palestras, aulas, defesas... Quero ganhar bagagem teórica para poder olhar para a minha prática com mais nitidez, mais profundidade.

Retomo o que escrevi na introdução: meu objetivo geral com este trabalho – **Analisar as práticas de leitura literária vigentes na Educação Infantil, dando ênfase ao papel do professor, e, a partir dos dados produzidos, elaborar uma proposta formativa nessa área** – e meus os objetivos específicos:

1. Compreender como a literatura entra nas salas de aula. Quais são os contextos de leitura oferecidos às crianças no cotidiano escolar?

2. Analisar o papel dos professores nesses contextos.

3. Compreender que livros são oferecidos às crianças nesses contextos. Quem escolhe os livros? Que critérios subsidiam essa escolha?

4. Analisar os dados produzidos à luz das ideias de teóricos da área de literatura infantil e práticas de leitura.

5. Elaborar uma proposta voltada tanto para a formação do professor leitor quanto para a formação do professor formador de leitores,

e avalio meu percurso como tendo sido bastante produtivo com relação ao que eu me propus.

Concluo que a leitura literária, embora aconteça com frequência nas salas de aula da Educação Infantil e seja considerada imprescindível pelos professores, é vista como algo que qualquer adulto alfabetizado pode fazer. De certa forma, pode mesmo, e deve, mas não dentro da escola.

Se tivemos que gritar que Professora não é tia (FREIRE, 2007) e que Escola de Educação Infantil não é pré-escola, temos que assumir esse lugar de profissional que nos cabe. A leitura que fazemos em sala de aula não pode ser a mesma que os pais fazem em casa, que os monitores fazem na brinquedoteca. Como qualquer outro contexto de aprendizagem, ela precisa ser intencional, planejada e se tornar objeto de reflexão. Isso passa pela escolha criteriosa do acervo da sala de aula e também pela inclusão das famílias no processo de formação leitora.

Estou convencida de que essa transformação só pode ser posta em prática por meio da formação dos professores. E sei que essa formação só pode acontecer se a leitura literária para crianças for prioridade da escola. Por fim, sei que ela só será prioridade se houver uma conscientização de que não se forma leitores literários lendo qualquer coisa, de qualquer jeito.

Tenho esperança. Os resultados dos questionários mostram que a sementinha já está plantada, basta regá-la. E a experiência vivida me mostra que basta uma gotinha de água para acordar essa sementinha. Termino com um trecho da Síntese elaborada a partir da observação feita no Grupo 2 e com um relato espontâneo escrito por uma professora do Grupo 3 que mostram que só a minha presença nas salas de aula e a aplicação dos questionários já criaram algumas ondas em um mar que estava calmo demais.

"Percebo que as professoras deste grupo têm um gosto especial pela literatura infantil e contemplam uma diversidade de propostas ligadas à leitura em seus planejamentos. No entanto, o conhecimento delas é restrito, elas não sabem como ir além do que já fazem, pois não têm formação específica na área. Acrescento que a falta de formação não acontece por falta de interesse delas. Elas me fizeram muitas perguntas, pediram indicações de textos teóricos e até fizeram modificações nos contextos de leitura por conta de apontamentos meus. Fico pensando que talvez falte a escola priorizar esse conteúdo em suas formações" (Síntese G2 / Trecho 5)

"Eu fiquei com muita vontade de compartilhar com você um pouquinho da minha história. Eu fiquei pensando como é importante falar sobre isso (leitura literária com crianças pequenas)... Meus pais fizeram o que podiam... Meu pai lia muito jornal, assinava um jornal de grande circulação, tinha essa coisa. Eu era muito pequena na época, mas não lembro da minha mãe ou do meu pai lendo para mim, não lembro de ter um livro querido... Quando eu entrei na escola, eu não conhecia os contos de fadas, eu não tinha um encantamento por alguma princesa, por alguma história, eu não tinha isso. Eu nunca tive o hábito de ler. Tentei a minha vida inteira criar o gosto pela leitura, mas é difícil um livro me prender. Quando eu fiz pedagogia, comecei a ler livros teóricos e textos acadêmicos; depois comecei a trabalhar na escola e fui me apaixonando pela literatura infantil. Fui, então, me dando conta de que eu não tinha uma memória de experiências de ouvir histórias na infância, de um livro preferido, nada, nada. O que eu sabia era o que eu aprendia na escola como professora. Eu não cobro a minha mãe, sei que ela e meu pai fizeram o que estava ao alcance deles, mas não ter tido alguém que leu para mim refletiu na minha vida. Quando eu engravidei, eu pensei:

'Eu quero que seja diferente com o meu filho, quero ler para ele desde a infância'. Eu assino o Clube Quindim, que eu amo de paixão, principalmente porque vem o mapa do leitor e eu tenho a oportunidade de conhecer profundamente cada livro, saber a história do autor, porque ele criou aquele livro... Isso faz muita diferença! Meu filho é apaixonado por literatura! Sempre que chega o livro do Quindim, ele vibra, é aquela festa! Todo os dias a gente lê muitos livros! Temos a nossa rotina e os livros estão sempre com a gente: quando comemos em um restaurante, quando viajamos, quando estamos em casa, sempre! E eu percebo o quanto isso tem reverberado na minha vida como professora, eu consegui desenvolver um outro olhar para a importância das histórias na infância. E o meu processo de não conseguir ler, de não me apegar a nenhum livro (acho tão lindo as pessoas que leem muitos livros!), resolvi mudar isso. Então, comecei a assinar o clube de leitura Diálogos. Ainda que sejam textos teóricos da área da Pedagogia, sinto que estou ampliando o meu olhar, pensando além do meu trabalho na escola. Eu tenho que ler um livro por mês e isso me trouxe uma cadência na leitura, um compromisso. Estou muito feliz, comecei até a fazer um curso de pós graduação! Hoje, eu vejo claramente o quão importante, o quão essencial, é ler para uma criança. Fui olhando as suas perguntas no questionário e dizendo: "Meu Deus, quero saber sobre esta pesquisa!" (professora de um Grupo 3 da escola-campo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EM DEFESA DA LITERATURA

ALMEIDA, Geruza Zelnys de. Em torno de "Literatura para quê?". **Revista Criação & Crítica**, n. 6, p. 90-96, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46823. Acesso em: 31 maio 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____ **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

DAHER, Juliana. Primeiras leituras: reflexões sobre o encontro com o humano pela palavra. *In*: FEDATTO, Carolina; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana. **Primeiras Leituras**. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022.

FERNANDEZ, Cida. Literatura como direito humano. **Revista Emília**, abril, 2020. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/literatura-como-direito-humano/. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPEZ, María Emilia. Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica na infância. In: PRADES, Dolores; MEDRANO, Sandra (coord.). Seminário Internacional Arte, palavra e leitura na primeira infância - 2018. São Paulo: Instituto Emília, 2019, p. 17-22.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

PARRA, Evelio Cabrejo. Evélio Cabrejo Parra. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. **Revista Emília**, setembro, 2011. Disponível em: https://emilia.org.br/evelio-cabrejo-parra. Acesso em: 31 maio 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. *In*: OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – Com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

TIRINHA:

COUTINHO, Laerte. tirinha. São Paulo, 15 de outubro, 2022. Instagram: @laertegenial. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CjvO7bxpO-z/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 31 mar 2022.

PESQUISAS CORRELATAS

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária**. 2013. 196p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FUERTES, Silvia Helena Mihok. **Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores**. 2017. 129p. dissertação (mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. 151p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LIMA, Ana Cláudia Bazé de. **O lugar da literatura infantil nos espaços educativos: vozes das professoras**. 2019. 96p. dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.

MARTINS, Nathalia. **De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis**. 2018. 147p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

OIVEIRA, Luciana Domingos de. **O trabalho com a literatura na Educação Infantil**. 2010. 286p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PEIXOTO, Simone Leite da Silva. **Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças**. 2012. 119p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. **Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?**. 245p. dissertação (mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário : um estudo com crianças de 05 e 06 anos**. 2016. 143p. dissertação (mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, , Rondonópolis, 2016.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. **A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil**. 2010. 203p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil. 2018**. 128p. dissertação (mestrado acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOUZA, Márcia Mariana Santos de. **Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas**. 2017. 192p. dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

TIVERON, Vanessa Aparecida Bezerra. **Um estudo sobre a leitura literária realizada pelo professor da pré-escola**. 2019. 133p. dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

METODOLOGIA

FREIRE, Madalena (org). **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA

BAJOUR, Cecilia. **Ler nas Entrelinhas – O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros – A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DIAZ, Patricia. A mediação para além das primeiras camadas da leitura. **Revista Emilia**, julho, 2018. https://emilia.org.br/a-mediacao-para-alem-das-primeiras-camadas-da-leitura/. Acesso em: 31 maio 2022.

FERREIRO, Emilia. Interpretação, intérpretes e interpretantes. *In*: CASTORINA, José Antonio; FERREIRA, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygostky – Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996. p. 164-170.

FREIRE, Madalena (org). **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber – Os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPEZ, Maria Emilia. Leiturar. **Revista Emília**, março, 2022. Disponível em: https://www.emilia.org.br/leiturar/. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPEZ, Maria Emilia. Uma conversa com Maria Emilia Lopez. Entrevista concedida a Eva Martínez. **Revista Emília**, fevereiro, 2019. Disponível em: https://emilia.org.br/as-criancas-abordam-os-riscos-melhor-que-nos/. Acesso em: 31 maio 2022.

LOPEZ, Maria Emilia. A emancipação dos bebês leitores. **Revista Emília**, São Paulo, n. 1, p. 27-48, 2018. Disponível em: https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/caderno-emilia_n_1.compressed.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético**. Ciudad de México: FCE, 1999.

PARRA, Evelio Cabrejo. Entrevista com Evelio Cabrejo Parra. Entrevista concedida a Elisa Meirelles. **ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos**, abril, 2013. Disponível em: http://www.abrale.com.br/entrevista-com-evelio-cabrejo-parra. Acesso em: 31 maio 2022.

PARRA, Evelio Cabrejo. Evélio Cabrejo Parra. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. **Revista Emília**, setembro, 2011. Disponível em: https://emilia.org.br/evelio-cabrejo-parra. Acesso em: 31 maio 2022.

PARRA, Evelio Cabrejo. A leitura antes dos textos escritos. **Revista Percurso**, São Paulo, v. 44, p. 9-16, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária – Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2016.

REYES, Yolanda. Yolanda Reyes. Entrevista concedida a Dolores Prades. **Revista Emília**, setembro, 2012. Disponível em: https://emilia.org.br/yolanda-reyes/. Acesso em 31 maio 2022.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para crianças?. **Revista Emília**, setembro, 2011. Disponível em: https://www.emilia.org.br/como-escolher-boa-literatura-para-crianças/. Acesso em: 31 maio 2022.

OBRAS LITERÁRIAS CITADAS:

BAUER, Jutta. **A Rainha das Cores**. São Paulo: Cosaq & Naif, 2003.

BIRD, Malcolm. **Manual prático de bruxaria em onze lições**. São Paulo: Ática, 2000.

BROWNE, Anthony. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Eloísa e os bichos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CANTON, Katia. **A cozinha encantada dos contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CHALAT, Benoit. **Cocô no trono**. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2006.

DAVIES, Stephen; CORR, Christopher. **Não derrame o leite!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

DONALDSON, Julia; SCHEFFLER, Axel. **O Grúfalo**. São Paulo: Brinque Book, 1999.

DRUCE, Arden; LUDLOW, Pat. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** São Paulo: Brinque Book, 2022.

FURNARI, Eva. **Listas Fabulosas**. São Paulo: Moderna, 2013.

MARIJANOVIC, Stanislav. **Pequeno manual de monstros caseiros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MORAES, Odilon. **Rosa**. Curitiba: Olho de Vidro, 2017.

MYHRVOLD, Nathan. **Modernist Cuisine: A fotografia da culinária contemporânea**. São Paulo: Senac, 2015.

NUNES, Davi; AMARO, Vagner. **Bucala – A pequena princesa d o quilombo do Cabula**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque Book, 2015.

STARKOFF, Vanina. **Pelo Rio**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.
VILELA, Fernando. **Os heróis do tsunami**. São Paulo: Brinque-Book, 2011

CANÇÃO CITADA:

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **Uma estória**. São Paulo: Velas, 1996. 1 CD (36,54 min).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AMADO, Cybele; GOUVEIA, Beatriz; INOUE, Ana (org.). **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática.** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CALVO, Mercedes. **Tomar la palabra – La poesia em la escuela**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (org.). **Bem-vindo, mundo! – Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis. 2006.

Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação. **Pequenos Leitores: um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

FREIRE, Madalena (org). **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

MAYER, Bel Santos. **Parelheiros, idas e vindas – Ler, viajar e mover-se com uma biblioteca comunitária**. São Paulo: Instituto Emília: Solisluna Editora, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROBLEDO, Beatriz Helena. Avaliação e seleção de livros. **Revista Emília**, abril, 2018. Disponível em: Avaliação e seleção de livros • Instituto Emília (emilia.org.br). Acesso em: 31 maio 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente.pdf (usp.br). Acesso em: 31 maio 2022.

OBRAS LITERÁRIAS CITADAS:

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

BARROS, Manuel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BARROS, Manuel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BAUER, Jutta. **A Rainha das Cores**. São Paulo: Cosaq & Naif, 2003.

BAUER, Jutta. **Mamãe Zangada**. São Paulo: Cosaq & Naif, 2008.

BOLDIS, Viorel e TOFFOLO, Antonella. **O lenço branco**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BROWNE, Anthony. **Gorila**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

BROWNE, Anthony. **O túnel**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

BUARQUE, Chico e KEATING, Vallandro. **A bordo do Rui Barbosa**. São Paulo: Palavra e Imagem, 1981.

CARRASCOZA, João Anzanello e CARRASCOZA, Juliana Monteiro. **Catálogo de Perdas**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.

DAVIES, Stephen; CORR, Christopher. **Não derrame o leite!** Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.
EVARISTO, Conceição. **Olhos d´água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FUKS, Julián. **A ocupação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KARSTEN, Guilherme. **Carona**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2020.
MERNISSI, Fatima. **Sonhos de transgressão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MONTERO, Teresa (org.). **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Poemas para ler com palmas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RASKIN, Ellen. **Nunca acontece nada na minha rua**. São Paulo: Ameli, 2018.

STARKOFF, Vanina. **Bola vermelha**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosaq Naify, 2014.

TOKITAKA, Janaína. **Pode pegar!**. São Paulo: Boitempo, 2017.

VILELA, Fernando. **Aventura Animal**. São Paulo: Editora DCL. 2013.

VILELA, Fernando. **Os heróis do tsunami**. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

VILELA, Fernando. **Tapajós**. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

WATANABE, Issa. **Migrantes**. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d´água, 2007.

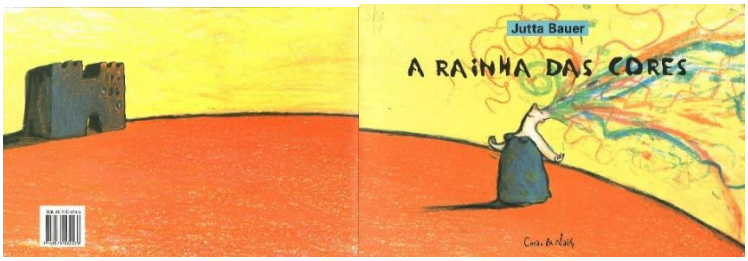
ANEXO 1: PLANEJAMENTO DE LEITURA – A RAINHA DAS CORES

*Planejamento = estudo detalhado do livro, levantamento de hipóteses sobre os afetos que poderá gerar nas crianças e sugestão de encaminhamentos que podem ser feitos pelo professor

Jutta Bauer, autora e ilustradora alemã, formada em design e colecionadora de prêmios importantes, escreveu "A Rainha das Cores" em 1998.

Trata-se de uma história profunda, contada com poucas palavras e ilustrações simples, porém de uma força impressionante. As ilustrações são compostas por elementos em preto e branco e pinturas feitas com giz de cera, em que as cores têm forte protagonismo, como não poderia deixar de ser.

A capa e a contracapa do livro "A Rainha das Cores" já nos revelam, por meio do amarelo e do laranja intensos, o conteúdo dramático da história. Coralina é uma rainha de personalidade forte, que quer chamar a atenção, quer dominar a cena. Tudo para ela é tão intenso que seus sentimentos transbordam de seu corpo e invadem o mundo.



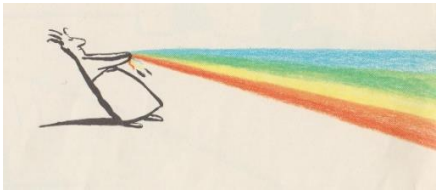
ENCAMINHAMENTO:

O cabelo da rainha provavelmente vai chamar a atenção das crianças.

Vocês querem ver o cabelo de perto, passar a mão? O que acham desse cabelo? Por que será que ele está assim? Olhem para o corpo e o rosto da Rainha. Será que a pose e o semblante dela tem a ver com o cabelo?

***

Na página de rosto há uma ilustração que não está no livro. Ela foi criada justamente para ocupar esse espaço, para ser um aperitivo, um prelúdio da história. A rainha, com uma cara de "eu que mando aqui", puxa quatro cores, que parecem resistir. O que será que vai acontecer com essa rainha teimosa?



Abro parênteses aqui para comentar sobre a estética da rainha. Pode ser que alguma criança repare nisso. Ela é uma rainha bem diferente daquelas que costumamos ver nos livros e filmes infantis e também pelo mundo. É gordinha, tem os cabelos bem curtos e despenteados, usa um vestido muito simples e anda descalça. Nada de roupas e sapatos glamurosos, manto, coroa, joias, etc. Ela é o oposto do estereótipo de rainha.

ENCAMINHAMENTO:

É provável que as crianças comentem que ela está puxando um arco-íris e queiram saber porque ela está fazendo isso. Pode ser interessante sugerir uma volta a essa ilustração depois de contada a história.

O que vocês acham desta rainha?

***

A história começa com Coralina caminhando na frente de seu castelo (também muito diferente dos castelos dos contos de fadas. Não passa de um cubo pequeno, com algumas aberturas indicando a porta e as janelas).

A ilustração, em branco e preto, ocupa as duas páginas e vem antes do texto. A coluna ereta, os olhos fechados e os braços cruzados da rainha Coralina revelam sua personalidade e seu modo autoritário de governar.

É interessante notar que ela está sozinha, sem um rei, sem qualquer membro da corte, sem guardas, sem empregados. Será que ela vive mesmo sozinha ou é assim que ela se sente?

ENCAMINHAMENTO:

Será que alguma criança vai notar que a imagem é P/B? Será que alguém questionará a ausência das cores? E a ausência de pessoas?

***

Na página seguinte, o texto continua em segundo plano. Em primeiro, vemos Coralina gritando: Azul! O texto nos informa que azul é um de seus súditos, ou seja, está submetido às suas vontades. O azul passa suavemente pela rainha a vai embora.

Ela, então, chama o vermelho. Seu cabelo espetado (parece eletrocutado), sua sobrancelha, seus olhos e sua bocona aberta dão ideia da altura e da entonação de sua voz.

ENCAMINHAMENTO:

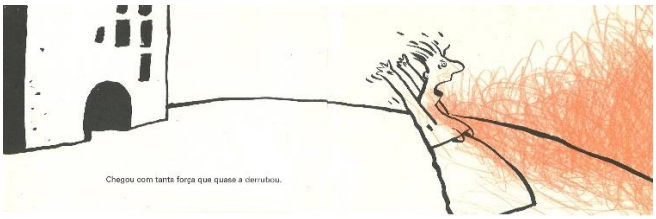
Perguntar se alguém sabe o que é um súdito. Explicar.

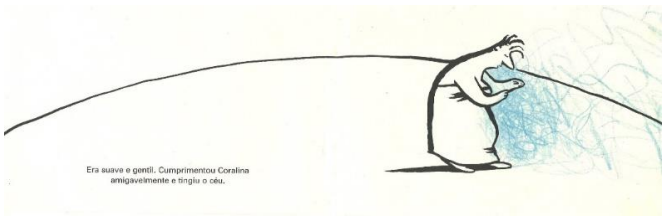
Algumas crianças podem se assustar com a feição da Coralina, argumentando que ela está brava. Vale perguntar: *Como você sabe que ela está brava?* A ideia é que elas possam reparar nos detalhes da ilustração.

Talvez seja interessante comparar a cara dela chamando o azul com a cara dela chamando o vermelho. O cabelo, os olhos, a boca estão diferentes. Além disso, ela aparece de corpo inteiro quando chama o azul e apenas seu rosto está em foco quando chama o vermelho. *Em qual das duas ilustrações ela grita mais alto? Como você sabe?*

***

O vermelho fica por muito mais tempo (páginas) do que o azul, uma vez que não se submete aos caprichos da rainha. O vermelho tem a mesma personalidade que ela, o que a deixa assustada num primeiro momento. Num segundo momento, Coralina dá uma forma ao vermelho, ordenando que ele vire um cavalo.





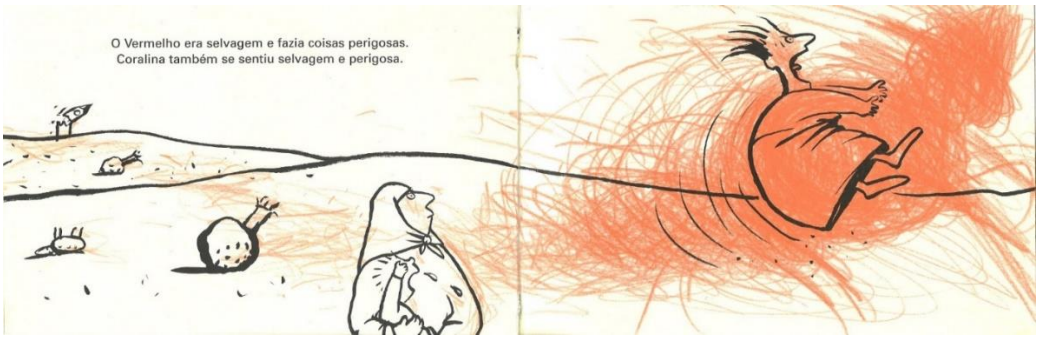
ENCAMINHAMENTO:

Propor que as crianças reparem no corpo da Coralina quando chega o azul e no corpo dela quando chega o vermelho. *Como Coralina recebe cada uma das cores? Como elas chegam?* (É provável que as crianças mostrem com o corpo)

Por que Coralina escolhe um cavalo? Vocês acham que a cor vermelha combina com um cavalo? Por que?

***

Por um tempo, parece que Coralina consegue dominar o vermelho, mas logo que viramos a página, percebemos que não. Assim como ela, o vermelho é indomável (selvagem e perigoso) e ambos vão deixando um rastro de destruição por onde passam.



Aqui, aparecem uma casa quebrada, duas árvores arrancadas, um animal morto e uma mulher com uma feição séria carregando um bebê no colo, que chora. É o único momento em que outros elementos desenhados em preto, além da colina, do castelo e da Coralina, aparecem no livro. Por que será? Por que essa mãe e esse bebê estão bem no meio da página (em evidência)? A mãe parece assustada, atônita, com o que está vendo e o bebê parece incomodado com tanta agitação.

Uma hipótese é pensar que a Coralina é uma criança que reinava absoluta em sua casa. Até que a chegada de um irmão desestabilizou tudo e deixou Coralina descontrolada. Dominada pela raiva, brigava com tudo e todos.

O livro dá espaço para mil interpretações. Essa é uma delas.

(Observação: Depois que levantei essa hipótese, reparei na dedicatória do livro – "Para minhas irmãs")

ENCAMINHAMENTO:

Qual será a interpretação das crianças? *Quem é essa mulher? Por que ela está com essa cara? Quem é esse bebê? Por que ele está chorando?*

***

Nas páginas seguintes, Coralina interage com o amarelo. Diferentemente do azul e do vermelho, o amarelo ocupa toda a página. Ele é energia em forma de luz e calor e, assim, se expande sem limites.

Coralina aproveita a claridade e o quentinho proporcionados pelo amarelo e quer que ele fique. No entanto, quando percebe que ele, sendo teimoso e levado, não se submete aos seus desejos, fica furiosa e começa uma briga.

A partir do momento em que a briga começa, o amarelo, que antes tingia toda a página, recua e vira um rabisco cheio de pontas, que parecem se movimentar em direção à Coralina para feri-la. O corpo de Coralina também se agita e podemos até ver um palavrão saindo de sua boca.

ENCAMINHAMENTO:

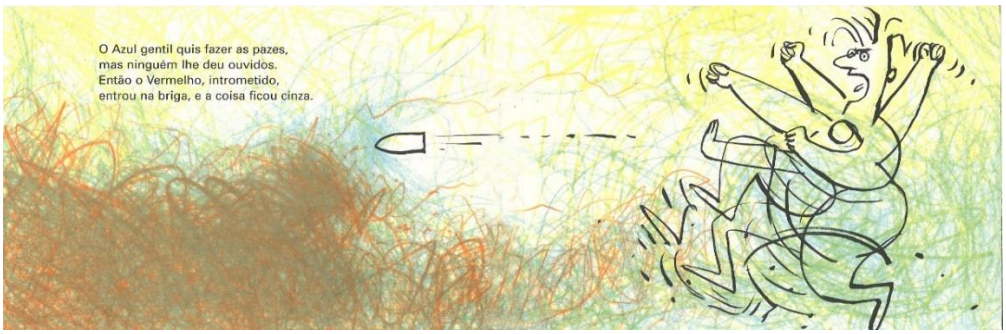
O que acontece com o amarelo?

Coralina está brava novamente. O que será esse raio saindo da boca dela?

O que levou Coralina a começar uma briga?

***

Considero as duas páginas seguintes bastante importantes, pois retratam o primeiro momento de virada da história. Coralina chega ao limite da braveza, o que podemos notar pela agitação do seu corpo (revelada pela ilustração) e por uma bala saindo dela em direção aos súditos (cores). Todas as cores entram na briga, inclusive o azul. Coralina enfrenta o mundo.



ENCAMINHAMENTO:

Como está o corpo de Coralina? Por que?

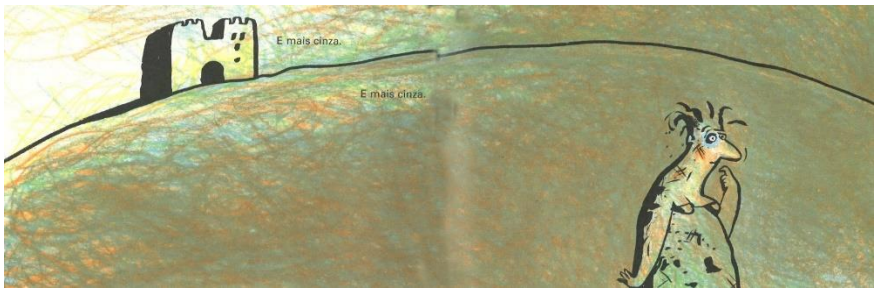
O que está saindo do corpo de Coralina? Para onde isso está indo?

O texto termina com a frase: "...a coisa ficou cinza". Por que a coisa ficou cinza?

***

Ao virar a página, o leitor se depara com um cenário cinza (com um pedacinho ainda mais claro) e uma rainha suja, machucada e com um olhar pensativo, como se estivesse se dando conta de que algo muito ruim aconteceu, ou estivesse experimentando sentimentos novos, como tristeza e vulnerabilidade.

O texto – "E mais cinza. E mais cinza." – e o jeito como ele é escrito, uma frase abaixo da outra, mostra que Coralina está caindo, se afundando.



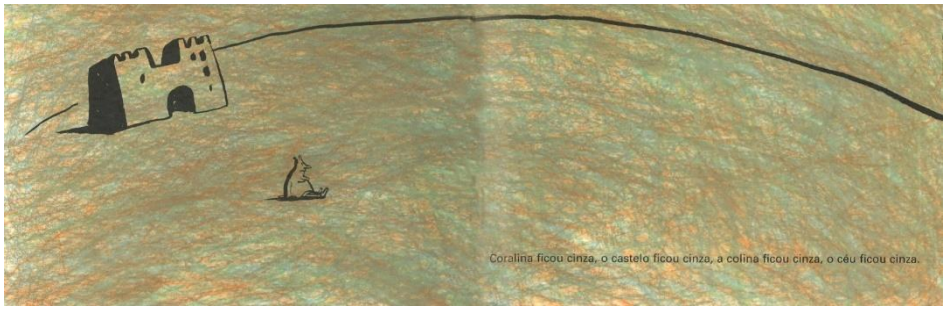
ENCAMINHAMENTO:

Diante de uma imagem tão dramática, eu ficaria quieta por um tempo, esperando alguma reação das crianças.

Faria, então, a seguinte pergunta: *A coisa está ficando mais cinza, mais cinza. O que será que isso significa? Por que cinza? Como está a cara da Coralina?*

***

Na página seguinte ela aparece bem pequena, sentada. O cinza tomou absolutamente tudo. O contorno bem arredondado da colina (mundo) e texto reforça a ideia de que TUDO ficou cinza.



ENCAMINHAMENTO:

Será que as crianças perceberão que ela está bem pequenininha? *Por que ela está tão pequena?*

Será que elas farão algum comentário sobre a solidão da Coralina?

***

Incomodada, ela passa a tentar expulsar o cinza do único jeito que sabe fazer: esbravejando, xingando, berrando. A autora usa quadros para mostrar as tentativas de Coralina de expulsar o cinza dali.

ENCAMINHAMENTO:

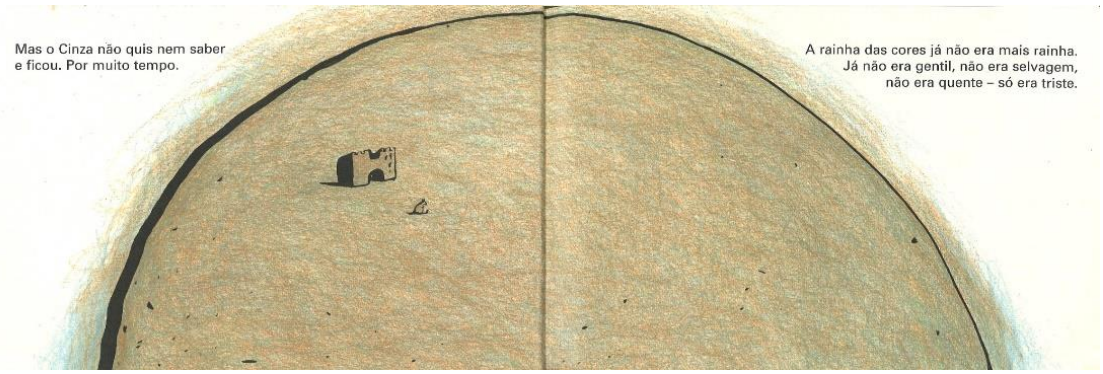
O que está acontecendo com Coralina?

A braveza dela está conseguindo expulsar o cinza dali?

***

Na página seguinte, percebemos que nenhuma das estratégias deu certo e o cinza ficou (por muito tempo). Nada mais existia, além da tristeza. O cinza foi a única cor que venceu Coralina.

A ilustração é muito forte, com um mundo inteiro cinza e Coralina sozinha, pequenininha, encolhidinha, no meio dele. O texto é bem forte também.



ENCAMINHAMENTO:

Mais uma vez, eu ficaria bem quietinha esperando a reação das crianças.

Chamaria a atenção delas para a frase: “A rainha das cores já não era mais rainha. Já não era gentil. não era selvagem, não era quente – só era triste”.

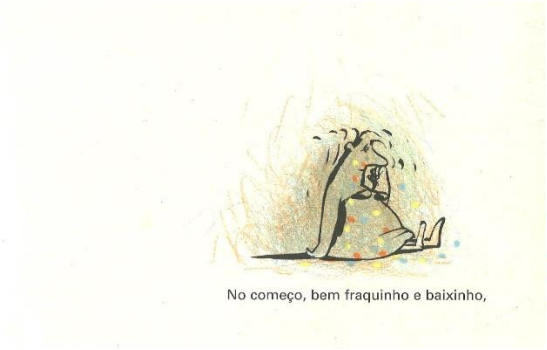
***

Até que o azul aparece, singelo, dentro de um dos olhos de uma Coralina inteira cinza. O texto vem depois e nomeia o azul – é uma lágrima. Coralina teve vontade de chorar.

O azul aparece tão pequenininho que é preciso dar um close no rosto de Coralina para enxergá-lo.

Aqui é o segundo ponto de virada da história, quando as cores começam a reaparecer em meio ao cinza.

As primeiras lágrimas surgem e revelam uma surpresa!



À medida que o choro fica mais forte, o cinza vai desaparecendo e as cores vão voltando.

ENCAMINHAMENTO:

O que está acontecendo? Como vocês sabem?

***

Quando ela para de chorar, está envolta pelas cores. As cores abraçam, acolhem Coralina, que esboça um sorriso.

ENCAMINHAMENTO:

O que levou Coralina a se sentir melhor? Já aconteceu algo assim com algum de vocês?

***

Depois, Coralina começa a perceber que o mundo está ficando colorido novamente.

Cores fortes tingem tudo e Coralina se levanta. Uma bola laranja (o sol?) a convida para brincar.

A frase “Todos brincaram juntos” indica que Coralina não está mais sozinha, ou não se sente mais sozinha.

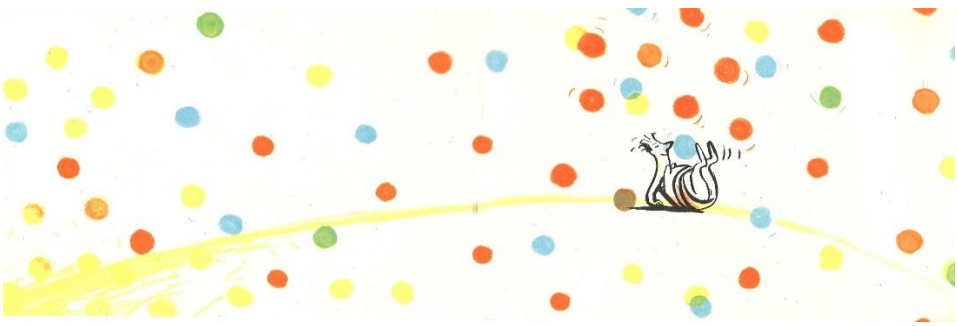
As páginas seguintes revelam pura alegria! Coralina, renascida, inventa mil maneiras de brincar com as cores.

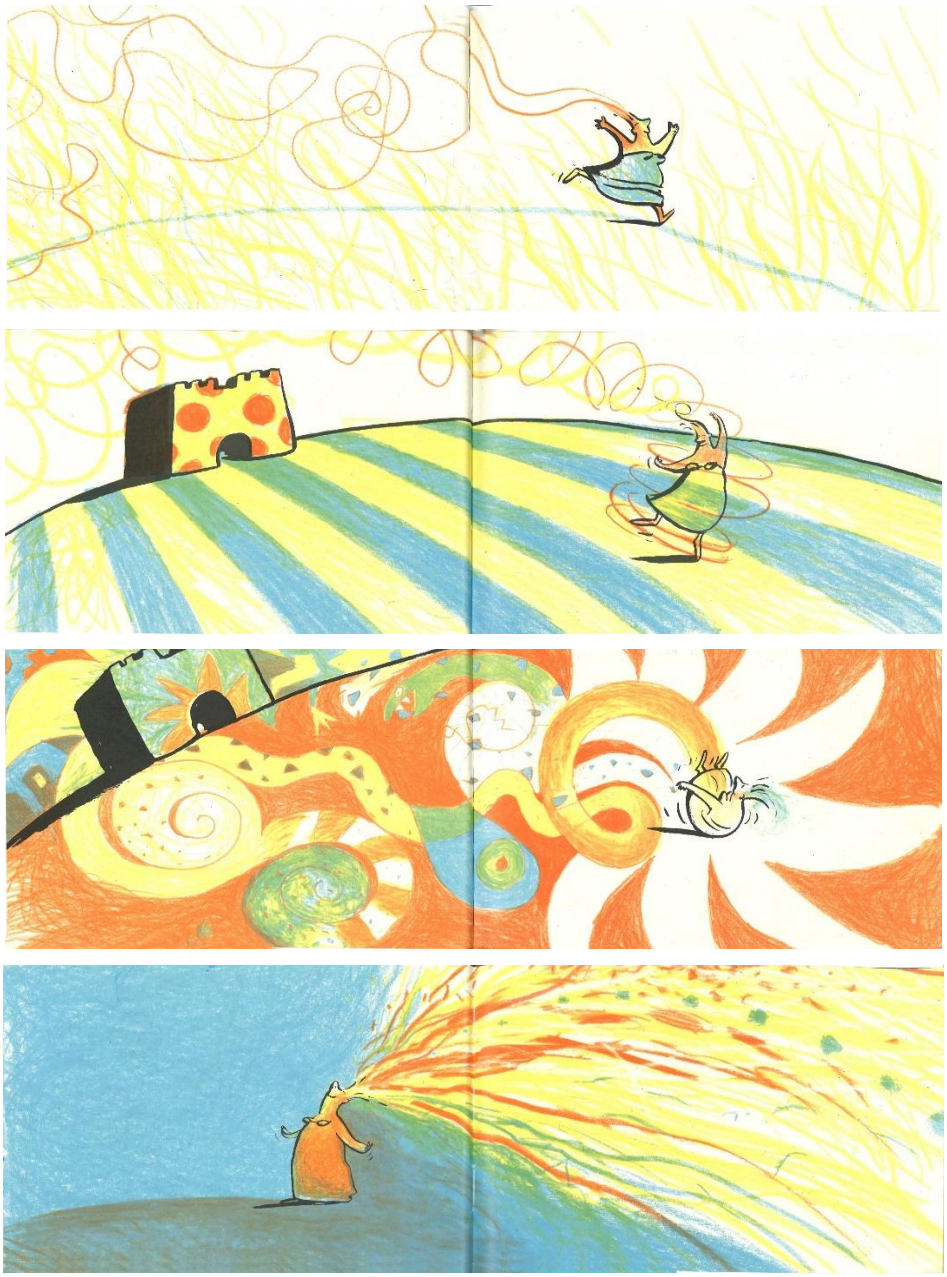
As páginas com as brincadeiras não têm texto. A intensidade da alegria é revelada pelas cores, mais fortes do que nunca, e pelos desenhos: bolas, estrelas, etc.

O corpo e o cabelo de Coralina chamam a atenção. Ela corre, pula, rodopia, dança, dá cambalhotas. Seu cabelo “explode”, como se o seu sentimento não coubesse dentro dela. Na última ilustração, ela está plena, de olhos fechados, voltada para o céu, parece que agradecendo por estar se sentindo tão viva. Seu cabelo ocupa uma página inteira e ilumina tudo!

Essa sequência de páginas traz ilustrações que não são uma série de imagens isoladas, pelo contrário, são uma série de imagens que possui uma sequência narrativa e um ritmo. Cada imagem busca na próxima a continuação dela.

Aqui, a história é narrada explorando o espaço das duas páginas abertas do livro, como se fosse único, a fim de ampliar a experiência leitora.





ENCAMINHAMENTO:

Eu passaria muito tempo em cada uma das imagens, ouvindo as crianças. É bastante provável que elas, contagiadas pela alegria de Coralina, comecem a gritar, correr, pular e dançar. Tive um aluno de dois anos que sempre gritava “Festa!” quando via essas imagens.

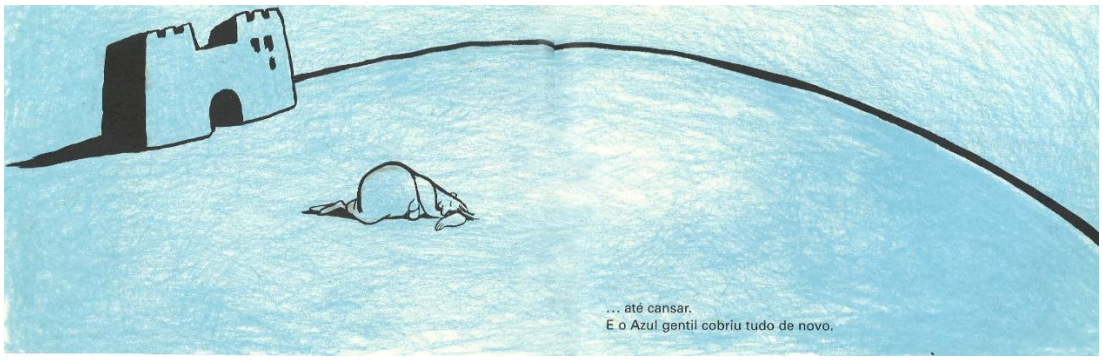
Como são imagens cheias de detalhes, eu escolheria algumas (umas três) e faria impressões gigantes para colocar na parede da sala. Deixaria lá por um bom tempo para as crianças se relacionarem com elas. Registraria os afetos por meio de vídeo, foto e anotações escritas.

Sugeri a ampliação dessas últimas ilustrações, mas pode ser de qualquer ilustração do livro, a escolha do professor vai depender da conversa com as crianças.

Eu leria o livro várias vezes e deixaria um ou dois exemplares ao alcance das crianças. Dessa forma, elas poderiam retomar a história sozinhas, contar umas às outras, parar pelo tempo que quisessem em cada ilustração, se atentar aos detalhes.

***

A história termina com Coralina descansando sob o manto do azul gentil.



FIM.

ANEXO 2: TABELA DE PESQUISAS CORRELATAS

TABELA DE PESQUISAS CORRELATAS

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil SOUZA, Maiara Ferreira de. Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil. 2018. 128p. dissertação (mestrado acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.	-Objetivo geral: Criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil em uma escola municipal de Juiz de Fora	-Objetivos específicos: >Analisar a organização de tempos e espaços destinados à leitura literária na turma / escola estudadas >Compreender os significados atribuídos pelas crianças a esses tempos e espaços	-Pesquisa-ação -Pesquisadora interveio na rotina e realizou leituras literárias para a turma / Registrou essa rotina por meio de fotos e de anotações	-Os tempos e os espaços são mediadores culturais e, ao serem organizados de forma a proporcionar acesso à cultura, no caso à leitura literária, contribuem para a formação do sujeito -O tempo / espaço da leitura é, ao mesmo tempo: >material, do relógio >imaterial, do sujeito, do seu processo de atribuição de sentido ao texto, ao mundo -A mediação se dá no entrecruzamento destes tempos e espaços.	PRESSUPOSTOS: -A mediação de leitura é condição fundamental na formação de leitores capazes de atribuir sentido a textos de gêneros literários diversos. -A literatura deve ser considerada um dos eixos estruturantes da prática educativa. -A Educação Infantil deve ser vista como um espaço de formação de leitores literários. -A leitura é concebida como prática cultural e como parte do processo de humanização dos sujeitos. ↳Me identifico com todos!
Referência completa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Metodologia**	**Principais Resultados**	**Observações**
Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas SOUZA, Márcia Mariana Santos de. Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas. 2017. 192p. dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.	-Objetivo geral: Compreender quais são os sentidos produzidos pelas crianças do 2º período da EI (5 anos) nas suas experiências com a literatura	-Objetivos específicos: >Compreender a infância vivida pelas crianças a partir delas mesmas >Entender como a experiência literária contribui para formação cultural e humana da criança na contemporaneidade >Investigar os contextos sociais e culturais nos quais a experiência da infância acontece	-Pesquisa de campo -Foram propostas oficinas de leitura nas quais se observou: >as relações entre adultos e crianças; >os processos de negociação e produção de sentidos para o texto literário. -Dados coletados agrupados em categorias de análise -Análise de dados feita por meio da técnica das vinhetas	-As mediações de leitura oportunizam vivências. significativas com a literatura -As mediações de leitura contribuem para a atividade criadora das crianças e para o compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos. -As mediações de leitura evidenciam a importância da participação ativa das crianças no processo de construção do conhecimento.	-Penso que esta pesquisa conversa com a minha no tange à concepção de leitura literária como sendo uma experiência que tem valor em si mesma, e também à importância que confere à mediação de leitura. -No entanto, o foco desta pesquisa é a criança, enquanto o foco da minha é o professor.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em uma UMEI de Belo Horizonte? PEREIRA, Fernanda Rohlfs. Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?. 245p. dissertação (mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.	-Objetivo geral: Analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de quatro e cinco anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	-Objetivos específicos: >Conhecer as rotinas das turmas participantes da pesquisa >Analisar as práticas de mediação de leitura conduzidas pelas professoras >Entender o uso que as turmas fazem da biblioteca da escola >Compreender quais são as concepções das professoras acerca das questões que envolvem a formação docente no que diz respeito à leitura literária na Educação Infantil	-Procedimentos de análise qualitativa por meio dos quais se buscou: 1. traçar um perfil geral das atividades desenvolvidas pelas turmas participantes da pesquisa (rotina); 2. compreender como se davam as práticas que envolviam a leitura literária. -Entrevista semiestruturada para: >traçar um perfil geral das professoras no que diz respeito aos usos da literatura -Referencial teórico para iluminar as seguintes questões: >Definição de literatura infantil e a importância da leitura literária para a primeira infância >Concepção de biblioteca, considerando a especificidade do contexto escolar >Breve panorama das políticas públicas atuais relacionadas ao livro e à leitura >Breve estudo da história da Educação Infantil, com ênfase no reconhecimento dos direitos da criança pequena	-A literatura infantil está mais presente no discurso do que na prática docente. ↓ Foi constatado a partir: -da observação das atividades de leitura literária propostas -das escolhas dos livros a serem usados nessas propostas (qualidade baixa perto do que o mercado oferece hoje em dia)	-Esta foi uma das pesquisas que mais chamou a minha atenção, pois conversa diretamente com a minha. Eu também pretendo, por meio da observação e da entrevista, analisar as práticas de leitura literária que ocorrem dentro de uma escola de Educação Infantil a fim de elucidar as concepções subjacentes a elas. -O resultado alcançado pela pesquisadora é justamente a minha hipótese: a literatura infantil está mais presente no discurso do que na prática docente.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis (SC) FURTADO, Thamirys Frigo. Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis (SC). 2016. 151p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.	-Objetivo geral: mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)	-Objetivos específicos: >Perceber a formação de crianças leitoras >Contribuir com as reflexões sobre a leitura literária como potencializadora da formação leitora e da inserção da criança na cultura letrada	-Mapeamento que identificou quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária encontrados em 71 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis -Pesquisa quantitativa e qualitativa -Método de coleta de dados: questionário -Análise dos dados efetivada a partir de cinco categorias: 1. Os espaços e tempos diferenciados; 2. Os profissionais responsáveis; 3. O acervo; 4. O planejamento; 5. Os espaços e tempos coletivos de leitura literária. -Referencial teórico para iluminar as seguintes questões: >organização do espaço e do tempo na Educação Infantil >letramento e alfabetização >letramento literário e leitura literária >discussões sobre leitura literária na primeira infância >criança e infância	-A maior parte das unidades possui diferentes espaços e tempos coletivos de leitura literária, organizados e planejados pelos próprios professores e funcionários. -Não existe biblioteca em todas as instituições. -Há profissionais preocupados com a formação dos pequenos leitores, realizando ações que incluem as crianças na cultura letrada.	-A abrangência da pesquisa (71 unidades de Educação Infantil)... -por um lado, permite que se trace um panorama do que acontece na Rede Municipal como um todo; -por outro lado, não permite aprofundamento, uma vez que: >os dados são recolhidos apenas por meio de questionários, que podem ter repostas enviesadas (que contemplem não a realidade como ela é, mas o que o pesquisador provavelmente quer ouvir); >sem a observação e com dados mais superficiais, não é possível saber quais são as intenções / concepções por trás das propostas. As intenções / concepções guiam as intervenções, que contribuem ou não para a formação do leitor literário. -O que eu quero dizer é que mais importante do que dedicar espaços e tempos à leitura literária e o como se faz essa leitura.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Um estudo sobre a leitura literária realizada pelo professor de pré-escola TIVERON, Vanessa Aparecida Bezerra. Um estudo sobre a leitura literária realizada pelo professor da pré-escola. 2019. 133p. dissertação (mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.	-Foco da pesquisa: "Leitura literária realizada pelo professor da pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos" -Objetivo geral: Analisar os objetivos pedagógicos e literários desta conduta / averiguar se os objetivos pedagógicos se sobressaem aos objetivos literários	-Objetivo específico: Saber como se dá a leitura literária nas salas de aula de crianças de quatro e cinco anos na escola estudada, considerando: >periodicidade >gêneros literários >intencionalidades >modalidades >planejamento e organização dos contextos de leitura >escolha dos livros a serem lidos >dinâmicas de leitura	-Coleta de dados feita por meio de um questionário respondido por 20 professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de São Paulo.	-A leitura ainda é utilizada fundamentalmente com propósitos pedagógicos, como enriquecer um projeto do grupo ou inspirar a criação de desenhos. -A literatura não é concebida como arte, por meio da qual se possa imaginar, compreender e investigar o mundo. -Fazer da leitura um momento de interação social significativa para a criança ainda constitui um problema a ser enfrentado no campo da Educação Infantil.	-A autora usa tanto "Pré-Escola" quanto "Educação Infantil" ao se referir à etapa da educação escolar estudada. Me incomoda muito o uso de "Pré-Escola", ainda mais quando se trata de uma dissertação defendida em 2019. -Acredito que o trabalho dela pode me ajudar, uma vez que defendo a ideia de que a literatura deve ter um fim em si mesma.
Referência completa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Metodologia**	**Principais Resultados**	**Observações**
O trabalho com a literatura na Educação Infantil OIVEIRA, Luciana Domingos de. O trabalho com a literatura na Educação Infantil. 2010. 286p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.	-Objetivo geral: Analisar o que sustenta teórica e metodologicamente o trabalho de leitura literária em uma unidade de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Vila Velha, ES, a partir dos pressupostos da teoria bakhtiniana	-Objetivos específicos: >Como se efetivam as práticas de leitura literária nesta unidade? >Que concepções de literatura sustentam essas práticas e como essas concepções se articulam à formação do leitor?	-Estudo de caso -Coleta de dados feita principalmente por meio da observação em sala de aula, embora também tenham sido usados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista, análise documental, registros em vídeo, áudio e foto.	-A leitura literária é realizada: >como pretexto para o ensino de conteúdo das diferentes áreas; >para inspirar a produção textual; >para moralizar os costumes; >para ocupar o tempo.	-Me interessa muito o diagnóstico que ela faz da leitura literária na EI, pois é o que eu observo e me incomoda. -Eu ainda não li a dissertação toda, mas ela comenta no resumo que as discussões levantadas ao longo da análise dos eventos observados contribuem para que a literatura infantil seja concebida como uma manifestação artística e cultural e defendem que a leitura literária deva oportunizar a formação do leitor crítico – ideias com as quais corroboro.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil. 2010. 203p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.	-Objetivo geral: Investigar as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e dos conflitos emocionais de crianças na Educação Infantil	-Objetivos específicos: >Oferecer subsídios ao trabalho pedagógico com a literatura infantil >Ampliar a competência do professor para explorar o texto literário em sua natureza problematizadora e enriquecedora das experiências e dos conflitos emocionais das crianças	-Pesquisa qualitativa -Estudo de caso -> turma de 28 alunos e uma professora de uma escola pública de Natal (RN) -Instrumentos de coleta de dados: gravação em áudio, diário de campo, entrevista -17 sessões de leitura de contos clássicos e contemporâneos, fábulas e lendas, nas quais foram utilizadas diversas estratégias didáticas	-A leitura literária em sala de aula se constituiu como um território privilegiado para a emersão da subjetividade do leitor, trazendo à tona suas experiências emocionais, seus conflitos. -A leitura literária revelou-se uma atividade experimental e formativa, que auxilia a criança a compreender melhor sua realidade interior. -A experiência estética proporcionada pela leitura literária oportunizou ao leitor o autoconhecimento. -As discussões em sala de aula se configuraram como um campo de compartilhamento e confronto de experiências.	-Me interessou a ideia da potência da literatura para aflorar a sensibilidade da criança. Embora não se use a palavra "arte" penso que é dentro desse campo que a literatura é vista neste estudo.
Referência completa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Metodologia**	**Principais Resultados**	**Observações**
A formação do leitor literário na Educação Infantil: a interação da palavra cotidiana com a palavra literária ESCOUTO, Nivia Barros. A formação do leitor literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária. 2013. 196p. dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.	-Objetivo geral: Investigar como podemos formar o leitor literário na Educação Infantil.	-Objetivos específicos: >Investigar de que forma os bebês interagem com a esfera literária.	-Estudo de caso -> instituição de ensino (creche) em Florianópolis (SC) -Instrumentos de coletas de dados: observações, fotos e filmagens	-A formação do leitor literário tem seu espaço na creche. -O trabalho ali desenvolvido proporciona condições e fornece elementos para que essa formação se institua e se consolide – pelo convívio das crianças com adultos leitores, com as crianças mais velhas que frequentam a instituição, pelo acesso aos livros literários.	-Trabalho com crianças bem pequenas e fiquei curiosa para saber mais sobre o trabalho desenvolvido nesta creche.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de cinco e seis anos SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário : um estudo com crianças de 05 e 06 anos. 2016. 143p. dissertação (mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, , Rondonópolis, 2016.	-Objetivo geral: Analisar as práticas de leitura literária em uma turma de alunos de cinco e seis anos de idade e verificar as contribuições de tais práticas para o letramento literário das crianças	-Objetivos específicos: >Observar o fazer pedagógico da turma participante da pesquisa, visando apreender a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil >Identificar as práticas recorrentes de leitura e a recepção das crianças a elas >Averiguar a frequência dessas práticas >Observar a recepção das crianças a essas práticas >Verificar a contribuição da literatura para a apreciação estética da criança >Fazer um levantamento das obras lidas	-Pesquisa qualitativa -Estudo de caso o tipo etnográfico, pautado prioritariamente em três técnicas: observação, entrevista e análise documental (Projeto Político Pedagógico da instituição) -Análise de dados organizada em quatro eixos principais: 1. Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil 2. Práticas de leitura literária 3. Recepção das crianças a tais práticas 4. Contribuições das práticas para o letramento literário das crianças	-A análise dos dados revelou uma prática docente voltada para o letramento literário de forma planejada. -O desenvolvimento das crianças como leitoras e seu envolvimento com os livros estão diretamente relacionados a propostas de leitura literária vivenciadas na escola de Educação Infantil.	-Esta pesquisa dialoga intimamente com a minha. Fiquei curiosa para saber mais sobre a prática docente observada.
Referência completa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Metodologia**	**Principais Resultados**	**Observações**
O lugar da literatura infantil nos espaços educativos: vozes das professoras LIMA, Ana Cláudia Bazé de. O lugar da literatura infantil nos espaços educativos: vozes das professoras. 2019. 96p. dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019.	-Objetivo geral: Compreender e apontar, por meio das vozes de duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de três Lagoas (MS), o lugar da literatura na formação leitora das crianças.	-Objetivos específicos: >	-"Os dados foram gerados com base no encontro dialogado com as professoras, por meio do qual foi possível conhecer a narrativa de vida e como se constituiu a alteridade leitora e docente de cada uma delas" -Observação dos espaços e tempos destinados à leitura literária, relacionando essas informações com o planejamento das professoras	-Os resultados apontam para professoras leitoras, sensíveis e preocupadas em formar leitores literários. -Ao mesmo tempo, há lacunas no que diz respeito à: >organização de um entorno propício para a leitura; >elaboração de propostas com intencionalidade de desenvolver atitudes leitoras nas crianças. -Também se verifica uma fragilidade com relação à compreensão do que significa contribuir para formar leitores.	-Essa dissertação me interessou porque revela algo que eu observo nas escolas onde trabalho: a distância entre o que se pensa e o que se faz. Muitas vezes, essa distância existe porque o professor não sabe como transpor a teoria para a prática. No caso, a pesquisadora também aponta que falta compreensão do que se trata formar leitores literários, o que aponta para um buraco na formação docente.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis MARTINS, Nathalia. De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis. 2018. 147p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.	-Objetivo geral: Compreender como a reorganização da prática de ensinar leitura literária pode contribuir para a formação da atitude leitora nas crianças	-Objetivos específicos: >Averiguar a possível ampliação do repertório literário das crianças >Identificar possíveis indícios da formação da identidade leitora a partir das atividades organizadas	-Pesquisa desenvolvida com um grupo de 14 crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Londrina (PR) -Coleta de dados feita por meio de diário de bordo, áudio, foto e entrevista, bem como da efetivação das atividades organizadas	-A reorganização da prática de ensinar literatura, focada no conto clássico Chapeuzinho Vermelho, proporcionou o aprendizado e o desenvolvimento do ato de ler pelas crianças, o que pressupõe compreensão e produção de sentidos. -Percebeu-se a ampliação do repertório infantil.	-Resumo confuso. Não consegui entender muito bem como a pesquisadora caminhou. Preciso ler a dissertação para ver se pode me ajudar de fato.
Referência completa	**Objetivo Geral**	**Objetivos Específicos**	**Metodologia**	**Principais Resultados**	**Observações**
Literatura e Infância: ouvindo e dando voz às crianças PEIXOTO, Simone Leite da Silva. Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças. 2012. 119p. dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.	-Objetivo geral: Investigar o papel da literatura no desenvolvimento e na educação infantil, considerando as reflexões das crianças / Perceber os pensamentos e as construções sócio culturais das crianças enquanto sujeitos que vivenciam a leitura literária na escola	-Objetivos específicos: >	-Abordagem qualitativa -Pesquisa exploratória desenvolvida em duas etapas: 1. Estudos teóricos e empíricos realizados por meio de entrevistas feitas com crianças de cinco anos em uma instituição de Educação Infantil em Natal (RN), onde ocorrem práticas sistemáticas de leitura literária 2. Observação -Análise dos dados feita por meio da análise de conteúdo, na modalidade temática	-A análise dos dados mostra uma ampla compreensão das crianças acerca do papel / da função da literatura	-Resumo confuso. A pesquisadora considerou apenas as respostas dadas pelas crianças em entrevistas para tirar conclusões? -Não sei se este trabalho poderá me ajudar, uma vez que foca no ponto de vista da criança. Pretendo, na minha pesquisa, focar no professor.

Referência completa	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Metodologia	Principais Resultados	Observações
Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores FUERTES, Silvia Helena Mihok. Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores. 2017. 129p. dissertação (mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.	-Objetivo geral: Aprofundar a discussão sobre a importância das experiências literárias na primeira infância / Detectar os aspectos da leitura literária a serem aprofundados na formação continuada de professores	-Objetivos específicos: >Investigar a relação dos professores com a leitura >Investigar como a leitura é concebida pelos professores na Educação Infantil >Investigar de que forma os professores trabalham a leitura literária com as crianças >Detectar aspectos a serem aprofundados com relação à leitura literária na formação continuada dos professores >Investigar se os professores reconhecem as aprendizagens das crianças quando a leitura é feita diariamente >Refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada	-Coleta de dados feita por meio de um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, entregue a todos os professores da escola-campo >Perguntas fechadas -> conhecer mais sobre os sujeitos professores, sua formação e seu hábito leitor >Perguntas abertas -> convidar os professores a explicitar o que pensam sobre a leitura literária na escola, sobre os momentos de leitura com as crianças, sobre os critérios para a escolha dos livros e sobre a aprendizagem das crianças -Análise dos dados: >1ª etapa -> levantamento dos tópicos / agrupamento dos tópicos por semelhança, recorrência e relevância >2ª etapa -> organização de categorias: 1. O professor e a sua relação com a leitura / 2. As experiências literárias e a formação do leitor / 3. A leitura literária na escola como atividade permanente / 4. A roda de história / 5. A leitura literária e a aprendizagem das crianças	-Os professores têm muitos conhecimentos sobre a importância da leitura na Educação Infantil -Os professores acreditam que a partir da leitura é possível desenvolver comportamentos leitores e aproximar as crianças da cultura escrita -Há uma dificuldade em explicar de que forma esses conhecimentos são construídos pelas crianças	-Este é o trabalho com o qual mais me identifiquei e o primeiro que vou ler. É o único que trata da leitura literária na perspectiva da formação de professores. -Eu gostei da metodologia usada pela autora e vou me inspirar nela para traçar o meu caminho.