



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ACERVOS E PRÁTICAS DE/COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Úrsula Gabriela Dantas de Menezes

NATAL - RN

2021

ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES

**ACERVOS E PRÁTICAS DE/COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

NATAL - RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes – CE

Menezes, Úrsula Gabriela Dantas de.

Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil / Úrsula Gabriela Dantas de Menezes. - 2021.

165 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

1. Educação infantil - Dissertação. 2. Literatura infantil - Dissertação. 3. Práticas pedagógicas - Dissertação. 4. Acervos literários - Dissertação. I. Lopes, Denise Maria de Carvalho. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes

CDU 373.2

ÚRSULA GABRIELA DANTAS DE MENEZES

ACERVOS E PRÁTICAS DE/COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

APROVAÇÃO 23/11/2021

BANCA EXAMIDORA:

Orientadora Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dr.^a Mariangela Momo (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dr.^a Elaine Luciana Sobral Dantas (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho (Examinadora Externa Suplente Externa)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva (Examinadora Suplente Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Às crianças que vivem suas infâncias em contextos tão diversos e precisam ter garantido o seu direito à Literatura. Também dedico ao meu “pai Nino” que, embora tenha partido desta vida, gostava muito de ler e contar histórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido viver a experiência do Mestrado, guiar os meus passos e iluminar o meu caminho, colocando pessoas especiais na minha jornada. Obrigada por todas as bênçãos alcançadas nessa jornada, cuidando de mim nos momentos de fragilidade.

À querida e maravilhosa professora Denise, orientadora de vida e de trabalho. Muito obrigada por embarcar comigo nesta pesquisa, por todos os encontros esclarecedores, pelos enriquecedores ensinamentos, pela inspiração, pelas valiosas contribuições e por toda paciência durante o processo de construção deste estudo.

À minha amada família, minhas mães Aparecida e Netinha, meu padrasto Valmir, meu irmão Raimundo, meu marido Cleidson, minha cunhada Ingrid, minha sobrinha Maria Isis e meus tios Beto e Sandra, por todos os ensinamentos e apoio incondicional, pelo incentivo nos momentos de angústia, pela compreensão durante os momentos de imersão no trabalho e por me acolher nos períodos de ansiedade.

Às amigas de estudo do grupo CRIANCE, especialmente às “ativas”: Milena, Rayssa, Ana Clarissa e Mirucha, por partilhas e por ouvirem as minhas aflições e incertezas, não permitindo que eu desistisse, por todas as conversas e ensinamentos, mesmo de forma remota, durante a pandemia. Sou grata a Deus por colocar vocês na minha vida.

Às professoras Mariangela Momo, Elaine Luciana Sobral Dantas, Maria de Fátima Carvalho e Maria Cristina Leandro de Paiva, por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa. Obrigada pela atenção e detalhada análise deste estudo, pelo cuidado e pelas preciosas contribuições sugeridas.

A toda equipe do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, por abrir as portas, me acolher com tanta atenção e cuidado e participar dos procedimentos de construção dos dados.

Aos meus amigos de trabalho, que gentilmente se voluntariaram para ficar no meu lugar sempre que foi necessário, especialmente os queridos “Rud” e “Lys”. Às equipes da Seção de Cursos e Concursos, Ribamar, Pires, A. Sousa e Azevedo, e da Seção de Comunicação Social, Chaves, William e E. Cassimiro. Aos meus superiores, por apoiarem a minha formação e por compartilharem a minha felicidade com a aprovação, principalmente os Comandantes CMG (FN) Argemiro, CMG (FN) Prudêncio e CF (FN) Alex Ribeiro; os Imediatos CC (FN) Carlos, CC (FN) Rafael

Teixeira, CC (FN) Monteiro e CC (FN) Flávio Pereira; e meus chefes diretos CC (AFN) Netuno e CC (FN) Tiago.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram e me ajudaram nos momentos em que precisei de suporte e a todos os professores da minha trajetória formativa, por também me constituírem enquanto sujeito que se apropria das vozes alheias.

E ao programa de pós-graduação, por oportunizar diversos momentos de grandes oportunidades para a reflexão sobre as possibilidades de se construir pesquisa e se pensar a própria prática educativa, nos seus mais diversos contextos.

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manuel de Barros

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado teve como objetivo analisar a constituição de acervos literários e práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, com vistas a promover interações de crianças com a literatura, segundo professoras que as realizam. Nesse sentido, durante o processo de investigação, orientamo-nos pelas premissas: a) a literatura é prática cultural presente em todos os tempos e sociedades e obra de arte/linguagem que possibilita vivências fundamentais para a nossa formação como sujeitos humano-sociais; b) acervos literários constituem objetos de interação, (res)significação, apropriação e produção cultural, que precisam considerar, além da diversidade, a qualidade literária das obras, visando à ampliação das experiências das crianças; e c) as práticas pedagógicas são possibilidades de mediação de encontros e relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Desse modo, entendemos que a relação entre a criança e a literatura tem relevância para seu desenvolvimento, pelo que esta propicia de oportunidades de vivência de fantasia, ludicidade, linguagem, pensamento, cognição, afetividade, liberdade e de ser garantida em todo o processo de escolarização, especialmente no contexto da Educação Infantil. Assim, o estudo buscou responder à questão: como se constituem os acervos literários (em termos de quantidade e qualidade) e as práticas pedagógicas que propiciam interações de crianças com obras de literatura no contexto da Educação Infantil? Dada a natureza do nosso objeto de análise, adotamos a abordagem qualitativa de investigação e os aportes metodológicos sócio-históricos, a partir das contribuições de Vigotski (2007) e Bakhtin (2011) a respeito da pesquisa sobre processos humanos/nas Ciências Humanas, compreendendo que os processos que envolvem as relações humanas são históricos, contextualizados e dinâmicos e que o pesquisador assume o papel de participante do/no contexto investigado, necessitando manter-se atento aos sentidos que os outros sujeitos coparticipantes atribuem ao objeto em estudo que é, por sua vez, produção desses mesmos sujeitos em suas relações cotidianas. Definimos como campo empírico um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em Natal/RN e, como sujeitos da pesquisa, professoras de diferentes grupos de crianças, a mediadora de leitura e a diretora. Nossos dados foram construídos por meio da observação e levantamento do acervo existente na instituição, entrevistas de tipo semiestruturado e um questionário de caracterização da escola. Consideramos que as práticas descritas pelas professoras apontam para uma forte mobilização do CMEI pesquisado, no sentido de proporcionar a interação entre as crianças (e a comunidade escolar) e a literatura, por meio de diferentes estratégias, prática que vem se consolidando ao longo da história da instituição. A escola dispõe de um amplo e diversificado acervo literário e procura organizar diferentes tempos, espaços e situações que convidam as crianças, seus familiares/responsáveis e ainda outros profissionais da instituição a interagir e explorar os livros, em atividades permanentes e eventuais, e em que a literatura é foco principal ou secundário da atividade. Há um espalhamento de obras em diversos ambientes, criando uma “estação de leitura”. Ressaltamos a importância de políticas públicas voltadas para a avaliação, aquisição e distribuição de livros de literatura, bem como a formação continuada de professores para a invenção e organização de tempos, espaços e relações de encontro com a leitura literária em centros de educação da infância.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Literatura infantil; Práticas pedagógicas; Acervos literários.

ABSTRACT

This Master's Thesis aimed to analyze the constitution of literary collections and pedagogical practices developed in Early Childhood Education institutions with a view to promoting interactions between children and literature according to teachers who carry them out. In this sense, during the investigation process, we defend that: a) literature as a cultural practice present in all times and societies and a work of art-language that enables fundamental experiences for our formation as human-social subjects; b) collections as a space for interaction, (re)signification, appropriation and cultural production, which need to consider, in addition to diversity, the literary quality of the works, aiming at expanding children's experiences; and c) pedagogical practices as possibilities of mediation and of encounters and relationships between subjects and objects of knowledge. Thus, we understand that the relationship between children and literature is relevant to their development, as it provides opportunities to experience fantasy, playfulness, language, thought, cognition, affection, freedom and to be guaranteed throughout the schooling process, especially in the context of Early Childhood Education. Thus, the study sought to answer the question: how are the literary collections (in terms of quantity and quality) and the pedagogical practices that promote the interaction of children with works of literature in the context of Kindergarten? Given the nature of our object of analysis, we adopted a qualitative investigation approach, based on socio-historical methodological contributions from the contributions of Vigotski (2007) and Bakhtin (2011) on research in Human Sciences, understanding that the processes that involve human relationships are complex and the researcher assumes the role of participant of/in the investigated context and needs to be aware of the meanings that other co-participating subjects attribute to the object under study, which is, in turn, the production of these same subjects in their daily relationships. We defined as an empirical field a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) located in Natal/RN and as research subjects teachers from different groups of children, the reading mediator and the principal. Our data were built through observation and survey of the existing collection at the institution, interviews and a questionnaire to characterize the school. We believe that the reality reported by the teachers about the practices developed point to a strong mobilization of the researched CMEI to provide interaction between children (and the school community) and the literature, through different strategies, a practice that has been consolidated throughout the history of the institution. In this sense, the school has a wide and diversified literary collection and seeks to organize different times and spaces that invite subjects to explore and interact with books, either permanently or by temporary installations, spreading the works from the collection in different environments, creating a "reading station". We emphasize the importance of public policies aimed at the assessment, acquisition and distribution of literature books, continuing education of teachers and the organization of fixed and invented times and spaces, encounters and disagreements with reading, in child care centers.

Keywords: Early Childhood Education; Children's literature; Pedagogical practices; Literary collections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Biblioteca do CMEI pesquisado.....	57
Figura 02 - Sala de referência da professora Margarida.....	60
Figura 03 - Cantinho do acolhimento - Hall de entrada do CMEI.....	61
Figura 04 - Obras consideradas como livro-brinquedo.....	97
Figura 05 - Momentos de Exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca....	109
Figura 06 – Situações de leitura literária nas salas de referência no momento da roda.....	116
Figura 07 – Situações de leitura literária ao ar livre, durante piqueniques literários....	123
Figura 08 – Carrinho literário.....	124
Figura 09 – Autora potiguar Salizete Soares.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - resumo dos resultados encontrados nos portais da BDTD e de periódicos da CAPES.....	26
Tabela 02 – Composição do acervo por fonte de aquisição e por gênero.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Extrato do quadro de trabalhos selecionados no portal da ANPED – GT 07.....	28
Quadro 02 – Extrato do quadro de trabalhos selecionados no portal da BDTD.....	28
Quadro 03 – Extrato do quadro de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES.....	29
Quadro 04 – Organização das turmas (faixa etária, turno e relação adulto-criança).....	55
Quadro 05 – Características gerais das professoras participantes da pesquisa.....	63
Quadro 06 – Distribuição das professoras entrevistadas por turmas.....	103
Quadro 07 – Caracterização dos agrupamentos de atividades realizadas.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Trabalhos publicados, por ano de conclusão.....	30
Gráfico 02 – Publicações por instituição.....	30
Gráfico 03 - Fontes de obtenção do acervo literário do CMEI pesquisado.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Contextualizando a pesquisa: origens e motivações para desenvolvimento do estudo.....	17
1.2 Pontos de partida do estudo: questão, objeto e objetivo da pesquisa.....	22
2 O OBJETO DE ESTUDO NO CAMPO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS JÁ DESENVOLVIDAS.....	25
3 A PESQUISA: APORTES METODOLÓGICOS.....	41
3.1 Princípios da pesquisa qualitativa.....	42
3.1.1 Princípios para a pesquisa sobre os processos humanos segundo L. S. Vigotski.....	43
3.1.2 Proposições de M. Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas.....	44
3.2 Procedimentos de construção de dados: mudanças e continuidades.....	46
3.2.1 Entrevista semiestruturadas.....	51
3.2.2 Questionário.....	52
3.2.3 Observação e levantamento do acervo existente na escola.....	53
3.3 O campo empírico – Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, RN.....	55
3.4 As Professoras participantes da pesquisa.....	62
4 CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA.....	68
4.1 Crianças e infâncias.....	68
4.2 Educação Infantil.....	72
4.3 Literatura.....	75
4.4 Literatura infantil.....	78
4.4.1 Literatura infantil e escolarização.....	81
4.5 Literatura Infantil: acervos e bibliodiversidade.....	84
4.5.1 A relação entre acervos e práticas e a organização dos espaços de leitura.....	90
5 ACERVOS E PRÁTICAS DE/COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
5.1 O acervo literário do CMEI.....	93

5.2 Práticas desenvolvidas pelas Professoras do CMEI para mediação de interações das crianças com a leitura literária.	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
APÊNDICES.....	145

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualizando a pesquisa: origens e motivações para desenvolvimento do estudo

Sabemos que, enquanto sujeitos sociais, constituídos na relação com o outro, nossas ações carregam marcas do nosso processo formativo, que ocorre de maneira contínua ao longo de toda a nossa vida. Dessa forma, ao realizar as nossas análises, sempre deixamos sinais das relações intersubjetivas que desenvolvemos ao longo de nossa história de vida pessoal, acadêmica e profissional, vivenciada em diversos contextos de onde emergem nossos modos de conceber a realidade e a nós mesmos, os sentimentos, atitudes, interesses e inquietações que mobilizam nossas ações.

Nesse sentido, no presente estudo, considerando a nossa trajetória enquanto educadora de crianças e em virtude da aproximação com a temática da constituição de acervos literários presentes em instituições de Educação Infantil, bem como das práticas desenvolvidas por professoras, nesse contexto, com vistas a propiciar interações de crianças com as obras literárias disponíveis, somos mobilizadas a abordar o assunto e aprofundar os nossos conhecimentos sobre a literatura nessa área.

Partimos do reconhecimento de que os acervos – a quantidade, a diversidade e a qualidade das obras – podem ser parte determinante das relações das crianças com o texto literário nesses espaços-tempos de educação (ALTAMIRANO, 2015).

Ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no segundo semestre de 2008, com muitas dúvidas, incertezas e questionamentos que provocaram inúmeras reflexões durante a nossa formação acadêmica, indagando se essa seria, de fato, a profissão que queríamos seguir. Em 2010, após cursar três semestres letivos, precisamos remanejar a nossa matrícula para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mobilizadas pelas inquietações iniciais e para entender melhor como se desenvolve o trabalho pedagógico, passamos por diferentes estágios extracurriculares e nos sentimos realizadas quando começamos a atuar como bolsistas de extensão universitária no projeto “Formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica: encontros em uma sala de leitura para educadores da infância”, com coordenação da professora doutora Patricia Corsino, na Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, onde estávamos residindo naquele momento.

O principal objetivo deste projeto era promover ações sistemáticas que propiciassem a apreciação, familiarização e produção de conhecimento sobre e com a literatura infanto-juvenil, junto ao conjunto de alunos, professores e funcionários daquela universidade. Nesse sentido, as principais atividades que desenvolvíamos eram os empréstimos das obras do acervo e as rodas de leitura, que funcionavam semanalmente, indicando um tema, um autor ou um gênero literário para debate. Estes momentos se constituíam em espaços singulares para que pudéssemos discutir, junto aos participantes, concepções de livro, criança, infância, leitura, literatura e para que pudéssemos ler sem um direcionamento didático, mostrando a importância da fruição. As questões, debates e diálogos realizados na sala de leitura foram analisados pelas bolsistas, resultando na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

Participar desse projeto nos possibilitou um mergulho no mundo literário e nos aproximou das produções para crianças, pois, como bolsistas da sala de leitura, precisávamos conhecer as obras para selecionar livros para as rodas e sugerir-las às alunas que chegavam ao espaço precisando de ajuda. Foi a partir desses momentos que conhecemos o trabalho de Sergio Capparelli, Eva Furnari, Roger Mello, Marina Colasanti, Marcelo Xavier e tantos outros escritores de literatura infantil, de modo que nos encantamos por esse universo fantástico.

Além disso, cursamos uma disciplina, de caráter optativo, chamada “Literatura Infantil”, o que nos proporcionou uma aproximação com os estudos sobre as possibilidades de compreensão da leitura e da relação entre ela e as crianças, e nos fez entender o papel que ela exerce enquanto prática cultural.

Com a conclusão da graduação, passamos a trabalhar como professoras substitutas da Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ, em uma turma de crianças muito pequenas, na faixa etária de 1 a 2 anos de idade, dividindo a sala com outras duas educadoras. Como recém-formadas, encontramos muitos desafios e percebemos a relevância da leitura como atividade permanente na rotina das crianças, pois elas demonstravam muito interesse e envolvimento durante os momentos de leitura/contação de histórias.

Portanto, a nossa aproximação com a temática da literatura infantil envolve questões diversas, como as nossas experiências como leitoras e a nossa formação acadêmica, que nos proporcionaram o embasamento teórico necessário para que

podéssemos entender o desenvolvimento dos processos formativos que nos confirmam como seres humanos.

As circunstâncias da vida nos levaram a ingressar, mediante processo seletivo, em outro universo de trabalho, ainda que na função de pedagoga, mas não mais em escola e nem envolvidas com crianças. Apesar de envolvidas com as demandas e responsabilidades da nova função, cujo cargo é temporário, buscamos dar continuidade à nossa formação na educação.

Ao ingressarmos no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da UFRN e refletindo sobre o nosso interesse por estudar temas relacionados à literatura infantil, pelos motivos já referidos, discutimos um tema ainda pouco explorado e que tem relevância no âmbito das práticas de leitura literária desenvolvidas por professores e vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil: os acervos. Consideramos que os livros que compõem o acervo das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos são também constitutivos das interações das crianças com a literatura, juntamente às práticas pedagógicas que propiciam mediações para essas interações.

Partindo dessa compreensão, reelaboramos o nosso projeto de pesquisa que, após alterações determinadas tanto por nossas discussões quanto pelo contexto da pandemia da Covid-19, com a suspensão das atividades escolares presenciais em todo o país, passou a ter como tema os acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil. Como descrevemos de modo mais detalhado no capítulo referente à metodologia, os impedimentos trazidos pela pandemia impuseram modificações no objeto, nos procedimentos metodológicos e nos sujeitos participantes, visto que as observações das atividades com as crianças, inicialmente planejadas, não poderiam mais ocorrer. Com as redefinições, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL) da UFRN, por meio da Plataforma Brasil em novembro de 2020 e foi aprovado em dezembro do mesmo ano, como pode ser observado nos apêndices.

Consideramos, a partir de Cândido (1995), que a literatura é um direito, pois constitui, segundo o autor, vivência fundamental para nossa formação como sujeitos humanos-sociais em todas as fases de nossa vida, inclusive na infância, visto que ninguém consegue viver sem imaginar, fabular, fantasiar em diversos momentos do cotidiano, como, por exemplo, nas brincadeiras infantis, na leitura de textos literários, nos devaneios conscientes, nos filmes, séries, novelas, desenhos animados, sonhos,

contos, fábulas, poesias ou em outras manifestações culturais que envolvem pensamento, linguagem, imaginação, afetividade, memória, corporeidade.

Enquanto arte-linguagem, a literatura assume, segundo Cândido (1995), grande relevância no processo de constituição dos sujeitos, pois ela nos permite transpor os limites do real e ingressar no universo fabulado, constituindo uma prática tipicamente humana que proporciona processos de humanização e, portanto, de educação, de tornar possível a articulação entre realidade e ficção, mundo e texto, experiência individual e coletiva.

Ao mesmo tempo, é preciso compreender que essa dimensão humanizadora e educativa da literatura não pode ser confundida com as perspectivas didatizantes ou escolarizantes que historicamente tendem a reduzir o texto literário a uma mera ferramenta pedagógica, com o objetivo único de transmitir determinado conteúdo. No entanto, não é difícil encontrar indícios dessa visão reducionista, instrumental e utilitária sobre o papel da literatura na formação humana no discurso e nas práticas dos professores, como pude observar durante a minha formação, por meio de participação no projeto de extensão.

As formas como a literatura tem sido articulada à educação escolar são históricas e seculares, como afirma Zilberman (2021), com funções diversas, como a transmissão da tradição, da oralidade, da religião, da gramática, da retórica, da oratória, sempre vinculada ao poder. Mas, a autora aponta que, ao longo da história, foram acontecendo mudanças na sociedade, na escola, na literatura e que, na atualidade, cabe à escola formar leitores como resistência e afirmação da liberdade e da diversidade.

O reconhecimento da literatura como prática de liberdade, criação e contestação é afirmada por Cademartori (2009, p. 50):

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. [...] O discurso literário só avança na contramão e é desse modo que consegue tornar audíveis as mais diferentes vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Se o faz é porque oferece mitos e contramitos, capazes de abalar o que acreditamos ser inquestionável, o que supúnhamos sentir e pensar. É por ser múltipla que a literatura oferece um espaço de liberdade.

Assim, junto com Cândido (1995), Cademartori (2009) e Corsino *et al* (2017), inferimos que é necessário assegurar que a literatura seja compreendida de forma mais ampla, a partir do seu estatuto estético e artístico, enquanto atividade humana universal,

presente em todos os tempos, culturas e sociedades como uma necessidade para a humanização e, por isso, inserida no campo dos direitos humanos indispensáveis, como prática cultural e modo de se relacionar com o mundo e consigo mesmo, mobilizando transformações nas subjetividades.

Mas, para isso, é preciso, como propõe Altamirano (2015), garantir que as escolas, especialmente no contexto da Educação Infantil, tenham um acervo com obras em quantidade suficiente, com qualidade socialmente referenciada (em termos de forma e conteúdo, como obra de arte) e de diversos gêneros (poesia, narrativas, imagens, etc.), ou seja, um acervo com *bibliodiversidade*.

Em relação às práticas desenvolvidas na perspectiva de promover as interações entre as crianças e a literatura, Nunes e Corsino (2019) consideram que:

[...] na educação infantil o papel da professora na relação com as crianças é fundamental, pois é ela que planeja e organiza os espaços e materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças, propõe diferentes formas de expressão, entre outras. Seu papel não consiste apenas em apresentar o mundo aos recém-chegados (ARENDDT, 1997), mas em possibilitar, favorecer, sustentar o diálogo entre as crianças, delas entre si e delas na relação com os conhecimentos e saberes do mundo (NUNES; CORSINO, 2019, p. 116).

Desse modo, é salientado o papel das práticas dos/as professores/as junto às crianças no trabalho com a literatura infantil, visto que, como afirma Vigotski (2007), as relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento são sempre mediadas pelos outros da cultura. Nessa perspectiva, Corsino (2021, p. 104) considera que “[...] na relação entre a literatura e infância, cabe sempre a indagação: o que chega às crianças e como chega?”.

As práticas desenvolvidas com a literatura na Educação Infantil foram objeto de pesquisa promovida pelo Ministério da Educação e realizada de modo interinstitucional em 2015, em 27 escolas espalhadas em 5 diferentes regiões do país. Nunes e Corsino (2019) relatam os resultados produzidos, destacando avanços e desafios ainda por serem vencidos em relação às formas como o trabalho vem sendo desenvolvido.

Assim, a origem do interesse por essa temática está no nosso (re)conhecimento de que: a literatura é uma arte e uma prática cultural com função na constituição do homem e da sociedade; a relação entre a criança e a literatura tem relevância para seu desenvolvimento, pelo que esta propicia de oportunidades de vivência de fantasia,

ludicidade, linguagem, pensamento, cognição, afetividade, liberdade; a literatura consiste em um direito da criança e parte de sua educação; a criança é sujeito concreto e capaz que se desenvolve mediante a apropriação das práticas culturais em interações e mediações sociais; as instituições escolares e suas práticas pedagógicas têm um papel relevante nesse processo; o conteúdo e a forma do texto literário podem intervir nas experiências das crianças com a literatura – os acervos são definidores da qualidade das vivências e suas significações.

1.2 Pontos de partida do estudo: questão, objeto e objetivo

Foi a partir dessas vivências e (re)conhecimentos que foram emergindo questionamentos acerca do que há para ser lido/ofertado às crianças como literatura nas instituições de educação infantil, e por meio de quais práticas esse acervo disponível é explorado junto com elas/por elas.

Orientadas por esses questionamentos, nosso objeto de investigação foi definido como sendo a constituição de acervos literários presentes em uma instituição de Educação Infantil e as práticas desenvolvidas por professoras nesse contexto, com vistas a propiciar interações de crianças com as obras literárias disponíveis.

Defendemos a criança como sujeito histórico, de direitos, concreto e contemporâneo, co-contrutor cultural, que se encontra em fase inicial da vida e de desenvolvimento e encontra nas interações e na brincadeira seus modos fundamentais de relação com o mundo – natural e social – e consigo mesma, em relações sociais mediadas pelos outros e pela linguagem. E concebemos a infância como categoria social, cultural, histórica e geracional; condição de ser criança em cada tempo e sociedade; momento próprio do desenvolvimento humano; e que se distancia de uma perspectiva etapista e infantilizadora, conforme os estudos de Ariès (2006), Arroyo (1994), Dahlberg, Moss e Pence (2019), Kramer (2007), Sarmiento (2007) e Vigotski (2007).

Segundo Arroyo (1994), Barbosa (2009) e Brasil (2009), as crianças, que vivem suas infâncias, são os sujeitos das práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas desenvolvidas na Educação Infantil, definida em nosso país como primeira etapa da educação básica, com a função pedagógica de educar-cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade. Por sua natureza e finalidade, portanto, as escolas de Educação

Infantil precisam oportunizar, entre outras situações pedagógicas, a interação significativa das crianças, desde bebês, com os livros e com a leitura literária mediada, dado que a literatura, enquanto obra de arte ficcional, contribui para a humanização. Para isso, é preciso considerar a diversidade de gêneros textuais e assegurar o seu estatuto artístico e estético, o que é viabilizado pela constituição de um acervo pautado na *bibliodiversidade* e pelas práticas pedagógicas de mediação desenvolvidas por professores (as) que atuam junto às crianças, como nos mostram Altamirano (2015), Cademartori (2010), Corsino *et al* (2017), Cândido (1995), e Silva (2010).

Nossa pesquisa, que adota a abordagem qualitativa, dialoga com as discussões de Chizzotti (2003) e Freitas (2002), que apontam a centralidade do caráter subjetivo dos processos que envolvem seres humanos. A construção dos dados se inspira nos princípios da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007) e as proposições de Bakhtin (2011), usando como procedimentos entrevistas, questionários, análise de fotografias e a observação dos espaços físicos e do acervo da escola.

Por sua vez, a questão norteadora de nossa pesquisa foi assim configurada: como se constituem os acervos literários (em termos de quantidade e qualidade) e as práticas pedagógicas que propiciem a interação de crianças com obras de literatura no contexto da Educação Infantil?

Com base nas definições de objeto e da questão, nosso estudo teve como objetivo analisar a constituição de acervos literários e práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, com vistas a promover interações de crianças com a literatura, segundo professoras que as realizam, e o conteúdo foi organizado em 5 capítulos.

Inicialmente, trazemos um breve levantamento bibliográfico para situar o nosso objeto de análises, dentro do contexto das situações similares já investigadas, na tentativa de compreender as aproximações e distanciamentos entre eles.

No terceiro capítulo, indicamos os aportes metodológicos da pesquisa qualitativa com base nas contribuições de Vigotski (2007) e Bakhtin (2011), pois elas orientaram a construção dos nossos dados, os procedimentos adotados e como chegamos até os sujeitos da nossa pesquisa, buscando inicialmente a caracterização do CMEI investigado e das professoras participantes das entrevistas.

No quarto capítulo, estabelecemos o nosso diálogo com os autores que fundamentam a nossa pesquisa, explicitando as nossas percepções sobre as crianças,

suas infâncias e a Educação Infantil; Literatura, Literatura infantil e escolarização; os acervos literários e a bibliodiversidade; e a relação entre acervos, práticas e a organização dos espaços de leitura.

No quinto, analisamos os dados construídos, caracterizando, descrevendo e analisando o acervo literário do CMEI pesquisado e as práticas desenvolvidas pelas professoras para mediação de interações das crianças com a leitura de literatura.

Por fim, nas considerações finais, desenvolvemos uma discussão sobre a importância dos acervos e das práticas pedagógicas de mediação da leitura realizadas no contexto da educação infantil.

2 O OBJETO DE ESTUDO NO CAMPO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS JÁ DESENVOLVIDAS

Com o objetivo de situar o nosso estudo no campo das produções já existentes acerca do assunto, realizamos um levantamento das produções acadêmicas voltadas a essa temática. Como fonte de pesquisa, recorremos ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como a preocupação com a leitura literária e a decorrente necessidade de análise, aquisição e seleção de livros vêm sendo objeto de estudo desde o século XIX, ganhando destaque a partir de 1984, com a criação do Programa Nacional Sala de Leitura, e, posteriormente, em 1997, com o Programa Nacional Biblioteca da Escola, optamos por não definir um recorte temporal para essa explanação (MACIEL, 2008).

Assim, para a realização das nossas pesquisas, adotamos quatro descritores: Educação Infantil; literatura; acervos; práticas. Eles foram combinados de quatro formas diferentes, visando refinar os resultados encontrados. Começamos a nossa pesquisa no portal da BDTD. Por meio do mecanismo “busca avançada”, inserimos um descritor em cada campo de busca, sem restringir a opção de pesquisa (na caixa de seleção, optamos por todos os campos). Adotando o mesmo procedimento, realizamos, em seguida, nossa investigação no portal de periódicos da CAPES.

Inicialmente, usamos os descritores “Educação Infantil” e “literatura”. A nossa busca retornou 1.036 resultados. Começamos a analisar os títulos dos trabalhos e percebemos a necessidade de refinar a pesquisa, pois a maioria dos estudos não tinha relação direta com o nosso objeto de pesquisa, dado que focavam em questões relativas às finalidades da literatura, aos tipos de portadores, ao conteúdo das obras, ou empregavam o termo literatura para designar trabalhos desenvolvidos em uma área do conhecimento.

A partir dessas impressões iniciais e visando refinar/aprofundar a nossa busca, combinamos os descritores “Educação Infantil”, “literatura” e “acervos”, o que nos levou a uma redução significativa na quantidade de pesquisas desenvolvidas, chegando a 97 estudos, indicando que, embora a literatura seja uma temática muito recorrente nas pesquisas na área da Educação Infantil, quando voltamos o nosso olhar aos acervos, em

termos de composição (quantidade, qualidade e variedade das obras), a necessidade de aprofundamento é latente.

Além disso, como o nosso objeto de estudo são os acervos e as práticas de mediação pedagógica que possibilitam a interação (o contato direto) entre as crianças e o livro, decidimos combinar outros três descritores: “Educação Infantil”, “literatura” e “práticas”. Na contramão do baixo número de trabalhos constatado anteriormente, encontramos 528 estudos, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que focalizem os acervos literários – sua organização – como mediadores das possibilidades de interação das crianças com os livros.

Por fim, optamos por combinar nossos quatro descritores: “Educação Infantil”, “literatura”, “acervos” e “práticas”. Nossa busca retornou 64 resultados, apontando para a necessidade de pesquisas mais específicas e aprofundadas sobre a relação entre os acervos e as práticas pedagógicas de mediação, conforme se constata na tabela abaixo:

Descritores	Quantidade de resultados encontrados		
	BDTD	CAPES	TOTAL
Educação infantil, literatura	972	64	1.036
Educação infantil, literatura, acervos	63	34	97
Educação Infantil, literatura, práticas	486	42	528
Educação infantil, literatura, acervos, práticas	39	25	64
Totais	1.560	165	1.725

Tabela 01 - resumo dos resultados encontrados nos portais da BDTD e de periódicos da CAPES.

Elaborado pelas autoras

Após esse levantamento mais geral, realizamos análises mais acuradas, concentrando-nos na leitura dos títulos e das palavras-chave e, posteriormente, em alguns casos, também nos resumos e na introdução dos trabalhos. Selecionamos as pesquisas que focalizaram a interação (contato direto) entre crianças e livros, entendendo que essa relação ocorre por meio de práticas pedagógicas, ações intencionais e sistemáticas que possibilitam vivências das crianças com a leitura literária e com os livros.

Mediante a análise dos estudos identificados, constatamos que as práticas de mediação são realizadas de muitos modos, não apenas na interação face a face e na leitura de livros diretamente. Assim, a composição e a organização dos acervos também

constituem práticas de mediação, pois implicam uma intervenção nas possibilidades de interação das crianças, bem como as escolhas das obras e seus critérios, a organização e a garantia de acessibilidade – em espaços, tempos e atividades – o que é feito para e pelas crianças.

Além das pesquisas realizadas nesses dois portais, consideramos também os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Científicas Nacionais do Grupo de Trabalho 07 (GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da ANPED. Como o portal não oferece a opção de pesquisa por descritor ou palavras-chave, analisamos todos os títulos dos trabalhos constantes das reuniões disponíveis no site, o que se dá a partir do ano 2000. As reuniões foram anuais desde a primeira, em 1978, até o ano de 2013, quando passaram a ser bianuais. Foram analisados registros de 17 reuniões – de 2000 a 2019 (última constante do site). Considerando os descritores “educação infantil”, “literatura”, “práticas/mediação” e “acervos”, encontramos apenas três pesquisas.

Reconhecendo a importância da inclusão da Educação Infantil no PNBE, decidimos inserir outra combinação de descritores em nossa pesquisa: “educação infantil” e “PNBE”, o que resultou em uma identificação, no portal da BDTD, de 42 trabalhos. Mas, a leitura dos títulos e palavras-chave indicou que a quase totalidade focaliza, nas obras estudadas, questões outras como conteúdo, gênero literário, consideração (ou não) da diversidade, público ao qual se destina, dentre outros aspectos. Apenas um estudo foi selecionado. Da mesma forma, no portal de periódicos da CAPES, inicialmente encontramos 23 artigos, mas, após análise mais acurada, apenas um foi selecionado.

Após a realização da leitura dos trabalhos encontrados com base nos critérios acima especificados, chegamos a um total de 20 pesquisas cujos objetos de estudo se aproximam, de modo mais específico, do nosso. Os dados resultantes do nosso levantamento inicial foram organizados em uma planilha, a partir dos seguintes aspectos: tipo de trabalho (trabalho apresentado em eventos científicos, artigo, dissertação, tese), instituição à qual o trabalho está vinculado, descritor usado durante a pesquisa, título, autor/orientador, ano, resumo e link de acesso. Feito o primeiro levantamento, elaboramos uma síntese das informações nos quadros apresentados a seguir:

Trabalhos identificados no portal da ANPED – GT 07

Autor(es)	Título	Instituição	Ano
SILVA, B. L. M. da; MORAIS, E. M. da C.	A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais	UFMG	2008
MATTOS, M. N. de S. S.	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	UFRJ	2013
RODRIGUES, L. P. S.	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	UFF	2019

Quadro 01 – Trabalhos identificados no portal da ANPED - GT 07. Elaborado pelas autoras

Dissertações identificadas no portal da BDTD

Descritor	Autor(a)	Título	Instituição	Ano
Educação Infantil; Literatura.	OLIVEIRA, L. D.;	O trabalho com a Literatura na Educação Infantil	UFES	2010
	OLIVEIRA, V. de S. A.	Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa	UFMG	2011
	PEREIRA, F. R.;	Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?	UFMG	2014
	GALVAO, L. B.	Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária	UFMG	2017
	ALBUQUERQU E, C. S. de	Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife	UFPE	2013
	SOUZA, M. F. de	Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil	UFJF	2018
	OLIVEIRA, M. M. S. de	Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas	UFJF	2017
	SILVA, C. A. do N.	Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 05 e 06 anos	UFMT	2016
Educação Infantil; Literatura; Acervos.	FURTADO, T. F.	Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)	UFSC	2016

Descritor	Autor(a)	Título	Instituição	Ano
Educação Infantil; Literatura; Práticas.	SILVEIRA, R. C. de	Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP)	UNESP	2014
	GUIMARÃES, R. M.	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário	UFRGS	2011
Educação Infantil; Literatura; Acervos; Práticas.	LINO, L. de G.	Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na Educação Infantil	UFPE	2019
Educação Infantil PNBE	SILVA, S. F. da;	O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal-RN	UFRN	2015

Quadro 02 - Extrato do quadro de trabalhos selecionados no portal da BDTD. Elaborado pelas autoras

Trabalhos identificados no portal de periódicos da CAPES

Descritor	Autor(es); Instituição	Título	Nome do periódico	Ano
Educação Infantil; Literatura.	SOUZA, R. J. de; UNESP	Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura	Fronteiras (São Paulo)	2016
Educação Infantil; Literatura.	MAIA, A. C. B.; LEITE, L. P.; MAIA, A. F. UNESP	O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola	Psicopedagogia (São Paulo)	2011
Educação Infantil; Literatura; Acervos.	CORSINO, P.; VILELA, R.; TRAVASSOS, S.; UFRJ	Reflexões sobre políticas de livro e leitura de secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	2017
PNBE; Educação Infantil	TEIXEIRA, M. P. T; SILVA, K. L. S. UFGD	Programa Nacional Biblioteca da Escola: acesso e uso do acervo na Educação Infantil	Horizontes - Revista de Educação	2016

Quadro 03 - Extrato do quadro de trabalhos selecionados no portal de periódicos da CAPES.

Elaborado pelas autoras

Inicialmente, apontamos o baixo número de pesquisas desenvolvidas anualmente. Outro dado que chamou a nossa atenção foi a publicação de estudos envolvendo o tema de acervos somente a partir do ano de 2008, o que pode ter relação com a inserção da Educação Infantil no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e a consequente necessidade de aprofundamento da temática.

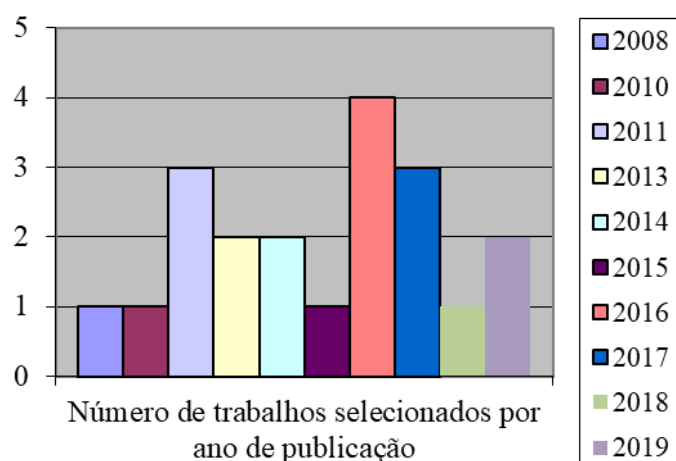


Gráfico 01 – Trabalhos publicados, por ano de conclusão. Elaborado pelas autoras

Percebemos também que a maioria dos estudos ocorre nas regiões Sul e Sudeste do país, com destaque para o estado de Minas Gerais, onde foram realizados seis dos vinte trabalhos selecionados. Encontramos apenas cinco pesquisas que não foram desenvolvidas nessas regiões, sendo duas realizadas no Centro-Oeste e três no Nordeste, pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Pernambuco (duas pesquisas), e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

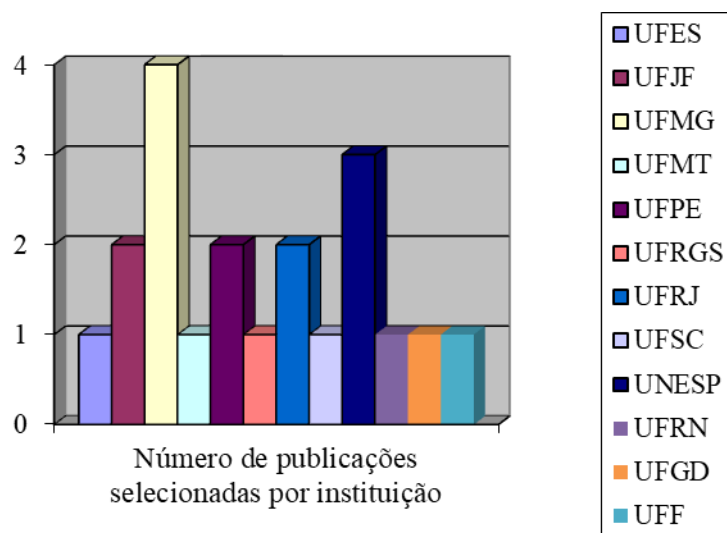


Gráfico 02 – Publicações por instituição. Elaborado pelas autoras

A regionalização dos estudos reforça ainda mais a necessidade e a relevância do nosso trabalho, indicando a carência de pesquisas que abordem os acervos e as

possibilidades de interação (contato direto) das crianças com as obras em outros lugares e contextos.

A partir da organização e dessa análise inicial, passamos à leitura das pesquisas. De maneira geral, os estudos apontam os seguintes aspectos: fortes tendências de didatização da literatura nas escolas; contradições entre o discurso e as práticas das professoras em relação à literatura infantil; lacunas na formação docente em relação às práticas com a literatura; predominância de um gênero em relação a outro; relações entre a formação do leitor literário e as propostas de leituras vivenciadas na Educação Infantil; e a capacidade das crianças em interpretar e agir sobre o mundo de forma ativa, autônoma e criativa, o que é incompatível com o movimento de separação dos livros literários por faixa etária.

Além disso, os estudos afirmam a importância de tempos e espaços adequados para a interação das crianças pequenas com a literatura, dado que eles exercem a função de mediadores culturais e podem contribuir para a formação mais ampla dos sujeitos e para a significação das práticas de leitura literária. Dentre tais espaços, a biblioteca escolar aparece como lugar privilegiado para a disseminação de saberes e para o letramento literário das crianças, evidenciando a necessidade da definição de uma identidade para os mediadores de leitura, de adaptação do mobiliário e do espaço físico para as crianças na faixa etária atendida, e do envolvimento da família nas atividades desenvolvidas (LINO, 2019).

Com a análise das obras selecionadas, percebemos que o número pouco expressivo de estudos encontrados sobre os acervos e práticas de/com literatura infantil, na educação de crianças de zero a cinco anos, além de indicar a relevância e a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre a temática, aponta para a necessidade de fomento e programas voltados ao estabelecimento de critérios de qualidade para a aquisição de livros literários que mobilizem experiências significativas para as crianças.

A nossa pesquisa no portal da ANPED, realizada por meio do levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais que ocorreram de 2000 a 2019 no grupo de trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos – GT07, resultou em três publicações que se aproximam do nosso objeto: Silva e Morais (2008), Mattos (2013) e Rodrigues (2019). Focadas nos acervos e na tentativa de sugerir quais seriam os possíveis impactos da inserção da Educação Infantil no (PNBE) para o mercado editorial, Silva e Morais

(2008) desenvolveram o seu estudo partindo da hipótese principal de que as obras inscritas a cada ano revelam tendências desse ramo comercial brasileiro para o público infantil.

Durante a discussão sobre os critérios de seleção de livros, elas alertam para a necessidade de abordar a tendência de escolarização da leitura literária, que vai de encontro ao seu papel primordial como processo de humanização e obra de arte. “Quando pensamos em literatura infantil, é importante refletirmos sobre seu processo de produção e sobre seu estatuto de arte literária, mas não podemos deixar de discutir, também, a apropriação que a escola faz desse gênero literário” (SILVA e MORAIS, 2008, p. 5).

As autoras concluem que no mercado editorial brasileiro há uma predominância de produção de livros em prosa, em detrimento dos títulos em versos e/ou imagem e histórias em quadrinho, categorias definidas no edital do PNBE/2008, dado que o número de obras inscritas para a categoria prosa foi muito superior ao das outras duas. Apesar disso, foi possível incluir, em cada um dos três acervos, livros das categorias mencionadas.

É possível estabelecer relações de aproximação e distanciamento com o nosso objeto de pesquisa. Aproxima-se por analisar criteriosamente o processo de composição dos acervos do PNBE/2008, em termos quantitativos e qualitativos, destinados à Educação Infantil. Por sua vez, não focaliza a questão dos acervos nas instituições, considerando sua diversidade, acessibilidade e possibilidades propiciadas às crianças, tanto no que concerne à sua composição – em termos quantitativos e qualitativos – quanto às práticas que envolvem: desde sua organização, modos como são disponibilizados às crianças nos espaços e tempos, interações e mediações.

Em relação às práticas, encontramos as pesquisas de Mattos (2013) e de Rodrigues (2019) voltadas à análise do desenvolvimento de práticas no cotidiano de instituições para e com as crianças, a partir da descrição e problematização de algumas cenas registradas. Em seu estudo, Mattos (2013) aponta que a literatura “por sua natureza dialógica, é lugar de relações entre adultos e crianças, onde são possíveis diálogos que comportem ir além da superfície dos textos” (MATTOS, 2013, p. 4).

Reforçando a nossa hipótese inicial, Mattos (2013) concluiu que a mediação da professora é fundamental para que as crianças interajam com e se apropriem do objeto

livro, suas funções e conteúdos, atribuam sentidos às leituras e estabeleçam relações com os textos, criando, recriando, imaginando e fantasiando.

As crianças, ao participarem de práticas de leitura, na e pela mediação entre pares e entre os educadores, leitores mais experientes, tecem significados sobre o livro e seus elementos – projeto gráfico, cores, ilustrações, traços e estilos –, compreendem as especificidades do ato de ler-ouvir histórias, descobrem que o livro provoca interlocuções e convida a ações diversas (MATTOS, 2013, p. 15).

O estudo de Rodrigues (2019) focaliza práticas desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos, dando relevo às concepções de professoras sobre as crianças e a leitura, destacando a finalidade da leitura com bebês, o papel das professoras nas práticas leitoras com crianças, o que inclui a escolha dos livros e sua organização nos espaços da instituição, e a concepção das crianças como produtoras de cultura. Como resultados, a pesquisa considera a importância de garantir tempos e espaços de leitura na escola, atentando para a necessidade de refletir sobre as possibilidades de interação que serão proporcionadas às crianças.

Embora os trabalhos não tenham abordado a problemática dos acervos, é possível estabelecer relação de aproximação com a nossa pesquisa, uma vez que as autoras investigaram práticas pedagógicas de mediação da leitura literária e constataram a sua importância para a apropriação das crianças em relação ao objeto livro, ou seja, para que as crianças tenham autonomia para interagir com ele.

No que se refere ao portal da BDTD, encontramos 1.602 estudos, dos quais selecionamos apenas 13 dissertações de mestrado, que, para efeitos de organização do trabalho, foram divididas em duas categorias:

- a) Práticas com a leitura literária (8 trabalhos): Oliveira (2010b), Oliveira (2011), Pereira (2014), Silveira (2014), Silva (2016), Guimarães (2011), Galvão (2017) e Oliveira (2017);
- b) Acervos, tempos e espaços de leitura literária (5 trabalhos): Albuquerque (2013), Silva (2015), Furtado (2016), Souza (2018) e Lino (2019).

Com foco nas práticas com a leitura literária, a pesquisa de Oliveira (2010b) teve o objetivo de compreender as bases de sustentação do trabalho com a literatura na Educação Infantil, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha.

O processo de construção e análise dos dados de Oliveira (2010b) ocorreu por meio de pesquisa qualitativa e os resultados indicam que: prioritariamente, o espaço

para desenvolvimento das práticas de leitura é a sala de referência das crianças; durante os momentos de leitura desenvolvidos, há uma predominância de determinados gêneros em detrimento de outros – o que pode estar relacionado à conclusão de Silva e Morais (2008), pois as autoras nos mostram que existe uma predominância de produções em prosa, em detrimento de outros gêneros textuais; há uma forte tendência de didatização das atividades relacionadas à literatura na Educação Infantil, pois ela aparece com o objetivo de ensinar conteúdos e produção textual, moralizar costumes e ocupar o tempo; e a ausência de uma biblioteca escolar dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas facilitadoras das interações entre as crianças e os livros.

Outro trabalho que problematizou as práticas pedagógicas realizadas por professoras no contexto da Educação Infantil foi o de Oliveira (2011), por meio de um estudo comparativo cuja construção de dados ocorreu através de pesquisa qualitativa e de procedimentos como entrevistas e observação. A autora verificou que existem grandes diferenças em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil entre as escolas e, assim como Oliveira (2010b), alega que a biblioteca é um espaço privilegiado para a disseminação de saberes e para o letramento literário das crianças.

Ainda nessa temática, Pereira (2014) pautou suas análises em práticas de leitura literária desenvolvidas em turmas de 4 e 5 anos em Belo Horizonte. A pesquisa qualitativa, com cunho etnográfico, construiu os dados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações.

Os resultados de Pereira (2014) apontam para a existência de uma contradição entre o discurso e as práticas das professoras em relação à literatura infantil, pois ela se faz mais presente nas falas do que no seu fazer pedagógico, como foi observado tanto nas atividades de leitura como na escolha dos livros para essas atividades, pois os critérios de escolha seguiam fortemente a tendência de didatização e instrumentalização da literatura, assim como alertaram os estudos de Silva e Morais (2008) e Oliveira (2010b).

Silveira (2014) também investigou o fazer pedagógico de professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos, focalizando as práticas de leitura e contação de histórias. Com abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu um estudo de caso do tipo etnográfico e apresentou resultados semelhantes ao trabalho anterior, pois aponta a tendência de contradição entre o discurso e as práticas das professoras em relação à

literatura infantil e que o livro literário muitas vezes é utilizado para trabalhar conteúdos.

Do modo semelhante, Silva (2016) refletiu sobre práticas de leitura de literatura infantil realizadas por professora com e para as crianças. Porém, a autora investigou a faixa etária de 5 a 6 anos de idade, tentando constatar as contribuições dessas práticas para o letramento literário das crianças. Ela reforça a importância da interação das crianças com os livros desde a Educação Infantil, pois indica que existe uma forte relação entre a formação do leitor literário e as propostas de leituras vivenciadas nessa etapa da educação básica.

Também estudando as práticas de mediação da leitura literária, mas com um enfoque diferente, a partir das possibilidades de interação entre as crianças e os livros, Guimarães (2011) desenvolveu um estudo, de cunho qualitativo e etnográfico, que envolveu a observação como principal procedimento. Foi constatado que os livros não ficavam na sala de referência das crianças, mas sim dentro de um armário fechado na brinquedoteca, o que, a seu ver, dificultava a interação entre as crianças e os livros, o que é reforçado pela ausência de indícios ou marcas de uso das crianças nas obras.

A pesquisa envolveu, então, uma intervenção, visando contribuir com atividades para propiciar que as crianças tivessem contato com os livros. Após a intervenção, a autora percebeu que as crianças agem sobre o meio de maneira ativa e reflexiva, o que foi observado nas suas ações, escolhas e interações autônomas, a partir de mediações intencionais voltadas ao desenvolvimento de atividades que favorecem experiências criativas.

Galvão (2017) também afirma a capacidade das crianças em interpretar e agir sobre o mundo de forma ativa, autônoma, criativa, indagando a definição de faixa etária para obras literárias. O estudo de abordagem qualitativa com observação participante indica que as características das crianças e o modo como vivem suas infâncias e interação com o mundo a sua volta são incompatíveis com o movimento de separação dos livros literários por faixa etária.

Tentando entender os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências com o texto literário, Oliveira (2007) apresentou seu estudo de abordagem qualitativa com base na perspectiva histórico-cultural. Assim como nos estudos de Guimarães (2011) e de Galvão (2017), ela considerou que as atividades de mediação da leitura literária propiciam vivências significativas às crianças, assegurando a sua participação

ativa no processo de construção de conhecimentos e produção/transformação cultural, bem como o compartilhamento de sentidos e significados.

Assim, percebemos que a temática das práticas pedagógicas de mediação da leitura literária é um assunto recorrente nas pesquisas desenvolvidas sobre a leitura de literatura na Educação Infantil. Os estudos acima descritos enfocaram aspectos relacionados à realização desse trabalho, intencional e sistemático, em diversas regiões do país, e apresentam proximidade com a nossa pesquisa, considerando que investigaram as interações mediadas que são desenvolvidas para e pelas crianças com os livros e a importância dos espaços de leitura e da acessibilidade a esses espaços. Porém, não se aprofundaram na discussão sobre a composição e organização dos acervos, em termos de quantidade e qualidade, enquanto parte do processo de mediação dessas práticas.

Quando buscamos estudos específicos a respeito da temática dos acervos, tempos e espaços de leitura literária, encontramos o trabalho de Albuquerque (2013), que analisou espaços de leitura de diferentes escolas de Educação Infantil do Recife e as possibilidades de acesso e de utilização de livros proporcionadas às crianças. A metodologia adotou a abordagem qualitativa e englobou a observação de espaços de leitura das escolas visitadas e a realização de entrevistas.

Assim como Oliveira (2010b), a autora ressaltou que, embora existam bons livros de literatura nas instituições, a falta de espaços adequados para proporcionar a interação das crianças pequenas com essas obras dificulta o contato das crianças com eles. Além disso, ela destaca que boa parte das escolas participantes da pesquisa não tem projetos voltados para a leitura da criança pequena, deixando essas atividades a cargo de cada professor.

Em relação ao nosso objeto, esses estudos se aproximam do nosso trabalho por focalizarem os acervos de literatura no contexto da Educação Infantil, mas se distanciam por não abordarem as interações possibilitadas entre as crianças e as obras.

Estudando essas possibilidades de interação a partir da organização dos espaços de leitura em escolas de Educação Infantil de Natal (RN), Silva (2015) analisou como os livros do acervo do PNBE são disponibilizados às crianças. Por meio de uma abordagem qualitativa baseada em análise de documentos, questionários, entrevistas e visita a escolas, a autora constatou que, embora as obras do PNBE cheguem a todas as escolas do país, independente de solicitação, muitos professores não conhecem o

programa ou os livros entregues, e também não têm a formação ou as informações necessárias para desenvolver um trabalho com eles.

Além disso, Silva (2015) chama a atenção para o fato da presença da iniciativa privada em algumas escolas de Educação Infantil pesquisadas acabar se sobrepondo ao PNBE, implicando na sua invisibilidade. Os resultados do estudo também indicam que em algumas escolas as obras permanecem guardadas em caixas ou trancadas em armários, privando as crianças do contato com esses livros que são criteriosamente escolhidos, reafirmando o que foi percebido na pesquisa de Guimarães (2011).

Portanto, de acordo com Silva (2015), Oliveira (2010b) e Oliveira (2011), inferimos que a organização do espaço de leitura é um dos fatores essenciais para possibilitar a interação entre as crianças e os livros. Os esforços envidados para seleção, aquisição e distribuição de livros literários de qualidade não alcançam a finalidade esperada se as escolas não disponibilizam esses livros às crianças.

O trabalho se aproxima do nosso, pois buscou entender como é viabilizado o contato direto entre as crianças e os livros, mas se distancia por não focalizar as práticas de mediação possibilitadas pelas professoras. A investigação se concentrou na maneira como a equipe gestora das escolas visitadas organiza e proporciona o contato das crianças com a leitura literária, não se detendo as práticas cotidianas desenvolvidas às salas de referência.

Ainda na temática da organização de espaços, o trabalho de Furtado (2016) procurou mapear espaços e tempos coletivos de leitura de literatura em escolas municipais de Educação Infantil de Florianópolis (SC). O trabalho de abordagem quantitativa e qualitativa teve os dados construídos por meio de questionários, e apontou que as escolas dispõem de diferentes tempos e espaços coletivos destinados à leitura literária. Diferentemente de Albuquerque (2013), que verificou escolas sem projeto de leitura literária, Furtado (2016) percebeu que, nas instituições pesquisadas, mesmo que não exista uma biblioteca, esses tempos e espaços são planejados e organizados por todos os profissionais.

Estudando o assunto a partir de uma pesquisa qualitativa de viés histórico-cultural, Souza (2018) objetivou a criação de tempos e espaços de leitura literária em uma escola de Educação Infantil, buscando compreender os sentidos que as crianças atribuem às práticas com a literatura. Os resultados do estudo reafirmam a importância de tempos e espaços adequados para a interação das crianças pequenas com a literatura,

dado que eles exercem a função de mediadores culturais e podem contribuir para a formação mais ampla dos sujeitos e para a significação das práticas de leitura literária.

Entendendo a Biblioteca Escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento das práticas de interação das crianças com a cultura escrita, Lino (2019) investigou o seu papel, tentando compreender as características marcantes desses ambientes em escolas de Educação Infantil, por meio da análise da sua organização, da composição do acervo e das atividades de mediação realizadas no lugar.

Assim como nas pesquisas de Oliveira (2010b), Oliveira (2011), Albuquerque (2013), Silva (2015) e Souza (2018), o estudo qualitativo de Lino (2019) indicou a importância da biblioteca escolar e de sua adaptação à faixa etária das crianças, em termos de organização do espaço físico e da composição do mobiliário e acervo. Entretanto, os dados construídos com base nas observações e nas entrevistas com profissionais das escolas pesquisadas por Lino (2019) denunciam a escassez e inadequação desses espaços nas instituições de Educação Infantil e a necessidade de construção da identidade profissional de professor da biblioteca, pois essa função geralmente é exercida por docentes com problemas de saúde, readaptados.

Embora os estudos se aproximem da nossa pesquisa por abordarem a organização de tempos e espaços voltados à leitura de literatura para e com crianças da Educação Infantil, não se aprofundam na composição dos acervos, principalmente no que se refere à questão da bibliodiversidade e/ou às relações e interações que são possibilitadas às crianças.

No portal de periódicos da CAPES, selecionamos os trabalhos de: Maia, Leite e Maia (2011); Souza (2016); Teixeira e Silva (2016); e Corsino, Vilela e Travassos (2017).

Realizando uma intervenção em uma escola pública, Maia, Leite e Maia (2011) registraram o acervo de livros de literatura infantil da escola e investigaram o processo de aquisição dessas obras. Os resultados indicam que as educadoras reconhecem a importância dos livros na educação das crianças e na formação do leitor literário, mas têm dificuldade no desenvolvimento de práticas que assegurem o seu estatuto artístico e estético.

Já com o objetivo de apresentar possibilidades de organização de práticas de mediação pedagógica que assegurem o seu caráter sistemático e intencional, conceber a

literatura junto ao seu estatuto estético e literário e possibilitar que as crianças assumam papel ativo na interação com os livros, é que encontramos o trabalho de Souza (2016).

A principal argumentação é que as práticas de leitura e contação de histórias pautadas apenas na ação do professor enquanto mediador, sem permitir o contato direto com o livro, têm como consequência “a formação de ouvintes e não de leitores [...] [As ações dos educadores de crianças devem possibilitar] o acesso direto ao livro, em que mãos e todo o corpo sensorial dos pequenos sejam aguçados” pelos elementos presentes (SOUZA, 2016, p. 58). Novamente percebemos que os estudos se aproximam e também se distanciam da nossa pesquisa, pois investigam apenas as práticas pedagógicas de mediação da leitura sem se aprofundar na composição dos acervos.

Em relação à composição dos acervos, Teixeira e Silva (2016) construíram um estudo qualitativo a partir de questionários enviados aos profissionais de dois Centros de Educação Infantil localizados em Naviraí/MS, com o objetivo de entender como ocorre a interação dos professores e crianças com os livros do PNBE.

Diferente de Silva (2015), as autoras apontam que há acesso aos livros. Entretanto, concordam que a falta de informações sobre os acervos e as lacunas na formação dos docentes acaba interferindo e limitando as possibilidades de mediação da leitura literária. Esse estudo está relacionado à nossa pesquisa por investigar as possibilidades de interação entre as crianças e os livros, mas não se aprofundou na questão da composição dos acervos.

Na direção da análise das políticas de livros e leitura e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores, o estudo de Corsino, Vilela e Travassos (2017) investigou a composição dos acervos e a organização dos espaços das bibliotecas escolares no Rio de Janeiro.

Assim como Silva e Moraes (2008), Oliveira (2010b), Oliveira (2011), Albuquerque (2013), Silva (2015), Furtado (2016) e Souza (2018), as autoras ressaltam a importância dos acervos e do comprometimento dos profissionais envolvidos nesse processo de aquisição; a necessidade de organização de tempos e espaços adequados ao desenvolvimento de práticas de mediação da leitura literária; e a definição de critérios de organização dos acervos e conservação dos livros.

Os analisados apresentam relações que se aproximam e, ao mesmo tempo, se distinguem do nosso objeto de pesquisa, pois, ou focalizam aspectos relacionados às práticas pedagógicas de/com a leitura de literatura, ou à composição e organização dos

acervos, em termos de quantidade e qualidade. Porém, quando voltamos o nosso olhar para a procura de estudos que considerem o acervo enquanto parte do processo de mediação dessas práticas, percebemos que existe uma lacuna, confirmando a relevância do desenvolvimento de estudos que enfatizem os acervos enquanto mediadores das práticas pedagógicas que possibilitam as interações das crianças com os livros.

3. A PESQUISA: APORTES METODOLÓGICOS

Entendemos a pesquisa como prática de construção de conhecimento e ato político que envolve decisões orientadas por finalidades, concepções e valores que podem se desdobrar em ações e produzir efeitos nos espaços onde atuamos e onde os resultados sistematizados da pesquisa irão circular. Durante toda a trajetória da investigação, é preciso fazer escolhas, percorrer caminhos já inventados e criar outros, como definir o tema e o objeto de estudo, a(s) questão(ões) a que buscamos responder, os objetivos que almejamos alcançar, os aportes teóricos que fundamentam essas definições e que irão referenciar o estudo, a orientação metodológica da investigação entre as diversas possibilidades de organização do conhecimento, os procedimentos de construção e análise dos dados, a produção do relatório final, etc.

Essas escolhas nem sempre são fáceis e demandam muito estudo e reflexão, mas de modo algum podem ser inflexíveis e imutáveis, dado que a pesquisa é um processo vivo, contextual, dinâmico, de diálogo, de negociações, de interações e de relação. Às vezes, é preciso que o pesquisador ajuste o caminho a percorrer, porque o objeto das ciências humanas não é um dado estático e inexpressivo, mas sim o ser humano, em toda a sua multiplicidade de fatores, assim como os contextos em que vive e que são igualmente vivos e mutáveis, podendo demandar reorganizações nos processos antes previstos.

Orientadas por essas concepções, com a definição prévia dos pontos de partida e a contextualização do nosso objeto de estudo no universo das pesquisas acadêmicas já desenvolvidas, iniciamos o processo de reflexão sobre a abordagem metodológica que orientaria a construção do trabalho.

Pela natureza da pesquisa, que envolve as mediações pedagógicas de interação das crianças com acervos literários, decidimos que a nossa trajetória de investigação seria guiada pela abordagem qualitativa, por ser considerada a que apresenta mais possibilidades de aprofundamento, exploração e conhecimento do nosso objeto como processo dinâmico e relacional, e por priorizar as significações dos sujeitos envolvidos.

Durante a nossa jornada, deparamo-nos com situações que nos fizeram repensar e alterar os passos inicialmente definidos, pois, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus, as atividades escolares presenciais foram suspensas em meados de março de 2020, ocasionando a interrupção das observações *in loco* previstas como

procedimento metodológico básico para apreensão das práticas desenvolvidas junto às crianças numa instituição de Educação Infantil. Diante da impossibilidade de realizar observações na escola pesquisada, redefinimos o objeto, a questão de partida, os objetivos e os procedimentos de construção de dados: decidimos focalizar o acervo literário existente na escola e as perspectivas das professoras em relação às suas práticas desenvolvidas para a promoção de interações entre as crianças e esse acervo. Assim, além do levantamento das obras que compõem o acervo disponível na instituição, decidimos realizar entrevistas com as professoras e submeter um questionário à diretora. Mesmo com essas modificações, conseguimos manter o campo empírico, a abordagem metodológica e o objeto, ainda que reconfigurados e ampliados.

3.1 Princípios da pesquisa qualitativa

Nossa opção pela pesquisa qualitativa se apoia na compreensão de que os processos que envolvem as relações humanas são complexos e seu estudo precisa buscar a riqueza das significações acerca de uma determinada realidade. O pesquisador assume o papel de participante do/no contexto investigado e precisa se manter atento aos sentidos que os outros sujeitos coparticipantes atribuem ao objeto em estudo, que é, por sua vez, a produção desses mesmos sujeitos em suas relações cotidianas.

Nesse sentido e de acordo com Chizzotti (2003, p. 221), entendemos que a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Essa abordagem demanda diálogo, negociação de sentidos, sensibilidade, cuidado, e, principalmente, comportamento ético do pesquisador, ao atribuir sentido aos contextos vivenciados na investigação.

Nessa abordagem, busca-se a inserção da pesquisadora no contexto pesquisado e o texto vai se construindo a partir das interações desenvolvidas, ou seja, por meio do entrelaçamento de vários olhares, vozes e movimentos. Dessa maneira, conforme Freitas (2002), nas Ciências Humanas o trabalho investigativo é entendido como um ato político, que não admite neutralidade, pois o pesquisador está imerso na realidade pesquisada e existe uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos, respeitando sua condição humana.

O pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. [...] investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Portanto, nas pesquisas em Ciências Humanas, não buscamos captar dados prontos e acabados, estáticos e visivelmente prontos para serem descobertos, mas sim os processos dialógicos desenvolvidos no cotidiano, dentro de um contexto de interações que envolvem conversas, sentimentos, emoções, palavras, gestos, movimentos, olhares, toques, silêncio, valores e uma infinidade de outras variáveis que não podem ser constatadas de maneira exata.

3.1.1 Princípios para a pesquisa sobre os processos humanos segundo L. S. Vigotski

Afirmando que os processos humanos não são objetos estáticos, prontos e acabados, mas que estão em desenvolvimento e em constituição, Vigotski (2007) propõe, baseado no materialismo histórico-dialético, que o estudo desses processos precisa reconhecer o permanente movimento que compõe sua história, considerando que esta não é isolada, mas se faz em relação com os contextos socioculturais, vinculada a determinações múltiplas que impulsionam suas conformações e transformações.

Por isso, o autor aponta a necessária busca de compreensão dessas relações, o que demanda mais que sua descrição/explicação, consistindo em sua interpretação, em uma produção de sentidos sobre o que é investigado. Desse modo, Vigotski afirma a centralidade da linguagem – da significação – nos processos de pesquisa, na descrição e compreensão de seus aspectos internos e externos – sua aparência, na busca de revelar as relações entre as características perceptíveis e imperceptíveis dos processos investigados, considerando sua história e as relações com os contextos onde se encontram, o que envolve a necessidade de analisar, contextualizar, interpretar e explicar.

3.1.2 Proposições de M. Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas

A pesquisa nas Ciências Humanas também foi objeto de análise de M. Bakhtin, que ensaiou proposições sobre o processo de construção do conhecimento nessa área, considerando, também, as especificidades dos “objetos-sujeitos” de estudo – as pessoas e seus processos humanos, sociais.

Entre as proposições de Bakhtin (2011, p. 394 e 395), destacamos, inicialmente, a afirmação, pelo autor, de que a relevância da pesquisa nessa área não é definida pela exatidão dos resultados encontrados, mas sim pela profundidade das interpretações e sentidos produzidos. “Aí o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento [...] é o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”, pois acreditamos que o trabalho do pesquisador se torna mais consistente à medida que ele consegue se aproximar, interagir e se relacionar com os sujeitos da pesquisa, que é o “ser expressivo e falante”.

Outro ponto das proposições de Bakhtin (2011, p. 399) que merece atenção é a definição de sentido. Para ele, o sentido está associado a um contexto, às interações e diálogos desenvolvidos, aos processos de negociação, o que lhe atribui certo grau de flexibilidade e inacabamento, o que torna impossível, para o autor, traduzir o sentido em um único conceito, indicando apenas para a “racionalização relativa do sentido [...], ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos”. Desse modo, inferimos que os sentidos podem assumir diferentes significações-feições, a depender das situações e sujeitos envolvidos. Assumindo a posição de que os sentidos são flexíveis, inacabados e negociados, com Bakhtin (2011) reforçamos o nosso posicionamento sobre a pesquisa em Ciências Humanas enquanto ato político, não neutro, pois envolve a atribuição de sentido – posições/respostas – aos processos analisados.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p.400).

A perspectiva dialógica em Bakhtin (2011, p. 401) assume a linguagem como grande mediadora das relações humanas e toma “o mundo como acontecimento”, ou seja, como movimento, interação, processo de transformação, e não como algo estático e em prontidão. “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). [...] Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’ [...]. Por trás desse contato está o contato de indivíduos e não entre coisas”. Assim, para Bakhtin (2011), o pesquisador não inventa ou descobre os dados da sua pesquisa, mas os constrói dialogicamente, desenvolvendo os estudos a partir do recorte de uma realidade concreta e que já existia dentro de um contexto.

Portanto, é possível estabelecer pontos de aproximação entre os princípios apontados por Vigotski (2007) e as proposições de Bakhtin (2011) para a pesquisa que se volta para os processos humanos, principalmente no que se refere à imersão do pesquisador no campo, à não neutralidade do estudo, à natureza dos dados (como construção social e dialógica), à necessidade de contextualização do objeto e, sobretudo, à centralidade da atividade de significação, de linguagem, como constitutiva dos objetos e dos procedimentos de investigação e análise.

A partir das contribuições de Vigotski (2007) e Bakhtin (2011), e da sistematização de Freitas (2002, p. 26) sobre a pesquisa em Ciências Humanas, definimos que o nosso estudo seria orientado pela abordagem sócio-histórica, considerando que “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, [as pesquisas] devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Portanto, explicitamos que não devemos criar situações artificiais em ambiente supostamente controlado para testar repostas a um determinado estímulo, e sim estando inseridos em um contexto, analisar a situação no seu processo natural de desenvolvimento.

De acordo com Freitas (2002, p. 28) e apoiadas nesses postulados, compreendemos que a inserção no campo é precedida por um planejamento inicial, no qual traçamos objetivos e questões, e que “para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados”. Entendendo que os processos humanos, por sua natureza dialética, estão em constante transformação, por vezes ao se inserir no campo de pesquisa, o pesquisador precisa

realizar alguns ajustes no seu projeto inicial. Como o processo de construção de dados é uma negociação de sentidos a partir de uma realidade concreta e em movimento, os contextos vivenciados podem modificar os pontos de partida que orientam o estudo.

Nessa perspectiva, dialogando com Freitas (2002, p. 29), o pesquisador é parte do processo investigativo, pois, a partir do seu lugar sócio-histórico, ele desenvolve a investigação no contato direto com a realidade estudada, seus sujeitos e contextos. “É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social”. Assim, acreditamos que não existe neutralidade nas pesquisas, porque o lugar do qual falamos interfere na nossa percepção sobre o outro e os processos que acontecem à nossa volta.

3.2 Procedimentos de construção de dados: mudanças e continuidades

Após a definição do aporte metodológico, passamos à definição dos critérios para a escolha do campo de pesquisa, momento no qual surgiu uma importante questão: considerar a proximidade geográfica com o local de trabalho da pesquisadora, facilitando o seu deslocamento, ou procurar uma escola cujo trabalho pedagógico com a leitura literária seja reconhecido como de qualidade? Refletindo sobre essa questão, no ano de 2019, visitamos dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) situados em Natal.

O primeiro estava situado próximo ao nosso local de trabalho, mas apresentava estrutura física bem limitada, com espaço reduzido e, segundo as informações inicialmente levantadas, em instalação provisória, enquanto não se dava a construção de um espaço definitivo com características mais aproximadas aos parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Dada a limitação do espaço, esse CMEI não dispõe de uma biblioteca ou sala de leitura com estrutura adequada às crianças, logo as práticas de leitura são desenvolvidas em outros espaços da escola.

A segunda instituição visitada dispõe de um amplo espaço físico, com salas de referência, refeitório, espaço externo com equipamentos de parque e outros brinquedos, brinquedoteca, uma ampla biblioteca e vários espaços onde são desenvolvidas atividades de leitura. A equipe gestora e as professoras se mostraram muito envolvidas com a leitura literária, relatando, com visível orgulho, o reconhecimento do trabalho

desenvolvido no CMEI por meio de premiação em um concurso nacional, além de participação em pesquisa também de âmbito nacional que envolveu práticas de leitura e escrita em instituições de Educação Infantil, o que será relatado com detalhes mais adiante.

A partir dessa visita, que constituiu o contato inicial com os nossos sujeitos, decidimos que esta segunda instituição seria o nosso campo de pesquisa, e em conversa informal com a direção da escola, a equipe se mostrou interessada na participação do estudo. Procedemos, então, com os acertos finais no projeto e a sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN (CEP).

Mediante a aprovação do projeto pelo CEP, ocorreu a nossa apresentação formal no campo de pesquisa, em fevereiro de 2020. A partir do contato inicial com os nossos sujeitos e tendo já informado nosso objeto de estudo e os procedimentos que seriam desenvolvidos – inicialmente, observação e entrevistas – começamos a realizar o levantamento do amplo acervo existente na biblioteca do CMEI. Enquanto realizávamos essa atividade, teve início o período letivo. Após o período compreendido como inserção-adaptação das crianças ao ambiente escolar, iniciamos, em março de 2020, as atividades de observação em uma turma de crianças de três anos, duas vezes por semana, durante um turno.

Porém, em meados de março, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus e como medida de contenção da contaminação, as atividades escolares presenciais foram suspensas em toda a rede pública. Nossas observações foram, portanto, interrompidas por tempo indeterminado. Considerando essa indeterminação e a premência do tempo de conclusão do curso, cujos prazos não foram modificados, foi necessário redesenhar boa parte do nosso trabalho, principalmente no que se refere aos sujeitos do estudo, anteriormente definidos como sendo as crianças e suas professoras, e os procedimentos de construção dos dados, pois se tornou inviável analisar *in loco* como ocorrem as práticas pedagógicas de mediação da leitura literária.

Desse modo, os sujeitos passaram a ser definidos como somente as professoras e os nossos procedimentos metodológicos passaram a envolver entrevistas semiestruturadas com professoras que estivessem atuando na instituição e que aceitassem participar do estudo.

Em que pese o fato da suspensão das observações *in loco*, durante a pandemia houve momentos que, em virtude da redução no número de pessoas infectadas, as

medidas de isolamento e/ou distanciamento social foram flexibilizadas, permitindo a circulação pela cidade, desde que fossem cumpridos os protocolos sanitários vigentes. Assim, ainda no primeiro semestre de 2020, conseguimos concluir o levantamento do acervo existente na biblioteca do CMEI pesquisado. Durante esse levantamento, ficávamos no local de análise fazendo uso de máscara de proteção facial e higienizando as mãos, sem contato com outros profissionais da escola e/ou as crianças, pois, como já mencionamos, a escola estava com as atividades presenciais suspensas e com a presença apenas da pessoa responsável pela vigilância, que nos possibilitava a entrada e a permanência em segurança.

Esse processo foi necessário porque consideramos que a catalogação dos livros realizada pela escola estava incompleta, não contemplando todos os aspectos indispensáveis à análise, como, por exemplo, os gêneros, aspecto fundamental para a análise da composição do acervo em termos de bibliodiversidade – dimensão considerada fundamental para nossa pesquisa. Durante esse levantamento, realizamos 27 visitas ao CMEI, perfazendo um total de 108h, no período de fevereiro a junho de 2020, respeitando os Decretos e medidas de isolamento e/ou distanciamento social, como já mencionamos acima.

Para o levantamento, adotamos, como procedimento básico, o folheio dos livros e a leitura de alguns, com o objetivo de identificar se os exemplares carregavam marcas ou sinais de uso pelas crianças e informações básicas das obras, como o gênero literário, o autor, a editora e o título, entre outros. Durante esse processo, os livros eram analisados e as informações registradas em uma planilha pelas pesquisadoras, tomando como inspiração o material desenvolvido no seio do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil¹, bem como o Guia Literatura Fora da Caixa do PNBE, os princípios de Vigotski (2007) e as proposições de Bakhtin (2011), por acreditar que a composição

¹ Programa do Ministério da Educação desenvolvido entre 2015 e 2016 em parceria com universidades públicas que envolveu pesquisa sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e produção. A partir dos resultados da pesquisa, proporcionou material para um Curso de Formação Continuada destinado a Professoras e Coordenadoras Pedagógicas dessa etapa. Esse projeto foi coordenado pela UFMG, UFRJ e UFERJ. A referida pesquisa envolveu a construção de dados junto a instituições públicas de Educação Infantil em Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, em ação desenvolvida pelas universidades federais de cada estado. O material produzido – 08 cadernos de apresentação e de módulos temáticos – dá grande ênfase ao trabalho com os textos literários junto a crianças de 0 a 5/6 anos e traz ampla discussão do tema, em termos teóricos e práticos.

e a organização do acervo constituem formas de intervenção no contexto e nas possibilidades de interação entre as crianças e as obras.

No mês de agosto, após o levantamento, iniciamos os estudos sobre elaboração de roteiros semiestruturados para as entrevistas a serem realizadas com as professoras, bem como roteiro de questionário de caracterização da escola, a ser enviado para a diretora. Nesse momento, observamos a relevância de propor perguntas abertas, que possibilitassem o diálogo e, principalmente, liberdade de expressão das professoras participantes.

A partir disso, começamos a pensar em estratégias para sensibilizar as professoras a participarem da pesquisa, considerando que a suspensão das atividades presenciais na rede pública de Natal² se fez acompanhar de orientações sucessivas, ao longo do ano, por parte da Secretaria Municipal de Educação, para a não realização de atividades pelas instituições e profissionais, o que se desdobrou em uma dispersão acentuada das professoras das instituições e em uma certa resistência em participar de atividades de cunho sistemático, motivada, seguramente, pelo próprio contexto da pandemia, com seus riscos e temores que se desdobraram nas vidas das pessoas na forma de adoecimento, morte e medo.

Reconhecendo esse contexto, uma estratégia que pensamos foi expor às professoras os cuidados com os procedimentos de análise e divulgação dos dados construídos nas entrevistas, como parte do processo que garante a nossa ética. A equipe gestora se mostrou disposta a nos ajudar, proporcionando um tempo para conversarmos com as profissionais durante um momento de formação continuada, realizada de forma remota, via plataforma *google meet*.

Nesse encontro, explicitamos o objeto, o objetivo e a questão de partida reconfigurados e a importância da participação voluntária na pesquisa, explicando que o texto, conforme nossos aportes metodológicos, resulta numa negociação de sentidos construídos através do entrelaçamento de diferentes vozes. Cinco professoras se manifestaram disponíveis para a realização das entrevistas, que também ocorreram de forma remota, via plataforma *google meet*, no mês de novembro. Além disso, durante

² Decreto Municipal nº 11.920, de 17 de março de 2020, que decretou estado de calamidade e suspendeu as atividades presenciais e que foi sucedido por mais quatro documentos até o Decreto nº 12.049, de 09 de setembro de 2020, que suspendeu, em definitivo, as aulas durante o ano de 2020.

esse mês, enviamos o questionário para a caracterização do CMEI à diretora da escola e conseguimos o retorno com as respostas às perguntas formuladas.

Mediante autorização formal das professoras, por meio da leitura e do preenchimento de Termos Específicos de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLÉ através do aplicativo *google forms*, realizamos as entrevistas com a gravação de voz para posterior transcrição integral das entrevistas.

O processo de transcrição demandou muito tempo nosso enquanto pesquisadora, pois, na perspectiva de Vigotski (2007) e Bakhtin (2011), as entrevistas foram compreendidas como processos dialógicos e guiadas por roteiros semiestruturados, que buscaram perceber como as professoras possibilitam o contato das crianças com os livros, para entender como o trabalho de mediação é desenvolvido no contexto mais amplo da escola. Assim, acreditamos que também em função do modo como conduzimos a entrevista – como uma conversa, com respeito, acolhimento e valorização de seus dizeres e fazeres – as professoras mostraram-se à vontade e acabaram se estendendo em suas falas, o que fez com que as entrevistas se estendessem por uma hora ou mais, cada uma.

Para assegurar a ética do estudo, retomamos cuidadosamente cada fala das professoras, e isso, na maioria das vezes, implicou a necessidade de pausar e recuar o áudio para compreender exatamente o termo usado, bem como as pausas e as repetições. Assim, os meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021 foram dedicados a esse procedimento.

Portanto, os nossos dados foram construídos ao longo do ano de 2020, a partir de uma situação concreta e em movimento. Durante o nosso estudo, por fatores externos à realidade investigada, como mencionamos anteriormente, foi necessário alterar o projeto inicialmente desenhado. Guiadas pelos princípios de Vigotski (2007) e pelas proposições de Bakhtin (2011) para a pesquisa em Ciências Humanas, entendemos que os nossos dados não são elementos estáticos e nem estão prontos e acabados: eles foram construídos junto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, em situações de interação em que nossas posições sociais – de pesquisadora e participantes – certamente marcaram os textos que foram sendo tecidos no processo, mas em uma relação de coparticipação.

Os resultados do estudo são, portanto, fruto das interações entre a pesquisadora e as professoras pesquisadas, e envolvem diálogo e negociação de sentidos também resultantes da observação do espaço físico do contexto estudado e, como propõe

Bakhtin (2011), movimentos de aproximação ao contexto e às professoras participantes, e de distanciamento, de nossa parte, para com base nos conhecimentos que tomamos como aportes, construirmos uma sistematização que não estava colocada nem nos dados observados durante o levantamento dos acervos e construídos nas situações de entrevistas realizadas nem nas teorizações, mas que emerge e se materializa no presente texto, como resultado do entrelaçamento dos dados, das concepções que nos orientam e de nossa interpretação, dos sentidos que conseguimos produzir.

3.2.1 Entrevista semiestruturada

Parte desse entrelaçamento foi possível pela participação das cinco professoras voluntárias na pesquisa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Com base nas contribuições de Vigotski (2007) e Bakhtin (2011) e orientadas pela abordagem sócio-histórica sintetizada por Freitas (2002), tais entrevistas foram entendidas como interações dialógicas, nas quais o texto vai se construindo a partir da conversa entre pesquisador e pesquisado, levando em consideração sua singularidade.

O caráter dialógico inerente às entrevistas é ressaltado por Lüdke e André (1986, p. 33), quando as autoras assinalam que esse procedimento possibilita o desenvolvimento de “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões”. Nesse sentido, nas palavras de Kramer (2004, p. 501), a entrevista também é “espaço de narrativa entre os profissionais entrevistados e pesquisadores”. Assim, esse procedimento também é espaço de conversa, de diálogo, em que vozes diferentes se encontram, defrontam e constroem mutuamente.

Portanto, é no contexto da interação que o texto é construído. Nesse sentido, destacamos que olhar a entrevista como espaço relacional/dialógico entre pesquisador e pesquisado implica pensar na dimensão flexível que ela proporciona. Lüdke e André (1986, p. 34) ensinam que “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”, pois, durante o seu desenvolvimento, questões podem ser alteradas, incluídas ou excluídas.

Por se tratar de uma interação entre sujeitos humanos, segundo Freitas (2002), Kramer (2004) e Lüdke e André (1986), precisamos ter atenção aos cuidados éticos a serem adotados durante esse procedimento. A partir da compreensão das entrevistas como interação dialógica, é necessário que o pesquisador se disponibilize a ouvir o outro (pesquisado), respeitando a sua cultura, crenças e percepções; adote uma linguagem acessível e que fuja da indução de respostas; torne o ambiente acolhedor e confortável, assegurando o anonimato para minimizar uma possível timidez e evitar que o entrevistado não responda às suas perguntas.

Assim, partindo do reconhecimento do potencial das entrevistas no processo de construção de dados; sabendo que esse procedimento possibilita a percepção dos sentimentos, gestos e emoções demonstrados pelos pesquisados, bem como o esclarecimento de pontos que não ficaram claros durante a conversa e a abordagem de assuntos complexos; e visando assegurar a sua intencionalidade, conhecendo a importância de um bom roteiro para a sua condução, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas.

Para tanto, levamos em consideração que o próprio roteiro constitui um elemento flexível, pois, conforme Freitas (2002, p. 29), “as enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala”. Assim, ele pode ser alterado no decorrer da interação.

3.2.2 Questionário

Além das entrevistas, visando à construção de dados referentes ao funcionamento e à caracterização da escola, enviamos um questionário à equipe diretora. Esse procedimento também é muito utilizado nas pesquisas em Ciências Humanas, principalmente quando se deseja alcançar um número expressivo de respostas.

De acordo com Gil (2008, p. 121), podemos dizer que o questionário é um procedimento de pesquisa que envolve “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” Dessa forma, inspiradas nos postulados de Vigotski (2007) e

Bakhtin (2011), entendemos os questionários, mesmo em sua modalidade de resposta a distância, como construções também dialógicas, possibilitadas pela interação entre pesquisador – com suas questões – e o(s) pesquisado(s).

Assim como ocorre com outros procedimentos de pesquisa, o questionário apresenta possibilidades e limitações. Dentre as possibilidades, Gil (2008, p. 122) indica que ele “permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente”, fator relevante para a nossa decisão. Dada a disponibilidade da equipe diretora, optamos pelo questionário por acreditar que esse procedimento não exige uma resposta imediata, permitindo que o pesquisado construa paulatinamente as suas respostas e se dedique a outras atividades no período de preenchimento, o que implica maiores chances de retorno e participação.

Como limitação, Gil (2008) cita, entre outras, as dificuldades que podem surgir pela ausência da percepção das circunstâncias, emoções e sentimentos demonstrados pelo pesquisado no momento das respostas. Diferente de como ocorreu nas entrevistas, que, no contexto da pesquisa aqui descrita, precisaram acontecer de maneira remota-síncrona ou virtualmente “face-a-face”, o questionário foi respondido sem nossa presença. Mesmo assim, o caráter dialógico foi assegurado, por envolver a negociação de sentidos, o compartilhamento de perspectivas entre os sujeitos envolvidos, além da possibilidade posta de contato para esclarecimento de dúvidas.

3.2.3 Observação e levantamento do acervo existente na escola

Durante a construção dos dados na nossa pesquisa, as entrevistas e o questionário foram complementados pela observação e levantamento do acervo existente no CMEI investigado, visando ao aprofundamento, conhecimento e familiarização com o nosso objeto de estudo.

Para isso, vivenciamos um período de imersão no acervo, no qual realizamos a leitura de todas as obras de literatura infantil disponíveis na biblioteca da escola, com a finalidade de entender a sua composição em termos de *bibliodiversidade*.

Concordando com Bakhtin (2011) quando afirma que o objeto de estudo nas Ciências Humanas é o homem, sujeito expressivo, histórico, social e relacional. Compreendemos que a observação não é um ato isolado e solitário do pesquisador, mas sim um procedimento que envolve diferentes pontos de vista, de modo que inferimos

que, no processo de construção dos dados a partir das observações, existe um duplo movimento de influência. As lentes do olhar de quem analisa um contexto se misturam com as dos sujeitos investigados (suas trajetórias, suas histórias de vida, sua formação pessoal e humana, sua singularidade), ocasionando a modificação tanto da realidade investigada como a do próprio pesquisador.

Desse modo, junto com Freitas (2002, p. 28), defendemos que, da mesma maneira que as entrevistas e questionário, a observação também se constitui em um ato dialógico, uma vez que reflete o encontro de muitas vozes. Ela é muito adotada nas pesquisas em Ciências Humanas e exige muita atenção e seriedade do pesquisador, pois permite enfatizar as diferentes relações e reações ocasionadas por uma atividade, desde que assegure a fidelidade das descrições dos eventos analisados. “Quanto mais se preservam, em uma análise, as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência”. Portanto, durante as observações, é necessário que o pesquisador tenha muito cuidado e dedicação e tente preservar o máximo de detalhes possível.

Assim, a partir das contribuições de Vigotski (2007), compreendemos a observação como procedimento que possibilita a análise de um momento vivido por um grupo de sujeitos, dentro de um determinado contexto, dinâmico e em movimento. Sabemos que não é possível observar tudo o tempo todo, uma vez que, como seres humanos, não somos nem onipotentes e nem onipresentes. Inevitavelmente, existe uma seleção/valoração do que será observado, de acordo com os objetivos, vivências e experiências do pesquisador, bem como da relação estabelecida no campo de pesquisa.

Partimos do princípio de que a organização do espaço também pode ser entendida como uma forma de mediação das possibilidades das crianças e traduz a intencionalidade pedagógica da instituição. Pimentel (2011, p. 124), ao investigar os espaços de livros e leitura em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, ressaltou a importância do “cuidado com o espaço, na medida em que sua arrumação revela intenções pedagógicas e oferece diferentes possibilidades para as crianças”. Assim, além dos diferentes modos de proporcionar a interação entre as crianças e a literatura, precisamos ter atenção à organização do ambiente.

3.3 O campo empírico - Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, RN

Nosso campo de pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona leste da cidade de Natal. A instituição atua exclusivamente no segmento creche e atende a 186 bebês e crianças muito pequenas, organizando-as em 10 grupos, de acordo com a faixa etária, que varia de 06 meses a 03 anos e 11 meses.

O corpo docente da escola é composto por 16 professoras, que são distribuídas de acordo com a faixa etária das crianças (02 professoras em cada turma de berçário – uma por turno – e 01 professora por nível) e por auxiliares de sala (função exercida por alunos(as) do curso de Pedagogia, contratados como estagiários). A equipe gestora é constituída por duas coordenadoras pedagógicas (uma por turno), duas gestoras (uma pedagógica e uma administrativa), uma mediadora de leitura, quatro merendeiras, quatro porteiros, dois auxiliares de secretaria e cinco auxiliares de serviços gerais.

No que se refere ao funcionamento, podemos dizer que ocorre em horário integral, mas o atendimento às crianças é misto: as 4 turmas de berçário têm horário integral (07 às 16h) e as 6 turmas de crianças muito pequenas têm horário parcial (7h às 11h ou 12 às 16h), como pode ser observado no quadro abaixo:

Turma	Horário de funcionamento	Faixa etária atendida	Relação adulto-criança
Berçário I	Integral (07h às 16h)	06 meses a 11 meses	06 crianças por adulto
Berçário II	Integral (07h às 16h)	01 ano a 01 ano e 11 meses	08 crianças por adulto
Nível I	Matutino (07h às 11h)	02 anos a 02 anos e 11 meses	10 crianças por adulto
Nível II	Vespertino (12h às 16h)	03 anos a 03 anos e 11 meses	11 crianças por adulto

Quadro 04 - Organização das turmas (faixa etária, turno e relação adulto-criança). Elaborado pelas autoras

A maioria das crianças matriculadas na instituição tem como pais ou responsáveis trabalhadores informais (ambulantes que atuam nas praias próximas à instituição) e do comércio local, com renda média de 1 a 2 salários-mínimos.

Quanto à estrutura física, a instituição conta com instalações amplas há doze anos. Antes disso, de acordo com a diretora, elas foram ocupadas com outras finalidades, como sede da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), do Centro Integrado de Atenção ao Menor (CIAM) e de uma Creche.

Ainda segundo a diretora, foi no ano de 2008 que a creche recebeu a denominação de CMEI, o que pode ser atribuído à passagem das instituições de educação infantil da Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Na percepção da diretora, uma das características marcantes da escola é a forte participação e atuação das mães, desde a sua fundação.

No que diz respeito ao espaço físico, a escola dispõe de várias instalações que, em sua maioria, são adaptadas às necessidades das crianças na faixa etária atendida³. Conforme a diretora, além da biblioteca, o prédio conta com sete salas de referência, banheiros adaptados às crianças nos blocos das salas, um lactário, uma sala de recursos multifuncionais, uma brinquedoteca, três parques infantis, uma caixa de areia, um hall de entrada, dois corredores, um refeitório, uma sala de professores, três banheiros para adultos, uma despensa, dois almoxarifados, uma cozinha, uma lavanderia e uma sala para direção/coordenação e secretaria.

O acervo literário se faz presente em vários desses ambientes: na biblioteca, em cantinhos de leitura nas salas de referência das crianças, na recepção (espaço que as pesquisadoras chamam de “cantinho do acolhimento”), no carrinho literário (adaptação de carrinho de supermercado com um pequeno acervo de livros que circula por toda a escola) e na geloteca (adaptação de uma geladeira desativada em que são guardados livros e que se encontra na entrada do berçário).

A biblioteca da escola conta com uma ampla estrutura física, na qual existem janelas que permitem a circulação do ar e aparelho para climatização do tipo ar-

³ Em relação à caracterização e adequação do espaço, durante as entrevistas, a professora Irís relatou a inadequação do mobiliário da sala de referência do seu grupo, composto por “duas mesas grandes e os banquinhos, que também são compridos e as crianças caem, elas esquecem que não tem apoio atrás e se jogam. Eu já tive vários acidentes, já reclamei e nada, né”.

condicionado, o que propicia maior conforto durante as atividades, visto que a temperatura em Natal alcança níveis muito altos na maior parte do ano. A maior parte do mobiliário disponível no espaço é projetado para as crianças, sendo composto por cinco estantes para os livros, com três prateleiras cada; nove expositores para livros com bolsos transparentes; tatame, almofadas e banquinhos do tipo puffes; baús e caixas organizadoras com fantoches e recursos pedagógicos; e quatro mesas com quatro bancos, cada. Os móveis, cujas características foram consideradas como não adequadas ao acesso das crianças são nichos, prateleiras e uma estante com material para formação dos professores e que, por sua configuração, tornam os materiais inacessíveis às crianças.



Figura 01 - Biblioteca do CMEI pesquisado. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Nas figuras acima, observamos que o espaço é organizado de forma a permitir a livre circulação e interação das crianças com as obras. A figura da esquerda indica a preocupação da equipe em assegurar a interação, entre os bebês e as crianças que ainda não andam, com os livros. Embora se perceba muito cuidado na organização do espaço, quando olhamos para esse ambiente, notamos que existem muitas informações, gerando uma profusão de cores, o que pode tirar a centralidade do objeto livro e dispersar as crianças.

A partir da análise dessa imagem, destacamos também o amplo e diversificado acervo disponível, composto por 1754 obras, de diversos gêneros literários. Os livros que pertencem a esse acervo têm origem em diferentes fontes de aquisição, o que pode ser resultado do compromisso da equipe da escola e da comunidade com a promoção da leitura, pois indica o empenho na busca por parcerias, doações e recursos financeiros. O acervo é muito diversificado, tanto em relação à variedade de gêneros textuais

(classificação realizada pelas pesquisadoras, conforme critérios que serão discutidos no capítulo 4), quanto às fontes de origem das obras.

Além da biblioteca, os livros estão presentes também nas salas de referência das crianças. Dentro das possibilidades de disposição do espaço, essas salas possuem vários cantinhos, organizados pelas professoras, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento e a autonomia das crianças, por meio da presença de diversos objetos e atividades, como nos indica a Professora Margarida⁴:

Nós temos o cantinho da leitura, com vários livros de literatura, que eles ficam à vontade para usar... [pausa curta para elaborar a fala]. Na hora que eles quiserem né? Temos o cantinho da roda de conversa... [pausa curta para lembrar]; o cantinho do faz-de-conta. Tem outros cantinhos: tem os ajudantes do dia, que na rodinha a gente conversa, aí eles escolhem quem vai ser o ajudante do dia; tem o cantinho dos aniversariantes; o cantinho dos combinados que foram construídos com eles, durante a adaptação; e outros cantinhos.

Ainda sobre a organização das salas de referência, a Professora Amarílis descreve uma composição diferente da Professora Margarida, colocando em comum apenas o cantinho de leitura. Os outros cantinhos citados são o “dos brinquedos”, o “da televisão” e o “mural” onde *a gente coloca as atividades, que é a construção, né, a construção deles, bastante destacado* (Professora Margarida).

Outra possibilidade de organização foi relatada pela Professora Jasmim, que atua no berçário (único segmento com funcionamento em tempo integral). Respeitando as características dessa faixa etária, a sala dispõe de pouco mobiliário, deixando um espaço multiuso livre.

No berçário é diferente, pois é integral, então a gente tem que ter um espaço para deixar os colchões. A gente faz os espaços, tem a questão do espaço com espelho, porque esse é um trabalho feito com as crianças ali, enquanto a gente tá na Rotina, que é importante essa fase para eles. Então a gente procura dividir esses espaços e também tem o espaço do cantinho da leitura na sala, que eu também uso o mesmo tipo de suporte que tem na biblioteca, e um espaço para expor o trabalho deles, um mural; e o cantinho da leitura, o cantinho dos aniversariantes, a parte dos espelhos, o espaço para fazer a roda, entendeu? E a estante com brinquedos. Então, a gente deixa algumas coisas mais altas, com relação à higiene e coisas que

⁴ Para preservação de suas identidades, as professoras foram designadas por nomes de flores.

não é legal que as crianças tenham acesso. Mas nas estantes, na parte de baixo, a gente procura deixar os brinquedos, os cestos que eles vão lá e pegam, viram e aquela coisa toda. Então a gente organiza dessa maneira. Não temos mesas dentro, tem só a mesa que fica a professora e a questão da alimentação deles é lá no lactário.

Ao lado da organização dos cantinhos, a composição do mobiliário desses espaços revela as várias realidades que existem dentro de uma mesma escola, pois algumas salas possuem móveis adequados às crianças, outras não.

A professora Íris, por exemplo, ao descrever a organização da sala de referência da sua turma, indica que os móveis não são adaptados para a faixa etária das crianças, pois *tem duas mesas grandes e os banquinhos, que também são compridos e as crianças caem, elas esquecem que não tem apoio atrás e se jogam*. Ela nos relata, ainda, que esse quadro é diferente do encontrado na sala da Professora Margarida.

Na contramão do que ocorre na sala dessa professora, Branco e Corsino (2020, p. 11) apontam a importância da adequação do mobiliário às crianças na faixa etária atendida – em suas diferentes estaturas –, pois os móveis, materiais e objetos também exercem o papel de mediadores das relações e interações desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

Como o nosso foco de análise são os acervos e as práticas de mediação, nosso olhar se concentrou nos cantinhos de leitura. Tais espaços são organizados pelas professoras de cada turma, com os livros doados e/ou escolhidos pela mediadora de leitura, pelas professoras e/ou pelas crianças.

Nesse sentido, durante as entrevistas, percebemos que todas as salas do CMEI possuem o cantinho da leitura, mas cada professora escolhe as obras e organiza o espaço de acordo com as suas concepções sobre as crianças, suas infâncias, a literatura e a estética. A professora Íris, por exemplo, nos indica que os cantinhos de leitura das salas de referência são organizados a partir das obras escolhidas pela mediadora de leitura. *“No início do ano a gente recebe esses livros, né? Geralmente, a mediadora Jasmim troca esses livros. Às vezes a gente recebe os mesmos e às vezes a gente recebe uns a mais.* Já a professora Margarida relata que em alguns momentos os livros são escolhidos pela mediadora e, em outros, pelas crianças: *Nesse cantinho da leitura nós temos ‘aham’, livros da biblioteca, que são renovados a cada semana. Durante uma semana a gente trabalha aqueles livrinhos que vamos lá, trocamos com a mediadora de Leitura e pegamos outros.*

Assim, cada professora organiza a sala de referência de acordo com as suas características e seu modo de assunção do estatuto de professora. Na sala da professora Margarida, além do suporte com os livros da biblioteca, existe um cesto com livros que foram doados. O cantinho organizado pela professora é composto por um tatame, com peças de encaixe (números e letras), um varal com atividades das crianças, um cartaz com informações sobre a turma, um mural com calendário, um suporte de plástico com livros e cesto também com livros.

Embora se perceba a preocupação da professora em proporcionar um ambiente aconchegante e estimulante para as crianças, podemos perceber que há uma concentração de objetos, cores e informações visuais e táteis em um espaço reduzido, o que pode dispersar a atenção das crianças, tirando o foco dos livros, conforme observamos nas imagens abaixo.



Figura 02 - Sala de referência da professora Margarida. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Sobre essa questão, da ambientação dialógica dos espaços de leitura, Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) assinalam a relevância de considerarmos a necessidade da harmonização visual e das áreas livres para movimentação, apontando que, da mesma forma que a ausência, o excesso de informações pode confundir as crianças.

Os cantinhos de leitura nas salas de referência e a ampla biblioteca não são os únicos espaços de leitura encontrados no CMEI. Como o projeto de leitura busca envolver não apenas as crianças, mas toda a comunidade escolar (famílias, professores e funcionários), desde a recepção da escola existe um convite à literatura. Nesse espaço, encontramos um cantinho aconchegante, com diversos livros, colchonetes e almofadas, onde adultos e crianças podem interagir e ter suas experiências literárias, nos momentos de chegada ou saída da escola.

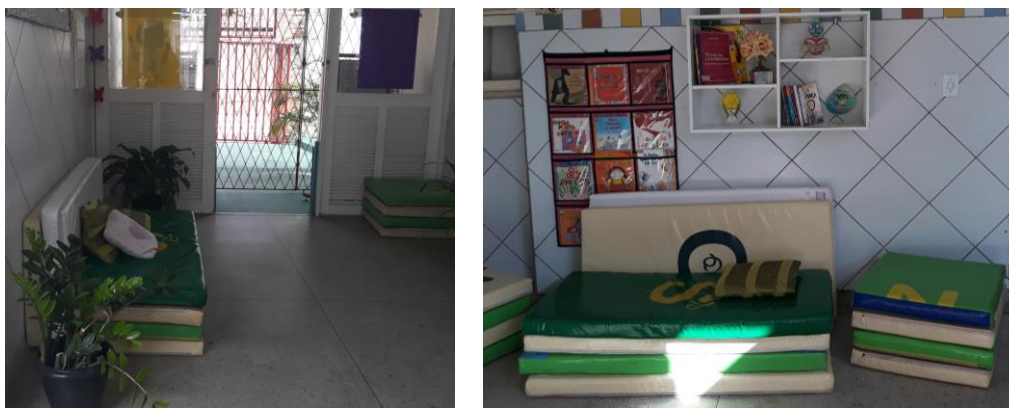


Figura 03 - Cantinho do acolhimento - Hall de entrada do CMEI. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Essa distribuição do acervo pelos diferentes espaços revela o cuidado e a atenção da escola em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, transformando a estrutura física em um ambiente de encontro com os livros. Na organização desses diferentes espaços, percebemos a preocupação em deixar os livros acessíveis às crianças, com mobiliário adequado à sua estatura, possibilitando que interajam com as obras com uma autonomia propiciada.

Entendemos que embora os profissionais da escola não tenham feito essa relação, a ambientação e distribuição do acervo em diferentes locais aproxima o CMEI pesquisado de uma “Estação de Leitura”, espaço definido por Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 124) como “ambientes organizados de forma flexível, modulável, abertos à intervenção, à recriação, às demandas das crianças e das dinâmicas educacionais de que participam”. Desse modo, podemos dizer que a Estação de Leitura é um ambiente intencionalmente organizado que abrange a disposição de diferentes espaços (cantinhos, salas e instalações de leitura), com o objetivo de possibilitar a interação entre os sujeitos de um determinado contexto e obras de literatura.

Em relação ao projeto de mediação de leitura realizado com as crianças, percebemos que ele vem se consolidando e aprimorando ao longo do tempo. Como marco significativo, a equipe da escola cita o ano de 2014, no qual a instituição participou do Concurso Escola de Leitores⁵, por meio da inscrição e elaboração de um projeto com práticas pedagógicas que já aconteciam no cotidiano.

⁵ Conforme informações contidas em Edital, o concurso foi promovido pelo Instituto C&A, no seio do programa Prazer em Ler, e premiou projetos voltados ao desenvolvimento da leitura literária e à formação de leitores literários em escolas municipais. Além do valor de R\$ 15 mil para investimento no projeto e do apoio à participação em eventos científicos para a sua divulgação, ofereceu como recompensa “viagem à Colômbia para dois representantes da equipe do projeto, de modo que participem de intercâmbio de experiências de promoção da leitura; e formação e acompanhamento técnico de setembro de 2014 a novembro de 2015”.

O CMEI foi o vencedor do concurso, na categoria Educação Infantil, o que marca, até hoje, a identidade da instituição. Segundo a diretora Violeta, esse foi um passo importante, pois eles foram *o primeiro CMEI no Brasil a ganhar o ilustre prêmio de incentivo à leitura*. Os recursos foram empregados na construção de uma ampla biblioteca, ampliação do acervo, formação de professores e visita de escritores à escola.

Além disso, o CMEI foi selecionado como instituição participante da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida no seio do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, já descrito anteriormente. A equipe responsável pela pesquisa no estado do Rio Grande do Norte iniciou o processo de seleção com uma visita ao Departamento de Educação Infantil da SME, para obtenção de indicações, por parte da equipe responsável, de CMEI da cidade que desenvolvessem práticas reconhecidas como sendo de qualidade. A SME indicou doze CMEI. Eles foram visitados pelas pesquisadoras que, a partir das visitas, chegaram à seleção de cinco instituições: quatro pertencentes à rede municipal e uma integrante da rede federal de ensino.

Os resultados desse estudo indicaram que as práticas desenvolvidas eram muito semelhantes em todo o país, sugerindo a necessidade de formação, o que implicou a produção do material a ser utilizado em cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil em âmbito nacional, promovidos pelo Ministério da Educação e desenvolvidos por universidades públicas de cada estado. Esse processo foi interrompido com a ruptura política que houve no país em 2016. O material, composto por 8 cadernos temáticos, foi utilizado em curso de formação de professores e coordenadores da Educação Infantil realizado em um tempo de quatro meses, entre 2017 e 2018, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e vem sendo utilizado em formações desenvolvidas por universidades em parceria com redes municipais em diversos estados do país.

3.4 As professoras participantes da pesquisa

Na tentativa de entender como as professoras possibilitam o contato das crianças com os livros, enviamos um questionário à diretora da escola e entrevistamos quatro professoras e uma mediadora de leitura (que também é professora). Todas elas aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária.

A partir das interações vivenciadas nesses processos, no tocante à formação inicial, percebemos que todos os nossos sujeitos possuem titulação em nível Superior, contudo, apenas três são graduadas no curso de Pedagogia. As duas professoras que não possuem formação superior em Pedagogia possuem o curso de Magistério na modalidade Normal, sendo habilitadas ao exercício da profissão, conforme a legislação vigente.

Além disso, todas têm mais de cinco anos de experiência no contexto da Educação Infantil e possuem cursos de especialização na área da Educação, como pode ser observado no quadro abaixo.

Dados	Diretora	Professoras				
Identificação	Violeta	Íris	Amarílis	Jasmim (mediadora)	Margarida	Begônia
Idade	40 anos	52 anos	41 anos	49 anos	55 anos	45 anos
Formação	Graduação em Pedagogia (UVA) Graduação em Geografia (UFRN)	Curso Normal Magistério Graduação em Letras - Português e Literatura Brasileira (UFRN) Graduação em Pedagogia em andamento (Instituto Kennedy)	Graduação em Pedagogia	Graduação em Letras - Português/ Inglês (UnP) Graduação em Pedagogia (Instituto Kennedy)	Curso Normal Magistério Graduação em Letras - Português/ Inglês	Curso Normal Magistério Graduação em Pedagogia (Instituto Kennedy)
Pós-Graduação	Especialização em Educação Infantil	Especialização em Gestão de Processos Educacionais (Unifesp - Instituto Kennedy)	Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Educação (UnP)	Especialização em Educação Infantil (Faculdades Integradas de Patos)	Especialização em Gestão em Processos Educacionais pelo Instituto Kennedy - em andamento
Tempo de Atuação na Educação	16 anos	20 anos	20 anos	15 anos	19 anos	31 anos
Na Educação Infantil	05 anos	09 anos	12 anos	12 anos	09 anos	31 anos

Quadro 05 - Características gerais das professoras participantes da pesquisa.

Elaborado pelas pesquisadoras

Em relação aos seus processos formativos, considerando que as práticas desenvolvidas pelas professoras com a literatura têm relação com seus contextos e histórias de formação, todas as professoras destacam a importância da formação continuada, por reconhecerem que existem lacunas nos cursos de formação inicial, especialmente no que se refere ao trabalho com a mediação da leitura de literatura no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, a professora Íris acredita que é somente a partir do momento no qual a Educação Infantil passa a ser entendida como direito das crianças, que as instituições começam a salientar a sua importância no processo de formação dos professores. *Apesar de o magistério preparar os professores para os anos iniciais, não tinha disciplina específica sobre Educação Infantil. Eu acho que isso só veio melhorar é na década de, com a LDB né, em 96* (Professora Íris).

Em contraposição a essa situação, o Curso de Pedagogia da UFRN oferta, desde 1994, a literatura infantil em sua estrutura curricular. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso, naquele momento a grade era composta por um núcleo geral e comum (obrigatório) para todos os alunos, complementado por uma parte temática, conforme escolha dos discentes, entre as seis opções ofertadas. Entre tais alternativas, encontramos uma que se chamava “arte e literatura”.

Embora o curso de Letras também aborde a temática da leitura literária, como o objetivo desse curso é a formação do professor das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de acordo com a professora Íris, a literatura infantil e as especificidades do trabalho com as crianças não ocupam, nesse curso, lugar de destaque. Segundo ela, *A gente não tinha formação específica de Educação Infantil. A proximidade com a Literatura Infantil foi quando eu trabalhava no CMEI mesmo.*

Segundo as professoras, no CMEI pesquisado essas lacunas são abordadas na formação continuada. Todas elas relataram já ter participado de alguma atividade oferecida sobre essa temática, seja no contexto da instituição ou por meio de cursos externos. A professora Íris, por exemplo, relata ter feito um curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Educação da Infância da UFRN, com cerca de 300 horas. Em suas palavras: *Foi um curso maravilhoso que abrangeu muitas coisas, principalmente a arte, [...] mas englobou Literatura, englobou muitas coisas, [...] eu fiz em 2013, mais ou menos, [...] eu acho que o nome era infâncias, artes,*

infâncias e arte na Educação Infantil. Segundo a professora, nessa formação, a literatura foi abordada como possibilidade de diálogo e em relação com as artes.

De modo semelhante, a professora Amarílis participou desses processos formativos, conforme relata: *Já fiz cursos assim, né?, de quarenta horas, essas formações, que a gente tem [...]; cursos oferecidos pela SME, mesmo. [...] Tem também alguns seminários que a gente participa que é “fora à parte”, quando tem e a gente tem a oportunidade de participar.*

A professora Jasmim também se referiu aos cursos oferecidos pela SME, mencionando que, à época do seu ingresso como educadora infantil, a formação mínima exigida foi a de Nível Médio, e que cursou Pedagogia em data posterior à sua nomeação: *acredito que a gente fez quando iniciei trabalhando no município, né, como educadora infantil, que foi promovido pela SME. Foram uns dois ou três cursos no início.*

Esses cursos promovidos pela SME aparecem, ainda, na fala da professora Margarida, que se especializou em Educação Infantil.

Podemos ver que, de modo geral, todas as professoras reconhecem a importância de participar desses eventos de formação, tanto para aprimorar o trabalho pedagógico quanto para a própria constituição/afirmação da sua identidade docente. De acordo com a professora Begônia, por exemplo, foi durante um curso de formação continuada, oferecido pelo NEI, que ela descobriu o seu lugar na Pedagogia e na Educação Infantil. Conforme relata: *Foi lá que eu me descobri educadora infantil, nessa formação em literatura infantil na Educação Infantil e Anos Iniciais.*

Além dessas atividades, as professoras relatam que também são desenvolvidos encontros de formação continuada no próprio contexto da instituição. De acordo com Violeta, esses eventos ocorrem com frequência quinzenal, considerando a temática da literatura infantil por meio de palestras. A professora Margarida afirma já ter participado desses momentos de formação, ao relatar: *nos planejamentos, nas rodas de planejamento, na escola mesmo, a nossa coordenadora sempre dá formação pra gente. A mídia e o curso “Paralápraca”, com duração de três anos, organizado em módulos trimestrais – a cada três meses era um módulo diferente.*

Assim como Margarida, Íris cita os momentos de planejamento coletivo, nos quais ocorrem *oficinas, cursos* para os professores, tanto em dias letivos como nos sábados e feriados prolongados, quando as crianças não estão na escola, constituindo

momentos de formação. Jasmim também relata eventos promovidos pela escola em parceria com outras instituições: *Tivemos formações continuadas, sim. Não com muita frequência, mas tivemos. Eu sei que a gente teve uma com a Paulinas (editora de livros), com André Neves (autor de livros literários) na área de literatura.*

Confirmando a mobilização da equipe do CMEI na oferta de formação continuada com ênfase em temas relacionados à literatura infantil, a professora Amarílis relatou que a maioria das atividades envolve a literatura, *até mesmo porque os nossos projetos são voltados para a literatura. Todos eles são assim, tudo a gente tá ligado, a gente vai, né, buscar livros pra tá inserindo, pra tá fazendo esse link, pra tá juntando.*

Cabe destacar, ainda, que compreendendo a relevância de ampliação das possibilidades de mediação da leitura literária para além do espaço escolar, a escola também busca desenvolver atividades voltadas para a formação dos familiares e responsáveis das crianças, como relatou a professora Íris:

Todos os nossos encontros da família têm a literatura como base, né, é tanto que, como eu lhe disse, a gente tem até oficina de literatura para os pais. [...] Eu dei uma oficina, o nome da minha oficina foi “quem conta um conto, aumenta um ponto”, né? Então, a participação dos pais é maravilhosa, porque a gente vai lá na infância deles buscar as histórias que eles conhecem e que os filhos não conhecem, né, então a gente faz eles recordarem esses momentos pra que repassem para os filhos, né? E a gente trabalha geralmente [...] “O Cabra Cabrez”, uma história fantástica que os pais, nessa oficina que eu dei, nenhum pai conhecia a história e ela fez parte da minha infância, né? [...] é da cultura oral, na verdade [...] eu já procurei o livro escrito sobre “O cabra cabrez”, eu já até pensei em fazer um livro escrito, né, porque eu não encontro.

Nesses encontros, as professoras reforçam a importância do contato direto entre a criança e o livro, esclarecendo para os pais que, embora as crianças ainda não façam a leitura de forma convencional, a partir dessa interação com os livros elas estabelecem hipóteses sobre a escrita, desenvolvem a oralidade e interpretam o conjunto de elementos gráficos e imagens, como nos mostra a professora Íris:

A primeira leitura que a criança faz é leitura das imagens, que leva em consideração o que ela já conhece, o que ela já sabe, os conhecimentos já vividos. Então, é importante, eu digo muito aos pais, é: leiam para os seus filhos e façam com que eles ‘leiam’ pra vocês. [...] Além disso, a passagem

dessa linguagem oral pras crianças é de suma importância, porque as crianças, a gente recebe criança dentro de uma turminha de 20 alunos, a gente recebe um ou dois que já falam tudo, né, e a maior parte não fala quase nada. Então, é obrigação nossa desenvolver essa oralidade neles, e a gente consegue (fala demonstrando emoção) através da literatura, que é fantástica! Você pegar uma criança que não fala e ela consegue ler, do jeito dela, aquele livro, é fantástico! Eu acho que isso é o poder da literatura, (fala demonstrando emoção) é você viajar!

Portanto, indicamos que os dados construídos durante a pesquisa apontam que há algum tempo o CMEI vem desenvolvendo um trabalho intencional e sistemático de mediação da leitura literária, algo que parece ter uma forte relação com a própria construção da identidade da instituição e com as práticas das professoras, concebendo uma certa “cultura da instituição”, o que foi reconhecido e consolidado com o prêmio recebido em 2010, conforme já relatamos. Também se ressalta na caracterização do CMEI e das professoras uma preocupação com a formação continuada e em contexto, afirmada por Oliveira-Formosinho (2002, p. 6) como desenvolvimento profissional “que é processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto [...] que decorre dos contextos do trabalho [...]”. Mesmo observando-se que cada professora participa de modo diferente e atribui sentidos diferentes às situações de formação que já experimentaram, é possível perceber que há uma certa aproximação no que concerne à relevância da literatura em suas práticas, na educação das crianças.

4. CRIANÇAS, INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA

Na contemporaneidade, com base em estudos de diversos campos do conhecimento como a Filosofia, a História da Infância, a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Psicologia, os Estudos Culturais, entre outros, percebemos que não é possível conceber a criança e a infância de modo abstrato ou ideal, desvinculando-as dos contextos históricos e sociais em que se situam. Com as teorizações desses campos, podemos compreender que as próprias concepções ou representações relativas à criança e à infância são, na verdade, construídas ao longo da história e condicionadas por diferentes fatores – sociais, culturais, econômicos, políticos, geracionais –, além de que são também diversas e coexistem em diferentes tempos e espaços, inclusive na atualidade.

A literatura e, em especial, a literatura infantil, enquanto arte-prática cultural, também está associada a esses fatores. Analisando a história das obras literárias escritas para as crianças, percebemos que existe uma relação entre as concepções desses sujeitos, suas infâncias e as significações das obras a eles destinadas.

Portanto, consideramos de fundamental importância explicitar as concepções das crianças e infâncias que fundamentam o nosso trabalho.

4.1 Crianças e infâncias

A historiografia da infância nos mostra como o sentido do ser criança e do ter infância foi se modificando ao longo do tempo, de acordo com as transformações ocorridas na sociedade, em suas múltiplas dimensões. Inaugurando esses estudos, Ariès (2011) aponta, com base na análise de manifestações da arte medieval, que as crianças eram representadas de modo não distinto dos adultos, o que pode indicar, para o autor, que não havia uma separação entre o mundo adulto e o infantil, ou seja, não havia uma compreensão específica das crianças. Confirmando essa tese, Silva (2010, p. 21-22) acrescenta que, nas sociedades tradicionais, “a criança misturava-se ao mundo adulto, [...] o índice de mortalidade infantil era bastante elevado entre crianças muito novas, e o sentimento dilacerante de perdê-las, típico das sociedades modernas, era quase desconhecido”. Assim, durante a Idade Média não havia, segundo esses estudos, um

cuidado específico dedicado às crianças, indicando que a concepção predominante sobre as crianças era diferente da que conhecemos hoje.

Acompanhando modificações sociais mais amplas, essa realidade começa a passar por alterações. Segundo Ariès (2011, p. 28), é no século XVII que o sentimento de infância, tal qual o conhecemos hoje, começa a se delinear. A criança passa a ser entendida enquanto sujeito com especificidades, o que pode ser observado por meio das suas representações na iconografia: “[...] os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderão a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição”. Nesse momento histórico, de acordo com Silva (2010, p. 23), sob influência da Revolução Francesa e da ascensão da burguesia, ocorrem transformações sociais mais amplas, em todos os campos do cotidiano: político, econômico, cultural, geográfico, temporal.

Assim, as mudanças oriundas do setor produtivo passam a se estender para a vida das pessoas: a industrialização e a inserção dos recursos tecnológicos alteraram toda a estrutura social que se conhecia até então. “A família tornou-se um espaço de afeição necessária entre os cônjuges, que se exprimiu, sobretudo, na importância atribuída à criança e à sua educação” (SILVA, 2010, p. 23). É nesse contexto que começam a surgir, para atender às necessidades da nova e crescente demanda por instrução, as primeiras escolas obrigatórias.

Concordamos com Sarmiento (2007, p. 28) ao apontar que a construção social da infância e das crianças como concebemos hoje é recente, pois elas “foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação das escolas públicas e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo”.

A partir desse movimento de transformações na sociedade e nas compreensões acerca das crianças e de sua constituição como sujeitos humanos, chegamos, com Kramer (2007), ao entendimento de que a infância consiste na condição de ser criança em cada tempo e lugar, envolvendo, além do aspecto etário-geracional, marcas de sua pertença à classe social, de raça, de etnia, de gênero e de religião, entre outras. Além disso, com o advento de acordos internacionais oriundos de acontecimentos sociais como as grandes guerras e de movimentos de reconstrução das diferentes sociedades

nacionais durante o século XX, as crianças passam a ser consideradas como cidadãs, sujeitos de direitos.

Nesse movimento de construção de visões sobre as crianças e sobre a infância, destacamos também contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente a partir de abordagens que consideram o desenvolvimento humano como processo que tem sua gênese nas interações entre o sujeito e o meio sociocultural, como aponta Smolka (2002), ao explorar as teorizações de J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vigotski em suas contribuições aos estudos sobre a criança e a uma compreensão não inatista de seu desenvolvimento. Segundo a autora, a abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski nos possibilita compreender que as crianças são sujeitos humanos em desenvolvimento e que esse processo não se faz naturalmente, como decorrência de fatores exclusivamente biológicos ou maturacionais, mas por sua inserção no meio sociocultural onde vivem e pela apropriação das práticas da cultura (SMOLKA, 2002).

Essa compreensão se aproxima da perspectiva psicogenética de H. Wallon, para quem as crianças são seres essencialmente sociais (SMOLKA, 2002), cujo desenvolvimento depende de fatores orgânicos e do meio social, de onde emergem os motivos e os meios-instrumentos, dentre os quais a linguagem e os significados que impulsionam e constituem as ações da criança que, por sua vez, envolvem, desde os primeiros dias de vida, a corporeidade, a cognição e as emoções. Para o autor, segundo Smolka (2002), as ações e relações das crianças em seu meio são, desde o princípio, “relações humanas, de compreensão, que têm como instrumento necessário, meios de expressão. [...] As suas ligações com o meio são de participação nas situações em que se encontra” (WALLON, 1975 apud SMOLKA, 2002, p. 120). A criança é, para o autor, em todas as situações, uma pessoa concreta e completa (GALVÃO, 1995), cuja indeterminação e imperícia iniciais propiciam a abertura para as futuras conquistas psíquicas, ao mesmo tempo que indicam suas capacidades para a aprendizagem, para as interações, desde o início da vida.

Assim, podemos conceber que as crianças são pessoas concretas, contemporâneas e com capacidades próprias aos seres humanos para aprender e se desenvolver, desde que lhes sejam propiciadas condições socioculturais para que possam interagir com o meio sociocultural e apropriar-se do mundo à sua volta em relações sociais mediadas pela linguagem e vivenciadas, essencialmente, como brincadeira, modo fundamental de elas se relacionarem com o mundo.

Mas, ao mesmo tempo em que esses estudos nos mostram que as crianças são sujeitos concretos que interagem, desde que nascem, em seu meio social, e que é nessas interações que elas se desenvolvem, também nos dizem que se a relação é de interação, não apenas o meio as marca, mas é por elas marcado e transformado (KRAMER, 2007). Desse modo, também é preciso compreender que não existe uma única possibilidade de ser criança e de existir infância, pois esses modos de existir e de pensar são marcados pelo contexto histórico, social e cultural, fazendo com que o aspecto geracional consista em apenas uma dimensão das nossas concepções acerca das crianças e suas infâncias.

Nesse sentido, conforme Sarmiento (2007, p. 28), há diversas “[...] formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente”. Assim, elas devem ser pensadas sempre no plural, pois existem diferentes lentes com as quais podemos enxergá-las.

De uma perspectiva aproximada, Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 70) acrescentam que “a infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida”, portanto, a infância não se reduz a uma simples etapa do desenvolvimento, mas deve ser pensada como um momento vivido por um sujeito concreto, histórico e de direitos. Para os autores, portanto, “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 64).

Em contraposição às representações tradicionais de infância que a caracterizam como “falta” – de capacidade, de voz, de completude – Sarmiento (2007) afirma que a

[...] a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens [...] por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão [...] outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real.

[...]

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção, estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2003, p. 35-36).

Compreendemos, portanto, a infância como categoria social, vivida pelas crianças, sujeitos que se encontram em fase inicial da vida e de desenvolvimento, processo que Vigotski (1998) define como resultante de aprendizagens que se produzem nas relações sociais das quais as crianças participam e por meio das quais se apropriam – internalizam as práticas culturais em relações mediadas pelos outros e pela linguagem.

Além disso, com Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 70), acreditamos que a criança, desde o início da vida, existe e se manifesta como co-construtora “do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis [...], a criança pequena é entendida como sujeito único, complexo e individual”, que desenvolve uma relação (inter)ativa com a sociedade e com o mundo, em um processo mútuo em que o influencia e é por ele influenciada.

Em acordo com Oliveira-Formosinho (2002), entendemos que as crianças, por serem parte da espécie humana, apresentam características biológicas comuns, como a vulnerabilidade-dependência em relação ao adulto e a capacidade de aprender e produzir cultura, por meio da produção de sentidos próprios, marcados pela imaginação. Complementamos essa concepção com Sarmiento (2007), que reconhece a infância como um momento próprio do desenvolvimento humano, como categoria histórica, social e cultural, como tempo vivido por sujeitos concretos – as crianças, cuja definição tem, como base, tanto aspectos geracionais, vinculados a características biológicas da espécie humana, quanto socioculturais, articulados a outras dimensões da vida, como nacionalidade, grupo cultural, classe social, gênero, raça, etnia, religião, entre outras, superando uma perspectiva que a reduz a uma simples etapa de desenvolvimento.

Nesse processo de co-construção, apropriação cultural e atribuição de sentidos pelas crianças, as interações e a brincadeira consistem em modos fundamentais de relação com o mundo – natural e social – e consigo mesma, o que implica a necessidade de que as práticas sociais a elas destinadas envolvam essas duas dimensões – a interação/o diálogo e a brincadeira/imaginação/ludicidade.

4.2 Educação Infantil

A Educação Infantil, lugar das práticas pedagógicas desenvolvidas com, para e pelas crianças pequenas, também passou por processos de transformação ao longo do

tempo. De acordo com Oliveira (2002), inicialmente entendida como tarefa exclusivamente desenvolvida no seio familiar, em especial pelas mães e mulheres da casa, o cuidado e a educação das crianças aos poucos foi assumindo outro caráter, com ação intencional e sistemática, voltada ao desenvolvimento integral das crianças.

Assim, da mesma forma que as noções de crianças e infâncias foram se transformando a partir das mudanças sociais mais amplas ao longo da história, a necessidade de institucionalização da educação das crianças foi ganhando relevância em função de necessidades históricas, sociais e culturais. Oliveira (2002) defende que, à medida que a criança passou a ser percebida como um sujeito em desenvolvimento, o projeto de um espaço-tempo para a sua educação sistemática (a creche, a pré-escola, a escola), passou a receber destaque.

Nesse sentido, Lopes e Carvalho (2002, p. 3) afirmam que:

É no contexto da emergência das ideias de família nuclear, de educação como investimento para o desenvolvimento social, de escolaridade obrigatória, de criança como pessoa com necessidades especiais, de infância como fase de preparação para a vida adulta e, ainda, do ideário pedagógico moderno, que se origina a trajetória da constituição do atendimento educacional às crianças pequenas.

Nesse início de sua constituição, embora se possa reconhecer um avanço no que se refere à visão sobre as crianças e sobre a infância, o atendimento educacional institucionalizado foi, segundo as autoras citadas, fortemente marcado por compreensões que oscilavam entre o assistencialismo-custodial, a compensação de supostas carências culturais das crianças e a preparação para a etapa escolar posterior, ou seja, a preocupação inicial dos primeiros estabelecimentos voltados à Educação Infantil estava relacionada à guarda das crianças, aos cuidados necessários à sua saúde física e alimentação, em ações orientadas pelo viés médico-assistencialista e por preceitos religiosos ou de preparação para a escola propriamente dita.

Atualmente, considerando as formas de compreensão produzidas e disponíveis sobre as crianças e suas infâncias, é possível conceber que as instituições de Educação Infantil têm um papel mais amplo, enquanto espaço-tempo de provimento de oportunidades educativas para a população de zero a cinco anos.

Assim, definida em nosso país como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem a função pedagógica de educar-cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade e historicamente vem se constituindo como espaço adequado,

em termos estruturais, materiais, pedagógicos, culturais, sociais e humanos, para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, considerando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das propostas curriculares, possibilitando, assim, condições para as crianças poderem vivenciar experiências significativas ao seu desenvolvimento pessoal e social (ARROYO, 1994; BRASIL 2009).

Dessa forma, junto com Barbosa (2009, p. 88), compreendemos que a Educação Infantil se constitui em um espaço-tempo para o desenvolvimento de atividades voltadas para a “iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender às necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance”. Nesse processo, as crianças aparecem como sujeitos interativos e co-construtoras de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento pessoal e social, que acontece mediante suas apropriações das práticas da cultura em processos de significação, ou seja, mediante a produção de sentidos atribuídos às experiências vivenciadas. As crianças não são, pois, meros objetos que recebem o conhecimento, mas são sujeitos agentes que interagem com o mundo à sua volta e que não apenas reproduzem, mas produzem cultura – suas próprias significações sobre o mundo que as rodeia e que lhes é oportunizado, podendo participar e produzir modificações nesse mundo.

Nessa perspectiva, cada estabelecimento educacional tem a responsabilidade de assegurar, no dia a dia das crianças, entre outras situações significativas às suas necessidades e capacidades, vivências de práticas culturais que articulem os conhecimentos, as múltiplas linguagens e a imaginação, mediante a organização de tempos, espaços, materiais e ações pedagógicas.

Por sua natureza e finalidade, portanto, as instituições de Educação Infantil precisam oportunizar diferentes situações pedagógicas, dentre as quais situamos a interação significativa das crianças, desde bebês, com os textos literários, dado que, enquanto obras de arte ficcional, contribuem para sua constituição como pessoa – articulando linguagem, arte, imaginação e realidade.

Para isso, é preciso considerar a diversidade de gêneros textuais e assegurar o seu estatuto artístico e estético, o que é viabilizado pela constituição de um acervo de qualidade (em termos quantitativos e qualitativos) e pelas práticas pedagógicas de mediação desenvolvidas por professores(as) que atuam junto às crianças.

4.3 Literatura

Em sua obra “O direito à literatura”, Cândido (2011, p. 183) nos diz:

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

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...].

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 (CÂNDIDO, 1995, p. 176).

A partir de Cândido (1995), podemos entender a literatura enquanto prática cultural – linguagem artística – tipicamente humana que nos permite transpor os limites do real por meio do universo fabulado, assumindo, segundo o autor, um papel crucial na formação humana e, portanto, na educação das crianças, especialmente as da faixa etária de zero a cinco anos, que têm a fantasia e a ludicidade como modos fundamentais de relação com o mundo e de produção de sentidos sobre o que as cerca e sobre si mesmas.

Assim como ocorre com a brincadeira, por meio do caráter lúdico inerente à literatura, quando lemos podemos viver outras vidas, conhecer a nós mesmos e a outras realidades, imaginar, sonhar e nos humanizar, pois, como nos mostra Corsino (2009, p. 184), “a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva”. Dessa forma, compreendemos que a literatura abrange um amplo conjunto de criações ficcionais e manifestações culturais voltadas à garantia da condição humana. Conforme defendido por Cândido (1995):

O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional está presente em cada um de nós, como anedota, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular. Ela se manifesta desde o devaneio no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (...) Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim,

confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CÂNDIDO, 1995, p. 176).

Assim, de acordo com Corsino *et al* (2016, p. 26), defendemos que a literatura nos constitui, colaborando para a construção da nossa identidade individual e coletiva, pois “(...) as fabulações nos constituem, organizam o caos da nossa existência, humanizam-nos. Muito aprendemos com a literatura: a nos conhecer, a conhecer o outro, a conhecer o mundo e nos entender nele”. Portanto, com Cândido (1995), reiteramos que a contribuição primordial da literatura é a possibilidade de se projetar em outros tempos e espaços, dialogar com outras pessoas e culturas, aceitar e confrontar, aproximar-se e se distanciar, viver dialeticamente cada experiência.

Essas múltiplas possibilidades de vivenciar as experiências mobilizadas pela literatura também foram apontadas por Aguiar (2011, p. 254). Segundo o autor, a leitura também é um jogo, cujas peças e regras são definidas pelo autor, mas as possibilidades de interação são construídas pelo leitor, e é nessa trama de atribuição de sentidos que reside “(...) a função mágica da literatura: através dela vivemos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos”. Assim, as fantasias e relações vividas/imaginadas durante as leituras de textos literários possibilitam a elaboração de sentidos múltiplos e diferentes por cada leitor.

Dessa forma, de acordo com Cademartori (2010, p. 23), podemos dizer que a literatura consiste em uma prática cultural, presente em todos os tempos e povos, que contribui para a elaboração de diferentes maneiras de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo, atuando como possibilidade de transfiguração da própria realidade. Assim, o texto literário, “(...) veículo do patrimônio cultural da humanidade, (...) se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido”; é uma aventura que pode não ser inofensiva, pois está relacionada à subjetividade, e a emoção desencadeada vai depender da história de vida de cada um.

Assim, por meio da fantasia, da imaginação e do faz de conta, a literatura nos leva a reinterpretar e atribuir novos sentidos à realidade e à nossa própria singularidade, proporcionando momentos relacionados à formação e transformação individual e social. De acordo com Walty (2011), as características dessas obras viabilizam o diálogo, a interação e a fruição, através de processo que pode proporcionar a libertação social.

Sousa (2018) explica que o aludido processo de humanização inerente à literatura está relacionado às possibilidades de reelaboração das experiências vividas oportunizadas pela experiência com textos literários. Para a autora, a leitura literária pode nos fazer refletir sobre nossos comportamentos e atitudes frente às diversas situações com as quais nos deparamos e sobre os sentimentos que elas mobilizam, assim como compreender que o bem e o mal convivem lado a lado, inclusive dentro de nós.

A literatura enquanto prática cultural está inserida no campo das artes, que se manifesta através de obras vivas que envolvem interações dialógicas, entrecruzamento de diversos olhares, atuando, segundo Coelho (2000, p. 154), “em seus leitores como uma espécie de ‘ponte’ entre a sua experiência individual e o mundo de experiência contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida”, instigando a produção de sentidos singulares que envolvem cognição, linguagem, memória, emoção, imaginação, possibilitando a apropriação de novas visões de mundo e de si mesmo, também pelo processo que Bakhtin (2011) chama de apropriação das palavras alheias, ou seja, de novos modos de significação, pois o leitor não é um mero contemplador, mas um sujeito que interage com o texto, sendo por ele afetado e afetando-o com sua compreensão própria.

Nesse sentido, Silva (2010, p. 44) nos indica que, de forma similar ao que ocorre com a interação verbal, “não existem enunciados acabados em uma obra literária. A obra se realiza por meio do diálogo e também do confronto entre autor, leitor, narrador, personagem e ouvinte”. É na polifonia, enquanto lugar de encontro entre múltiplas vozes, que os sentidos vão se construindo, o que nos leva a concordar com Corsino (2017) quando afirma que, de acordo com as proposições de Bakhtin (2011) e Vigotski (2007), a literatura e a arte em geral são marcadas por fatores sociais, pois elas não se reduzem a si próprias e nem ao seu autor/contemplador, mas dependem da relação estabelecida entre eles.

Ampliamos esse entendimento com Cândido (1995) quando situa a literatura como manifestação cultural, como obra de arte ficcional (com estatuto estético e artístico), cuja experiência contribui para a humanização, função primordial dos processos educativos, presente em todos os tempos, culturas e sociedades, constituindo, portanto, uma necessidade humana inserida no campo dos direitos indispensáveis. Assim, ela é um “bem incompressível”, no sentido de que deve ser assegurado a todos, logo, não pode ser negada a ninguém.

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito [...] à literatura. [...] 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. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CÂNDIDO, 1995, p. 241-242).

Enquanto obra de arte viabilizada pela palavra, a literatura nos provoca e modifica. Segundo Coelho (2000, p. 24), ela se constitui em um produto ficcional, por meio do qual se pode problematizar a realidade, traduzir a vida em palavras, “[...] um complexo e autêntico exercício de vida, que se realiza com e na linguagem [...], espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior”, sendo uma aventura não neutra que pode nos levar a diferentes lugares e tempos históricos. Assim, ela é também possibilidade de ligação entre o real e o imaginário, ajudando-nos a entender melhor e modificar nossos sentimentos e emoções, por meio da aproximação e distanciamento dos personagens e suas atitudes.

4.4 Literatura infantil

Considerando seu papel crucial na formação humana, compreendemos a literatura como direito fundamental das crianças, sendo um dever das instituições educativas possibilitar esse contato. As aventuras e as experiências literárias são, portanto, imprescindíveis às práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, assegurando às crianças a oportunidade de vivência da dimensão estética que é propiciada nas obras literárias. Concordamos com Corsino *et al* (2016, p. 26) quando afirmam que:

Na literatura infantil (e na literatura em geral), ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar.

Entendendo essa importância basilar da interação entre as crianças e o texto literário, acreditamos que é necessário aprofundar a nossa discussão sobre a literatura infantil. Inicialmente, a partir das palavras de Corsino *et al* (2016), destacamos que as produções destinadas às crianças são parte da literatura em geral e apresentam um conjunto de características que as distinguem de outras obras, como a forte presença das ilustrações, não como adornos, mas como parte do texto.

Além disso, discutindo as características dessas obras literárias, Hunt (2010, p. 100) aponta que o que define um texto de literatura infantil é o público ao qual a obra se destina: as crianças. Para o autor, esses livros podem ser definidos “[...] em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto”. Assim, destacamos que essas produções têm como traço específico o encaminhamento aos pequenos leitores.

Cademartori (2010, p. 16-17) concorda com esse entendimento de que a particularidade marcante desses textos é o direcionamento ao leitor. Porém, a autora acrescenta que as obras desse gênero assumem estrutura, forma e estilos narrativos próprios, além de apontar que “a idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. [...] As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê”. Assim, observamos que a concepção sobre as crianças e suas infâncias considerada pelo autor interfere diretamente na forma e no conteúdo do livro literário.

Nessa perspectiva, Corsino (2017, p. 2461) explica que infância e literatura são conceitos influenciados pelo contexto sociocultural do grupo no qual os sujeitos estão inseridos, “[...] variando conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. A literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e, também, o que é ou não infantil, ou própria das/para as crianças”. Desse modo, a literatura é influenciada pelos valores e manifestações sociais do grupo onde é produzida/vivenciada, ao passo que também os influencia. Portanto, de acordo com Corsino *et al* (2016), percebe-se que as diversas lentes com as quais podemos enxergar as crianças interferem nas manifestações culturais destinadas a ela, pois as possibilidades de diálogo e os elementos textuais estão relacionados à compreensão que se tem sobre os sujeitos leitores.

Com características próprias e como parte da vida e da educação das crianças, podemos dizer que a literatura assume diferentes funções na formação e humanização das crianças, entre as quais Colomer (2017) destaca o acesso ao imaginário coletivo⁶ de um grupo social, o desenvolvimento e a apropriação da linguagem oral e escrita, e a socialização cultural das novas gerações⁷.

Dessa forma, com Corrêa (2008, p. 86), entendemos que o livro de literatura infantil tem características próprias, constituindo “(...) objetos complexos, (...) [com] um grande número de unidades interagindo de modo imprevisível, de maneira que o todo não é a soma das partes, mas uma configuração tomada em determinado momento de relação do sujeito (leitor) com o objeto (livro)”. Portanto, eles podem ser entendidos como um conjunto articulado, no qual a combinação entre a palavra (texto verbal), as ilustrações e o projeto gráfico (texto visual) interagem na construção dos sentidos.

Nesse sentido, com Zilberman (2003) e Colomer (2016), podemos inferir que, atualmente, enquanto obra de arte viabilizada pela palavra, a literatura infantil também se configura em um espaço para a contestação do real, de apropriação e produção cultural da linguagem oral e escrita, de interação, de construção de sentidos e significados, de encontro, de alteridade e de experiência, embora historicamente a sua natureza e origem tenham sido associadas a objetivos puramente doutrinários⁸.

De fato, os primeiros livros escritos deliberadamente para crianças queriam cumprir essa função social. Eram escritos para ensinar as crianças a se comportarem, para mostrar a maneira de serem obedientes, caridosas ou asseadas. Mas o mais usual era que os livros se afastassem da verdadeira ação educativa da literatura, que opera em um nível mais profundo e implícito (COLOMER, 2016, p. 99).

Assim, percebemos que a literatura nem sempre foi, assim como ainda não é, compreendida a partir do seu estatuto literário e como lugar de encontro, relação, interação, contestação, imaginação, especialmente as obras destinadas aos pequenos

⁶ Segundo a autora, o imaginário coletivo se relaciona com o compartilhamento de sentidos e significados socioculturais fundamentais para o entendimento dos elementos que regem a vida de um grupo.

⁷ De certa forma, a socialização cultural das novas gerações, de acordo com Colomer, funciona como uma ampliação do acesso ao imaginário coletivo, na qual se estabelece uma relação entre os dois polos envolvidos e as crianças apreendem a maneira como um grupo se orienta.

⁸ De acordo com Colomer (2016), juntamente com os valores e crenças de cada sociedade, a literatura infantil foi se constituindo em uma ferramenta que tem contribuído para a transmissão de determinados conhecimento e modos de comportamento, com viés moralizante e doutrinário.

leitores, o que pode ser agravado quando a escola assume essa vertente, destituindo as obras literárias do seu estatuto artístico e estético⁹.

4.4.1 Literatura infantil e escolarização

Amarilha (2000, p. 129) explica que esse processo histórico de escolarização e/ou de didatização da leitura literária para as crianças está associado à origem do próprio gênero, que surge no contexto da ascensão da burguesia, cujas transformações sociais, especialmente no que se refere ao sentimento da infância, implicam a necessidade de educação das crianças.

(...) O livro e a literatura passam a ter relevante interesse. É então que surge a Literatura Infantil (...), marcada pela pedagogia e reconhecendo-se que o texto tinha um destinatário de pouca idade, os textos apresentam-se com um tom moralizante. (...) Estabelece-se assim, uma literatura – produto cultural – que também recria a identidade da criança de alguém menor, visto que continua sem voz, mas agora é ouvinte e leitor explícito e implícito da autoridade do adulto ansioso em educá-la nos novos moldes civilizatórios.

Assim, embora a literatura comece a ter lugar de destaque no seio dessas transformações sociais, a concepção sobre as crianças presente nessas obras não lhes atribuía voz e centralidade, pois a sua maior preocupação era com a doutrinação. Dessa forma, de acordo com Amarilha (2000), Corsino (2017) afirma que, desde o seu nascimento, a literatura infantil está relacionada à necessidade de escolarização das crianças, constituindo um instrumento pedagógico lúdico e divertido de moralização e ensino, “[...] sendo-lhe negado, a partir de então, um reconhecimento de valor estético [...]”. A degradação da origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes” (ZILBERMAN, 2003, p. 34). Portanto, a forte tendência relacionada à pedagogização da literatura tem raízes históricas associadas à crescente necessidade de escolarização das novas gerações, oriundas do contexto da ascensão da burguesia.

Mas, para Zilberman (2021), o “pacto” entre a literatura e a escola, vinculado historicamente ao poder e ao apagamento da perspectiva dos que não o detinham,

⁹ De acordo com Corrêa (2008, p. 88), existem diversos aspectos característicos dos livros literários que interagem e se integram, levando “o leitor a pensar, enquanto as lêem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética”.

precisa ser modificado, pois a sociedade, embora permaneça contraditória, transformou-se desde então, a escola renovou muitas práticas e a própria literatura tornou-se mais transgressora, de modo que novos protagonistas antes excluídos assumem posições na produção literária. Para a autora, as práticas pedagógicas precisam promover encontros entre professores e alunos numa perspectiva de mediação de interações entre diferentes sujeitos e uma literatura que também dê voz a grupos humanos de diferentes culturas que têm sido subjugadas ou apagadas.

Discutindo a escolarização da leitura literária e considerando a maneira como ela foi se desenhando, Soares (2011) alerta que a escolarização dos conhecimentos, saberes e práticas culturais e artísticas, dentre os quais estão a literatura e a literatura infantil, é inevitável, pois faz parte da própria essência da escola. A autora explicita que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estão associadas aos chamados “saberes escolares” e à consequente e necessária organização dos processos relacionados ao ensino-aprendizagem.

(...) É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

Desse modo, Soares (2011, p. 47) afirma a escolarização da literatura e da literatura infantil como uma prática própria da escola, mas indica que isso não significa destituí-las do seu papel primordial na formação humana e/ou do seu estatuto estético e artístico. A autora diferencia dois tipos de escolarização: uma adequada e outra inadequada. A primeira está relacionada “(...) às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura”, causando afastamento e repulsa em relação às práticas de leitura.

Portanto, entendemos que, assim como as concepções de crianças e infância, a inadequada escolarização da leitura literária também foi historicamente construída, principalmente em virtude da necessidade de educação das crianças nos moldes da emergente sociedade burguesa, refletindo a própria percepção majoritária dos adultos

em relação às crianças – sujeitos sem voz, que precisam ser moralizados para se adaptar às normas sociais.

Embora, reconhecidamente, parte das obras de literatura tenha sido inadequadamente didatizada, é preciso preservar e resgatar a sua natureza formativa e, principalmente, o seu estatuto estético e artístico, o que não se revela como uma tarefa fácil. Isso implica uma mudança de perspectiva, na qual a leitura literária possa ser compreendida como possibilidade de fruição; como processo de apropriação e produção de sentidos, em que se misturam linguagem, imaginação, emoção, como atividade intersubjetiva e interdiscursiva entre autor-leitor.

Assim, é preciso assegurar que a literatura infantil esteja presente no cotidiano escolar das crianças e, ao mesmo tempo, é necessário refletir sobre os modos como as relações entre as crianças e os livros literários ocorrem nesse ambiente, buscando garantir o respeito às suas características fundamentais, especialmente às possibilidades de imaginação, criatividade, interação e dialogismo.

Entendemos, a partir de Walty (2011, p. 54), que “[...] não há por que temer a escola e o uso que faz da literatura, mesmo porque a própria literatura não é inocente. Por outro lado, muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário”. Portanto, é crucial que o trabalho com a literatura seja parte das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. O contato com os livros literários possibilita, entre outras conquistas, especialmente aquelas relacionadas à subjetividade e à objetividade da linguagem escrita em suas possibilidades discursivas e suas propriedades enquanto sistema de representação, de modo que as crianças, antes mesmo de aprenderem a ler convencionalmente, estabeleçam hipóteses sobre a linguagem escrita, como, por exemplo, o que está escrito, a diferenciação entre imagem e texto e outras convenções do sistema.

Dessa forma, percebemos que, embora a literatura infantil tenha a sua origem relacionada à tentativa de transmissão de conteúdos e valores considerados necessários à formação das crianças, enquanto prática dialógica e interdiscursiva, a leitura literária abre espaço para o desenvolvimento de experiências e vivências estéticas e artísticas, o que acaba transformando o seu papel e função primordial.

Além disso, confirmando os movimentos de ruptura e inovação inerentes aos processos históricos, sociais e culturais, dentre os quais a literatura está inserida, Cademartori (2010, p. 18) constatou que “parte considerável dos livros de literatura

infantil contemporânea apresentam um texto verbal e um texto visual, propiciando à criança experiências estéticas e de sentido com os dois códigos”. A partir disso, observamos que existe um movimento para resgatar o seu estatuto literário, estético e artístico.

Considerando essas proposições, é possível ver que os livros literários, em suas múltiplas dimensões, podem ter um papel fundamental na constituição das interações e experiências que as crianças podem ter com a literatura em seus contextos de vida e de educação, em especial nas instituições de educação infantil que, por sua função social, precisam propiciar, de modo intencional e sistemático, condições de desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões.

Ainda que consideremos que os livros, enquanto objetos da cultura, não propiciam, por si sós, experiências literárias significativas às crianças, mas que, ao contrário, essas interações precisam ser mediadas, compreendemos que os livros em si precisam conter características que qualificam as interações/experimentações e que é, portanto, necessário repensar os critérios de seleção e organização/disposição desses livros nas instituições, compondo acervos adequados, em termos de quantidade e qualidade, e acessíveis às crianças, revelando o seu caráter mediador das interações que elas podem desenvolver com as obras disponíveis.

4.5 Literatura infantil: acervos e *bibliodiversidade*

Compreender os acervos a partir do seu caráter mediador das interações realizadas entre as crianças e os livros se associa “[...] à ideia de lugar e de ação com os variados textos do mundo [...], (por meio dos quais) o homem seleciona e se relaciona com o que deve ficar na memória e o que deve ser esquecido” (CORRÊA, LUCIA E JUNQUEIRA, 2016, p. 131) e implica refletir sobre as possibilidades de seleção das obras e de sua organização nos espaços físicos, a partir de critérios como mobiliário e disposição, e da sua composição em termos de *bibliodiversidade*, considerando as especificidades infantis.

Empregamos o termo *bibliodiversidade* a partir do sentido atribuído por Altamirano (2015, p. 40, tradução nossa), pois concordamos que os acervos “precisam ter como referência a multiplicidade, devem ser, sempre, pensados em plural. Para que os leitores possam apreciar esses materiais e dediquem a sua atenção e emoções a eles,

devemos assegurar que os livros escolhidos sejam de qualidade”. A diversidade aludida envolve, além de multiplicidade e diferenciação, a qualidade dos materiais bibliográficos disponibilizados nos espaços e tempos de compartilhamento de práticas leitoras. Nesse sentido, além da quantidade, faz-se necessário também refletir sobre os critérios para seleção das obras do acervo, buscando assegurar a sua qualidade.

Dessa forma, junto com Colomer (2016, p. 100), inicialmente apontamos para a necessidade de disponibilizarmos às crianças um acervo amplo, diversificado e criteriosamente selecionado, pois os livros, juntamente às mediações sociais e pedagógicas que promovem seu encontro pelas crianças, possibilitam “[...] a experiência daquilo que [elas] podem esperar da literatura. Por isso, a escola deve lhes oferecer uma seleção a mais ampla possível de livros para que possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais”. Na perspectiva de Altamirano (2015), entendemos que a *bibliodiversidade* se relaciona à multiplicidade de aspectos (como gêneros, tipos e estilos textuais, temáticas, autoria, ilustrações, projetos gráficos, relação imagem-texto e formatos, por exemplo) e envolve, portanto, um dos principais elementos para a composição dos acervos: diversidade.

Os acervos de literatura, enquanto espaço de interação, (res)significação, apropriação e produção cultural, precisam considerar, além da diversidade, a qualidade literária das obras, visando à ampliação das experiências das crianças. Albuquerque (2013, p. 39), ao discutir a escolha de livros, indica que é preciso “[...] contemplar diferentes gêneros, conter livros de extensão variada, de diferentes autores, clássicos e contemporâneos, pensados para o público infantil e apresentados em variados suportes”. Para assegurar esses dois fatores – diversidade e qualidade – é preciso muito cuidado durante a definição dos critérios de seleção dos livros. Concordamos com Corrêa (2008, p. 88) que “tratar da qualidade estética de obras literárias requer, sempre, um juízo de valor”, por isso é fundamental que sejam estabelecidos critérios que considerem as diferentes possibilidades proporcionadas ao leitor.

De acordo com Altamirano (2015, p. 40, tradução nossa), esses critérios devem considerar que os livros precisam proporcionar aos leitores “[...] múltiplas opções para serem lidos, vistos e revistados”. Corroero e Colomer (2015) concordam com essa percepção e ressaltam a importância de se considerar as diversas possibilidades de leitura do texto, em vários e diferentes momentos. Além disso, Baptista, Petrovitch e

Amaral (2019, p. 93) alertam para atentarmos à concepção de criança que sustenta o livro, o que pode ser identificado quando analisamos se

A obra aposta em uma visão de criança como ser potente, que suporta desafios e complexidades, ou, ao contrário, possui uma visão subestimada da infância, ao utilizar linguagem exageradamente infantilizada e textos dotados de explicações óbvias e modulações de comportamento?

Nesse sentido, durante a seleção de livros para a composição dos acervos de literatura, precisamos considerar a qualidade textual, das ilustrações e da relação texto-imagem; a qualidade temática, em suas diferentes possibilidades de aproximação/distanciamento da realidade das crianças; e a qualidade do projeto gráfico.

No que se refere à qualidade textual, em diálogo com Cademartori (2010, p. 35-36) e Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), salientamos a relevância de refletir sobre os elementos textuais e estéticos da narrativa (texto propriamente dito, contexto, personagens, trama, tempo, vocabulário, estilo, espaço, estrutura e foco narrativo), analisando as possibilidades de diálogos e desfechos que eles propiciam em relação à “ampliação de expectativas e referências que a criança já tem, favorecendo que alcance novas informações e conceitos [...] a atribuição de sentidos pela criança, deixando espaços vazios, a serem livremente preenchidos pelo imaginário dela durante a leitura”, respeitando a condição infantil.

Em relação à qualidade temática, Paiva (2016) destaca que ela envolve o tratamento dispensado ao tema (abrangência e diversidade) e as possibilidades de diálogo, ampliação e aproximação à realidade das crianças (seus interesses e experiências socioculturais).

Ao lado da qualidade textual e temática do livro, considerando as possibilidades de ampliação das experiências do leitor, é necessário ter atenção também às ilustrações, pois elas constituem outro elemento que assume grande relevância na qualidade da obra, pois assumem lugar de linguagem – dizem algo – e provocam a produção de sentidos. Segundo Colomer (2016, p. 106), “atualmente, quase todos os livros infantis têm ilustrações e, inclusive, surgiu um novo gênero chamado ‘livro ilustrado’, no qual a informação é partilhada entre o que a imagem revela e o que o texto diz”. Portanto, afastando-nos da perspectiva reducionista que atribui às ilustrações o simples papel de adorno, enfeite ou ornamento do texto escrito, com Colomer (2016) e Corrêa (2008, p. 86 e 87), destacamos a sua importante função nos textos literários: a de dialogar com

eles, criando novos contextos e interações, ampliando “as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-o sobremaneira. [...] As imagens contribuem bastante [...] para provocar uma sensação agradável ao nosso olhar, permitindo experiências estéticas mais significativas por parte dos leitores”, o que nos diz da sua importância durante a análise e seleção das obras que farão parte do acervo.

Outro aspecto a ser analisado na avaliação da qualidade das ilustrações é a necessidade de representatividade e multiplicidade, atentando para a estratégia artística utilizada pelo ilustrador: pintura com aquarela, fotografias, recortes de jornal, massa de modelar, dobraduras, figuras do cotidiano, desenho, rabisco, e tantas outras formas de expressão, com o objetivo de possibilitar a ampliação das experiências estéticas das crianças.

Além disso, com Corrêa (2008, p. 86), entendemos o livro como “[...] um conjunto de sistemas semióticos, além do verbal e da ilustração [...] existe ainda um projeto gráfico a se considerar, com a variação de tamanhos e formatos, a profusão de cores, etc.”. Portanto, junto com os elementos textuais e as ilustrações, é importante atender também ao seu projeto gráfico. Segundo Pimentel (2016), é esse elemento que definirá as possibilidades de organização espaço-textual que interferem na relação dialógica entre o autor e o leitor, por meio da escolha de itens como: o formato do livro e das páginas, o tipo de papel, encadernação, letra, disposição do texto e impressão, as dimensões e outros. Assim, ele pode nos levar a: repensar as nossas percepções sobre leitura; aguçar a nossa ludicidade e a fantasia; e mudar o nosso processo de construção de significados e atribuição de sentidos.

Muitas vezes o projeto gráfico dos livros infantis brinca com as convenções, provocando surpresas: letras variam de tamanho e cor, linhas dos textos imitam ondas, páginas são dobradas e cortadas de forma diferente. Essas são algumas estratégias gráficas que fazem o leitor experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento. Em alguns livros, o projeto gráfico se destaca a tal ponto que interfere na produção de sentidos tanto do texto verbal como das ilustrações. Compartilhar com as crianças o encantamento com a forma do livro, suas cores e texturas, é um bom começo de conversa (PIMENTEL, 2016, p. 57 e 58).

Nesse sentido, Baptista, Petrovitch e Amaral (2019, p. 94) apontam a importância de um projeto gráfico “[...] atraente, desafiador e enriquecedor que articule a capa e contracapa, as ilustrações, os paratextos, as diferentes linguagens presentes e os demais recursos gráficos, brincando com as convenções”, com ilustrações desafiadoras

e diferentes, que façam referência a diversos padrões estéticos e não reproduzam estereótipos e padrões artísticos baseados em uma única vertente.

Percebermos, portanto, que existem diversos elementos que nos possibilitam analisar a qualidade estética das obras de literatura infantil. Calvino (1990) nos apresenta seis propostas que também devem ser consideradas durante a seleção dos livros: rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

O primeiro elemento abordado pelo autor, a “leveza do voo”, é definido como contraponto ao “peso do viver”. Ela representa a possibilidade de sonhar, não como fuga do real ou elemento irracional, mas, segundo Calvino (1990, p. 19-20), está relacionado à possibilidade de mudar de perspectiva e “[...] considerar o mundo sob uma outra ótica. [...] No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo [...]”, ou seja, pode mobilizar o processo de libertação.

Discutindo sobre a leveza apontada por Calvino (1990), Corsino (2017, p. 2658) nos mostra que esse valor está relacionado à fabulação definida por Cândido, ao possibilitar voos de libertação (projeção em outros tempos e espaços, proporcionando novas vivências e experiências). A autora também nos adverte que a aludida leveza não deve ser confundida com superficialidade e/ou inconsistência, entendidas como simplificação ou amenização de questões relacionadas aos “[...] dramas humanos, como se a criança não participasse deles ou não os sofresse na própria pele [...]. A literatura, ao trazer ao leitor questões da vida, permite o encontro do eu com o outro, numa alteridade constitutiva [...]”, possibilitando que ela amplie seus conhecimentos sobre ela mesma, sobre as relações humanas e o mundo à sua volta.

Além da leveza, Calvino (1990) nos apresenta a rapidez como elemento a ser considerado na avaliação da qualidade estética das obras de literatura. Para ele, a rapidez está relacionada ao tempo narrativo, que não é o mesmo que tempo cronológico, mas está associada ao ritmo do texto, à relação estabelecida entre velocidade física e velocidade do pensamento, incluindo a sucessão e ordenação das ações.

[...] A rapidez de estilo e de pensamento quer dizer antes de mais nada agilidade, mobilidade, desenvoltura; qualidades essas que se combinam com uma escrita propensa às divagações, a saltar de um assunto para outro, a perder o fio do relato para reencontrá-lo ao fim de inumeráveis circunlóquios (CALVINO, 1990, p. 59).

Ao lado da leveza e da rapidez, o autor também cita, como proposta para a literatura, a exatidão, que se refere à organização da obra como um todo, ou seja, a maneira como o autor estabelece o diálogo com os seus apreciadores.

Para mim, exatidão quer dizer principalmente três coisas:

- 1) um projeto de obra bem definido e calculado;
- 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis;
- 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível com léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação (CALVINO, 1990, p. 71-72).

O autor aponta que a maneira como a obra é organizada possibilita a diversidade dos sentidos, estabelecendo uma relação ordem-desordem. “A obra literária é uma dessas mínimas porções nas quais o existente se cristaliza numa forma, adquire um sentido, que não é nem fixo, nem definido, nem enrijecido numa imobilidade mineral, mas tão vivo quanto um organismo” (CALVINO, 1990, p. 84), permitindo a ampliação das experiências e formas de ser e estar no mundo.

Por sua vez, a visibilidade é definida por Calvino (1990, p. 108) como uma faculdade humana primordial, relacionada à nossa capacidade de imaginar e “pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens”, proporcionando a vivência de várias e diferentes vidas.

A última proposta descrita pelo autor como “multiplicidade” está associada, segundo Corsino (2017), a implicações e necessidades do modo de vida contemporâneo, ao inacabamento e à possibilidade de múltiplas interpretações.

Diferentemente da literatura medieval que tendia para obras capazes de exprimir a integração do saber humano numa ordem e numa forma de densidade estável (...), os livros modernos que mais admiramos nascem da confluência e do entrelaçamento de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão. Mesmo que o projeto geral tenha sido minuciosamente estudado, o que conta não é o seu encerrar-se numa figura harmoniosa, mas a força centrífuga que dele se liberta, a pluralidade das linguagens como garantia de uma verdade que não seja parcial (CALVINO, 1990, p. 131).

O sexto elemento que Calvino (1990) pretendia abordar seria a consistência, mas essa palestra não chegou a ser finalizada pelo autor. De acordo com Corsino (2017), essa proposta sistematizaria e fecharia os aspectos anteriores.

Portanto, embora a análise e avaliação dos livros literários para a infância seja uma tarefa difícil, pois envolvem juízos de valor, existem diversos critérios que podem indicar a qualidade estética dessas obras.

4.5.1 A relação entre acervos e práticas e a organização dos espaços de leitura

Além da análise e seleção dos livros, é preciso refletir a respeito dos fatores de organização dos acervos, pois eles também são definidores das possibilidades de interação das crianças com os livros. Discutindo essa questão, Sánchez (2015) tece algumas considerações sobre a organização dos espaços de leitura para as crianças, indicando três princípios fundamentais: colocar os livros ao alcance das crianças, permitindo a sua exploração de diversas formas, ou seja, de maneira a facilitar a interação das crianças com eles; estabelecer métodos de catalogação junto às crianças – por autor, gênero ou tema, para facilitar a sua localização; e organizar os livros de modo que as suas capas fiquem visíveis aos pequenos.

Além disso, de acordo com Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016), é importante ressaltar que esses espaços e tempos de leitura não se resumem à sala de referência das crianças ou às salas de leitura/bibliotecas, mas se espalhem por diversos locais da escola, por meio de cantos, salas e instalações de leitura (fixas ou não), buscando tornar a literatura parte do cotidiano das crianças, transformando a escola em uma verdadeira estação de leitura, ou seja, um ambiente pedagógico que possibilita a ampliação das experiências significativas das crianças com a cultura escrita.

A partir disso, ainda conforme Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 118), destacamos que os tempos e espaços de leitura precisam ser “flexíveis, negociados e dinâmicos”; proporcionar aconchego, acolhimento e permitir que as crianças estabeleçam relações de pertencimento e apropriação; e levar em consideração espaços adaptáveis às demandas das crianças e das práticas pedagógicas realizadas, cujas mudanças sempre devem considerar as suas características e possibilidades. Assim, a organização das estações de leitura deve considerar, segundo os autores citados, três fatores: ambientação, acervos e práticas; e articular a “necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças [...]. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica”.

Assim, entendemos que é primordial organizar espaços coletivos para a interação entre as crianças e as obras, possibilitando o livre acesso da criança ao livro, pois essa disposição também constitui uma forma de mediação.

Além da organização do/no espaço, as práticas precisam proporcionar a interação entre adultos e crianças, permitindo que o(s) adulto(s) compartilhe(m) leituras para pura fruição ou desfrute, sem subordinação a outros objetivos associados a determinado conteúdo (escolarização ou didatização), o que descaracteriza o objetivo da leitura literária. Ao contrário, as situações precisam propiciar o diálogo livre sobre os textos lidos, as perguntas que surgem com a leitura e mobilizam a busca de respostas, possibilitando uma participação ativa no processo de significação e ressignificação e a produção de sentidos, marcados pela imaginação em sua articulação com a realidade.

Desse modo, entendemos que as práticas pedagógicas são situações estruturadas, intencionais e sistemáticas marcadas pelo encontro entre sujeitos com um objetivo comum, envolvendo processos de mediação viabilizados pela linguagem, conforme definem Corsino *et all* (2016, p. 20).

Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita.

Assim, as práticas pedagógicas são estratégias voltadas para a produção e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e envolve diálogos e negociações, por meio de processos mediados pela linguagem. As práticas de mediação da leitura literária estão entre essas situações e, segundo Souza (2018), contribuem para que as crianças atribuam sentidos ao texto e se apropriem da leitura como prática social (como passar as páginas, o sentido da escrita e os cuidados necessários para a conservação do livro).

Nesse sentido, compreendemos as práticas de mediação pedagógica como ações planejadas pelo professor para possibilitar oportunidades de encontro das crianças com a cultura, com vistas ao desenvolvimento e à apropriação do conhecimento das/pelas/com as crianças. Desse modo, compreendemos a mediação no sentido atribuído por Vigotski (2007), ou seja, como uma intervenção social-pedagógica e simbólica – que afeta o comportamento humano, que se realiza como relações entre

sujeitos – ensinantes e aprendizes – com os objetos de conhecimento, por meio da linguagem – dos signos como instrumentos da atividade intermental e intramental.

Podemos, portanto, afirmar, em concordância com Souza (2018, p. 83), que além da criteriosa seleção e organização do acervo de forma intencional, sistemática e considerando as características e necessidades das crianças, é necessário também que os professores desenvolvam um trabalho pedagógico que as mobilize e oportunize experiências literárias, o que pode ser feito por meio de intervenções que propiciem: “[...] contextualizar a obra; interpretar o texto da obra literária, como pacto ficcional; compreender a pluralidade de vozes, tempos e espaços das narrativas, dentre outros aspectos, e estabelecer relações entre o texto que está sendo lido e outros textos”.

Dessa forma, como afirma Furtado (2016, p. 119), as interações das crianças com os livros vão muito além do acesso físico-sensorial a esses objetos, pois “(...) é além de tudo possibilitar este encontro de forma mediada pelo(a) professor(a), propondo constantes momentos desta descoberta, em um tempo e espaço organizado a partir da escuta da criança”, ou seja, envolve sensibilidade, envolvimento, diálogo, escuta e cuidado.

Existem diversas possibilidades de organizar essas práticas e diferentes estratégias que podem ser adotadas por professores(as) com o objetivo de aproximar as crianças e os livros, mas consideramos relevante ressaltar a importância de que algumas dessas situações façam parte da rotina diária das crianças, repetindo-se de forma sistemática, intencional e previsível, promovendo a reiteração das experiências defendida por Vigotski (2007) como necessária às internalizações-significações e permitindo que as crianças vivenciem e reelaborem essas atividades, internalizando-as, produzindo sentidos sobre/com elas.

5. ACERVOS E PRÁTICAS DE/COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como o nosso objeto e a nossa questão de estudo envolvem os acervos e as práticas de mediação das interações das crianças com a literatura na Educação Infantil, optamos por organizar as nossas análises em duas partes, enfatizando, inicialmente, a constituição do acervo do CMEI estudado e, em seguida, as situações descritas pelas professoras como modos por meio dos quais elas promovem interações das crianças com os textos literários no contexto da instituição.

5.1 O acervo literário do CMEI

Com relação à composição do acervo ressaltamos, de partida, a expressiva quantidade de obras – 1754 livros – principalmente quanto ao número de crianças do CMEI. Junto à quantidade, destacamos a multiplicidade de gêneros, autores e temas que o compõem, indicando que o acervo é amplo, plural e pode ser considerado, como aponta Altamirano (2015), bibliodiverso, o que pode ser observado na tabela que organizamos para dar visibilidade à composição e às fontes de aquisição (conforme as indicações disponíveis nas capas) dos livros.

Fonte de aquisição	Narrativas	Versos	Imagens	Quadrinhos	Livro-brinquedo	Livro Informativo	Total
Fontes diversas	623	341	37	4	46	147	1198
PNBE	220	71	109				400
PNLD Literário	14	3	4	1			22
FNDE Projeto Trilhas	11	9	3				23
Prefeitura do Natal		3				36	39
Fundação Itaú	4	11	12				27
Instituto C&A	8	6	2			6	22
Programa Prazer de ler	13	4				4	21
Natura		1				1	2
Total	893	449	167	5	46	194	1754

Tabela 02 - Composição do acervo por fonte de aquisição e por gênero. Elaborado pelas pesquisadoras.

Como demonstrado no quadro, a significativa quantidade já nos chama à reflexão acerca da realidade de uma instituição pública, contexto que geralmente é marcado pela precariedade de seus recursos. Ressaltamos que essa realidade pode ser uma particularidade da escola especificamente, de suas práticas que têm uma história na comunidade e na rede municipal, pois não é comum encontrarmos um acervo tão expressivo numericamente, como foi constatado por Pereira (2014).

De fato, o acervo que conseguimos levantar contém números expressivos em relação aos principais gêneros que geralmente compõem uma biblioteca: 893 obras literárias do gênero narrativo, 449 obras do gênero poesia, 167 livros de imagens, apenas cinco obras de quadrinhos, 46 livros identificados como livro-brinquedo e 194 livros informativos, gênero também considerado importante de ser oportunizado às crianças em suas vivências de leitura.

As professoras reconhecem essa bibliodiversidade e sabem da sua relevância, indicando que, embora o acervo tenha uma qualidade adequada em termos quanti e/ou qualitativos, sempre é necessário adquirir mais obras, como podemos observar nas falas abaixo, extraídas respectivamente das entrevistas das professoras Begônia e Margarida.

[...] A quantidade é boa, é muito boa a quantidade de livros. Mas eu acho que a gente poderia aumentar, quanto mais melhor, quanto mais variedade de livros e, além, e a gente sabe que tem o empréstimo de livros, né? Então, sempre tá faltando livros na biblioteca, nesse empréstimo às famílias. Mas, a quantidade é boa. E a qualidade dos livros é muito boa também, excelente qualidade, né. Livros maravilhosos! Além das obras serem muito boas, as obras, o material dos livros, são materiais de excelente qualidade, são livros muito bons, ali tem livros caríssimos, de excelente qualidade (Professora Begônia).

[...] O acervo, eu acho muito bom, porque o número de livros que nós temos lá é bom, porque, assim, tá sempre chegando, né, elas estão sempre comprando, tá sempre renovando. (...) Eu acho que todos os tipos de gênero tem lá, é bem diversificado. Eu creio que a quantidade seja suficiente, porque tá sempre renovando, né, tá sempre chegando mais. Quando José de Castro, Roseana Murray, esses autores que a gente sempre tá em contato com eles, trabalha com eles... Salizete (autora potiguar), né? E eles estão lançando um livro, a biblioteca sempre compra, né? Então tá sempre renovando, tá sempre chegando, sabe? E quanto mais, melhor, né? Se vier mais... Mas eu acho legal já o que tem, porque eu sei que elas tão sempre, sempre tá entrando mais, né. E a qualidade deles eu acho boa, são literaturas muito boas, é um material muito bom, né, é bem diversificado. (Professora Margarida).

Assim, percebemos que os dados construídos nas entrevistas e nas nossas observações do acervo apontam para a mesma direção, sugerindo a bibliodiversidade do acervo. Porém, da mesma forma que ocorreu com a pesquisa de Silva e Morais (2008) e Oliveira (2010b), constatamos a expressiva presença de narrativas e um baixo número de histórias em quadrinhos, o que pode ser um reflexo da ação do mercado editorial e/ou das necessidades de apropriação da escrita pelos sujeitos.

A descrição e análise das obras que compõem o acervo literário do CMEI estudado considerou critérios de quantidade e qualidade – definidos a partir dos gêneros literários¹⁰ das obras analisadas: ficcionais – narrativas, versos, imagens, quadrinhos, livros-brinquedo; e não ficcionais – os informativos.

Consideramos que as narrativas são textos em prosa com uma estrutura própria (começo, meio e fim) e características comuns. De acordo com Pimentel (2016, p. 86), essas obras podem ser classificadas de formas diversas: pela temática abordada, como narrativas fantásticas (permeadas por eventos sobrenaturais) ou realistas, ou pela autoria, como popular ou autoral. Como exemplos de narrativas populares, a autora cita os mitos, geralmente associados à cosmologia, e as lendas, narrativas fantásticas que buscam “explicar situações cotidianas, origens de tradições, entre outros fatos. Também existem os contos tradicionais, que podem ser fantásticos, como os contos de fadas, ou realistas, como as histórias de astúcia e esperteza, de pícaros e charlatões”. Portanto, consideramos que o termo “narrativas” envolve um amplo conjunto de textos que têm especificidades e traços em comum.

No que se refere aos textos em verso, entendemos, a partir de Machado (2014, p. 20 e 21), que são obras com estrutura textual diferenciada, escritas “sob a forma de versos, que se utilizam de elementos da linguagem infantil poética como as rimas, e que exploram temáticas que agradam as crianças – e, neste quesito, os bichos se destacam”. Assim, conforme Pimentel (2016), compreendemos que os livros em verso se apresentam sob uma grande variedade de formas textuais, como a poesia, os poemas, o cordel, os acalantos, os trava-línguas, as parlendas, os “brincos” (LOPES, 2011), as cantigas de roda, as adivinhas e as canções.

¹⁰ Com Bakhtin (2011), compreendemos que não existe uma única maneira de definir os gêneros literários. Embora eles tenham características comuns, que nos levem a identificar o tipo de texto lido (conto de fadas, adivinha, parlenda), as obras de literatura também apresentam diversas marcas autorais e podem indicar uma interação entre diversos gêneros.

Compreendemos os livros de imagens como narrativas visuais, nas quais o enredo da história é desenvolvido predominantemente por meio de ilustrações e do projeto gráfico, deixando a narrativa aberta a múltiplas interpretações, como nos mostra Paiva (2014, p. 46): “[...] as imagens falam tantas coisas, exigem decifrações e sentimentos. Muitas vezes, podem inclusive provocar uma necessidade intensa de interpretação”, de acordo com a experiência de cada sujeito. Assim, conforme Galvão (2016), indicamos que nessas obras “[...] são as imagens, em sequência, que contam a história. [...] Vários elementos do livro colaboram para a construção da narrativa”, como os traços, a combinação das cores, o formato do livro e das páginas, o projeto gráfico e a disposição das imagens no espaço.

As histórias em quadrinhos são narrativas que trazem uma proposta que articula texto, imagem e projeto gráfico de maneira diferenciada na construção do enredo, por meio de recursos como os balões (que podem indicar fala ou pensamento dos personagens), os quadros, a narração e as onomatopeias, por exemplo. Lacerda (2014, p. 62) aponta que a proposta desse tipo de texto tem como característica marcante “[...] o tratamento visual que pode ser conferido ao texto. O tipo de fonte empregado, a cor, o tamanho, as variações entre as letras, tudo isso pode ser explorado para configurar a expressividade de uma página de quadrinhos”. Assim, percebemos que esse gênero textual se aproxima do livro de imagens, mas tem atributos que o tornam particular, especialmente no que se refere ao projeto visual e à composição gráfica da narrativa.

O livro-brinquedo apresenta uma proposta cujos recursos gráficos são parte da narrativa, como os *pop-up* e os de abas, por exemplo. Barbosa (2019, p. 60) define os livros-brinquedo como aqueles que “[...] a partir de performances gráficas e editoriais apresentam algum recurso performático junto ao texto e à ilustração, convidando o leitor a ler e brincar ao mesmo tempo, com um quebra-cabeça, um boneco, um carro, por exemplo”. Esse tipo de livro faz uso de diversos recursos extratextuais para atrair a atenção das crianças com uma proposta supostamente lúdica e interativa, mas que podem indicar uma ideia de que o texto em si não é suficiente para o leitor e nem o foco da narrativa, denunciando uma desvalorização e descaracterização do objeto livro, principalmente no que se refere ao seu estatuto literário, de provocação ao pensamento, à linguagem e à imaginação. A esse respeito, Paiva (2013) alerta que atualmente muitos dos livros-brinquedo disponíveis no mercado não são literários, porque

[...] não há estória, caracterização de personagens, reforço de palavras-chave, acesso a repertórios verbais e sonoros, mas tão só os encaixes. Esses livros são não literários. São objetos de passatempo. Feitos e impressos em papel, alceados, presos em lombada, marcados com página, mas de livros guardam apenas a semelhança formal-estrutural. As mensagens num livro devem gerar uma consciência. Pois “uma mensagem, diga-se o que disser, diz-se sempre mais do que se queria dizer”. É o princípio básico semiótico de ver isso como aquilo. As mensagens, enfim, existem quando representam (PAIVA, 2013, p. 365).

Na nossa pesquisa, consideramos como livro-brinquedo aqueles cuja proposta envolve recursos físicos extratextuais e reiteramos as considerações de Paiva (2013) sobre a necessidade de atentar para seu aspecto literário (textual, estético e artístico).



Figura 04 - Obras consideradas como livro-brinquedo. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Assim, percebemos que, para ser considerado literário, é preciso que o texto tenha uma composição ficcional com personagens, contextos, tempo narrativo, início, meio e fim, entre outros elementos. Essa visão é compartilhada pela professora Begônia,

pois ela explica que [...] *na biblioteca tem livros de pano. Mas, como eu falei pra você no início, aqueles livros de pano e aqueles livros de banho, eles não são livros literários, que então, não se considera livros para bebês, né [...]*. Nesse relato, a professora evidencia uma concepção sobre essas obras que se aproxima daquela evidenciada por Paiva (2013), ainda que não descreva as características que sustentam sua ideia.

Com proposta diferente dos textos ficcionais, os livros informativos têm o objetivo de apresentar/aprofundar um conteúdo, podendo abordar um determinado assunto por meio de atividades e informações. Pimentel (2016) considera que esses livros estão focados na questão dos conceitos e conhecimentos a serem trabalhados e aparecem sob uma grande variedade de formatos, como os livros: de conceitos iniciais, instrucionais e/ou aqueles “[...] sobre formas, tamanhos, contrários, cores e texturas, até dicionários, enciclopédias, almanaques e outras propostas já tradicionais, como livros didáticos e revistas de divulgação científicas” (PIMENTEL, 2016, p. 85). Eles têm, portanto, um papel diferente dos livros literários, mas também são fundamentais em um acervo, para assegurar a sua bibliodiversidade, considerando questões como a qualidade da obra e a proporcionalidade livro e crianças, bem como livro literário e informativo.

Diante de uma quantidade tão expressiva de obras, preocupamo-nos em levantar informações em relação às fontes ou formas de aquisição, visto ser essa uma questão importante, pois é por meio dessas variáveis que os acervos podem ser construídos. Olhando para o quadro em que organizamos sinteticamente as informações relativas a essa questão, num primeiro momento, salta aos olhos a diversidade das fontes.

De acordo com as informações disponíveis nas capas dos livros, encontramos oito origens diferentes para as obras, embora parte expressiva delas (1198 livros, de um total de 1754, o que representa 68,3% do acervo) não tem indicação da sua procedência, sendo categorizada como de “fontes diversas”, o que indica que podem ter chegado à escola por meio de diferentes formas. A diretora Violeta cita aquisições da própria instituição, por meio do Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE) ou Recursos Orçamentários do Município (ROM) e, ainda, doações da comunidade escolar. A esse respeito, a diretora informou que anualmente é realizado um levantamento para dimensionar a necessidade de aquisição de livros junto aos professores e profissionais da área na escola.

O PDDE é um programa do governo federal que disponibiliza recursos financeiros, por meio de duas parcelas anuais, para as instituições educacionais que atuam no segmento da Educação Básica, de modo a possibilitar a manutenção, melhorias estruturais e a aquisição de recursos pedagógicos.

De forma similar ao que ocorre com o PDDE, o ROM é um programa voltado à descentralização de aportes financeiros com o objetivo de melhorar a estrutura física e contribuir para a aquisição de recursos pedagógicos, porém sua abrangência se restringe ao âmbito do município de Natal.

Além dos livros adquiridos com recursos oriundos do PDDE e do ROM, bem como das doações da própria comunidade escolar, a professora Jasmim nos relatou que a Secretaria Municipal de Educação (SME) também já enviou obras de literatura para a escola e também que muitas delas foram adquiridas com o recurso financeiro obtido por meio do prêmio do Concurso Escola de Leitores, como podemos observar nas suas palavras:

Olha, os livros do CMEI a gente tem, a gente recebe os livros pela SME, né, a Secretaria de Educação. Aí tem o PNLD Literário, que a gente recebe os livros também, né, o FNDE, aquela coisa toda. O FNDE envia esse PNLD [...], fora as doações, e fora o prêmio que a gente teve a oportunidade de adquirir esses livros. E também tem outro, que eu não tô lembrada agora, que tem a ver com os que Violeta recebe, né? – federal – que ela deixa também um valor pra compra desses livros, mas é feita uma pesquisa nas livrarias, devido à questão até de documentação [...] (Professora Jasmim).

Analisando o quadro referente à composição do acervo e à fala da professora, percebemos que além dos livros com origem nas fontes já descritas, existem ainda obras que chegam às escolas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que tem a atribuição de executar as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Assim, esse fundo fica responsável por gerenciar as aquisições e repasses financeiros referentes a diversos programas do MEC, como os recursos do PDDE e as compras de livros dos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) e Biblioteca da Escola (PNBE), por exemplo.

Tais programas, de acordo com Paiva (2016), são frutos de um forte movimento que inicialmente buscou assegurar a distribuição de livros e periódicos para alunos e professores, por meio do Programa Nacional Sala de Leitura, desenvolvido através de parcerias entre as Secretarias Estaduais de Educação e universidades, no período

compreendido entre os anos de 1984 a 1987. Mais tarde, segundo a autora, em 1997, com a instituição do PNBE, foi alcançada uma grande conquista, pois houve uma ampliação do programa, buscando democratizar o acesso a obras literárias com qualidade socialmente referenciada, para todas as escolas públicas em território nacional.

Durante o período em que permaneceu vigente, o PNBE possibilitou diferentes ações de distribuição de livros literários, enviando obras para as escolas públicas independente da solicitação dos professores. Conforme informações disponíveis no portal do FNDE, nos anos pares as obras eram recebidas pelas escolas de educação infantil¹¹, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, e nos anos ímpares, pelas escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Segundo Paiva (2008, p. 5), a distribuição ocorreu da seguinte forma:

[...] em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso essas edições do Programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares.

Em 2017, por meio do Decreto nº 9.099, as ações do PNBE passaram a ser englobadas pelo PNLD, que, até então, era voltado apenas para a distribuição de livros didáticos. Com essa alteração, houve uma ampliação da abrangência do programa, que passou a contemplar

[...] a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017b).

Por outro lado, com essa mudança, os livros literários, que antes ocupavam lugar central no PNBE, perderam o destaque, pois agora ficam dissolvidos em meio a tantos outros materiais didático-pedagógicos contemplados pelo PNLD.

¹¹ Embora o programa tenha sido instituído em 1997, foi apenas no ano de 2008 que a etapa da Educação Infantil passou a ser beneficiada.

Com caráter diferente dos programas que têm uma perspectiva de duração em longo prazo, também existem projetos que visam à distribuição de livros literários às escolas e podem contar com suporte financeiro do FNDE, como no caso do Projeto Trilhas Natura, atividade inserida no Programa Crer para Ver da Natura Cosméticos.

De acordo com Silva (2015, p. 72), a partir do ano de 2009, o Trilhas desenvolveu uma série de materiais de apoio voltados para o trabalho com a leitura, escrita e oralidade com crianças de 4 e 5 anos, por meio de uma parceria entre diversos órgãos, tais como o Ministério da Educação (MEC), e com a iniciativa privada, entidades do terceiro setor e os municípios, por exemplo. Além da distribuição dos livros, que abrange escolas e municípios priorizados pelo MEC e as capitais e grandes cidades, o Instituto Natura atua também na formação dos professores. Em 2011, ele foi reconhecido pelo MEC “[...] como um projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas”, passando a compor parte do material do PNBE.

Ainda em relação aos livros que chegam às escolas por meio do poder público, durante a nossa análise do acervo, encontramos obras com indicação de doação pela prefeitura de Natal, uma vez que a logomarca da prefeitura consta na capa dos livros.

No que se refere à iniciativa privada, encontramos livros doados pela Fundação Itaú, pelo Instituto C&A, pelo Programa Prazer de Ler e pela Natura. A Fundação Itaú possui um leque de programas que, segundo Silva (2015), visam à formação de profissionais da educação e/ou o fortalecimento da sociedade civil, dentre os quais destacamos o Leia para uma Criança, voltado para ações de leitura do adulto para e com a criança, por meio da distribuição de livros previamente analisados para a sociedade e espaços de leitura, conforme informações disponíveis no portal da instituição.

Os livros distribuídos pelo instituto C&A também estão inseridos em um projeto institucional mais amplo, o Paralapraca que, conforme Silva (2015, p. 77), “não é específico de fomento à leitura, mas engloba seis eixos relevantes para o desenvolvimento da criança da educação infantil, a saber: brincadeira, música, arte, histórias (literatura), exploração do mundo e organização do ambiente”, e abrange atividades de formação continuada para os profissionais envolvidos.

Além do Paralapraca, o instituto C&A também desenvolveu outro projeto tendo como foco o fomento à leitura: o programa Prazer em Ler, que entre as diversas ações realizadas, promoveu o concurso Escola de Leitores, do qual o CMEI pesquisado foi

vencedor e recebeu um valor em dinheiro para aquisição de livros e adequação do espaço físico da biblioteca.

Assim, percebemos que o CMEI pesquisado recebe livros de diferentes fontes, seja por meio do poder público ou pela iniciativa privada, como é possível observar no gráfico a seguir:

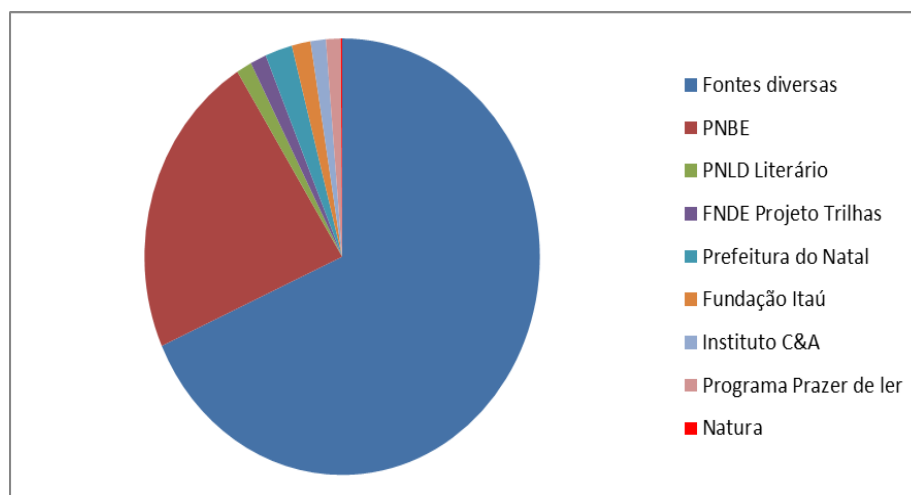


Gráfico 03 - Fontes de obtenção do acervo literário do CMEI pesquisado. Elaborado pelas autoras.

Embora reconheçamos que a distribuição de obras literárias para as escolas é de extrema relevância, precisamos ter muita cautela no estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado, esclarecendo os critérios orientadores e o espaço de cada instituição, pois, como foi constatado por Silva (2015, p. 194), existe um risco de um dos lados acabar assumindo lugar de destaque em detrimento do outro. “(...) Antes de uma parceria, a instituição privada, através de seu projeto de leitura, sobrepõe-se à política pública de leitura instituída desde 1997 e relegada ao plano do invisível”. Desse modo, é fundamental que a relação público-privado seja pensada com muita cautela, estabelecendo o espaço, os benefícios e obrigações de cada um.

Os dados construídos durante a nossa pesquisa reforçam essa observação de Silva (2015), uma vez que, em nossas entrevistas, das cinco professoras participantes, apenas a professora Jasmim citou o PNLD-Literário como fonte de aquisição dos livros. Outras três (Margarida, Amarílis e Begônia) citaram o envio de obras pelo FNDE, pelo MEC ou pela SME, mas não recordaram o nome do programa, indicando que elas não têm muita clareza sobre o mesmo.

Nesse sentido, inferimos que, possivelmente, os projetos desenvolvidos pela iniciativa privada acabem se sobressaindo por causa do investimento realizado na divulgação das suas ações, incluindo encontros de formação continuada e propagandas nas mídias sociais e televisivas, o que gera uma maior visibilidade. Todavia, destacamos que, mesmo com a presença da iniciativa privada na escola, o PNBE ainda se destaca como a segunda maior fonte para recebimento das obras.

5.2 Práticas desenvolvidas pelas professoras do CMEI para mediação de interações das crianças com a leitura literária

Por meio das entrevistas desenvolvidas com as cinco professoras participantes da pesquisa, conseguimos construir informações sobre as práticas que desenvolvem no cotidiano da instituição junto às crianças para promover suas interações com a leitura literária. Ressaltamos que, embora não tenha sido possível observar *in loco* como as atividades aconteciam efetivamente no dia a dia, os relatos orais e os registros fotográficos que nos foram fornecidos por elas dão indícios de envolvimento e participação das crianças e podem nos indicar a relevância das diferentes estratégias realizadas para aprendizagens e desenvolvimento das crianças, com relação à leitura literária e tudo que sua vivência propicia.

Como as professoras atuam em turmas compostas por crianças de diferentes segmentos etários, o que implica práticas diferenciadas que considerem as especificidades das crianças, identificamos abaixo a turma de cada professora, de modo a propiciar a relação entre as atividades descritas e a turma com a qual é/foi desenvolvida.

Professora	Turma na qual atua
Amarílis	Nível II (crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses)
Íris	Nível I (crianças de 02 anos a 02 anos e 11 meses)
Jasmim	Berçário II (crianças de 06 a 11 meses) e mediadora de leitura na biblioteca
Margarida	Nível II (crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses)
Begônia	Berçário II (crianças de 01 ano a 01 ano e 11 meses)

Quadro 06 - Distribuição das professoras entrevistadas por turmas. Elaborado pelas autoras.

Junto com as informações construídas nas entrevistas e com o auxílio de registros fotográficos disponibilizados pela escola e também feitos nas salas nos dias que antecederam a suspensão das atividades presenciais, foi possível constatar que a instituição desenvolve um trabalho que vem se consolidando ao longo do tempo, envolvendo diferentes formas de possibilitar interações das crianças com as obras e práticas literárias. Segundo a diretora Violeta, essa trajetória se iniciou no ano de 2009, com a criação de salas de leitura, cantinhos e sacolas literárias.

Diante das informações construídas, passamos à análise, orientando-nos pelas proposições de Kramer (2011) que, baseada em Vigotski, Bakhtin e Benjamin, propõe, como procedimento de análise que considere a dimensão qualitativa e discursiva dos dados, sua leitura e releitura, de modo a alcançar um olhar que enxergue singularidades e aproximações no sentido de construir agrupamentos ou categorias representativos das significações expressadas. Para Kramer (2011), em concordância com os autores nos quais se baseia, somente podemos analisar e compreender os dados relacionando-os aos contextos em que são enunciados. Para a autora, “[...] na produção de discursos, práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido: o contexto é importante para entender o texto” (KRAMER, 2011, p. 389). Por isso, foi importante conhecer mais sobre os contextos de formação e atuação das professoras participantes de nosso estudo, junto aos modos como compreendem suas práticas. Ao mesmo tempo, a autora propõe que é necessário, ao buscarmos a interpretação e sistematização dos dados, um movimento de descontextualização, de modo a construir conjuntos-coleções de sentidos ou temas entre/com eles.

Interações, práticas e falas reunidas pelo tema, ênfase comum ou afinidade de significados, produzem um efeito de coleção: reunidos por aquilo que têm em comum, os enunciados [...] favorecem a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis (KRAMER, 2011, p. 389-390).

Orientando-se por esses apontamentos, conseguimos constatar aproximações nas diversas atividades descritas pelas professoras como sendo aquelas que propiciam as interações das crianças com os textos literários. Nos espaços do CMEI, os seguintes agrupamentos envolvem modos de organização da literatura como objeto de conhecimento:

Atividades Permanentes com a literatura	- Atividades em que a interação com a literatura tem foco/finalidade principal.
Atividades Eventuais com a literatura	- Atividades em que a interação com a literatura é o foco principal/finalidade; - Atividades em que a interação com literatura tem foco/finalidade secundário(a).

Quadro 07 - Caracterização dos agrupamentos de atividades realizadas. Elaborado pelas autoras.

A organização das práticas pedagógicas tem relação com as concepções da equipe de cada instituição e também com a legislação vigente. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - DNCEI (BRASIL, 2010), é função da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, propiciar, em suas propostas pedagógicas e seus currículos, “conjuntos de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI assumem, portanto, a concepção de que o desenvolvimento das crianças está vinculado à apropriação das práticas culturais, como propõe Vigotski (2007). Para o autor, como já afirmamos anteriormente, é por meio de interações mediadas socialmente que cada sujeito internaliza os objetos-práticas da cultura e, desse modo, vai desenvolvendo suas próprias funções mentais. Contudo, o autor destaca que “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 2007, p. 75). A partir dessa afirmação, Smolka (2000) considera que esse processo se realiza como significação e está intimamente vinculado aos sentidos que se produzem no meio social acerca de cada objeto da cultura. Como nos diz a autora:

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 31).

É, portanto, nas situações propiciadas pelas práticas desenvolvidas pelas professoras nas instituições em relação aos objetos/conhecimentos que as crianças interagem com os objetos de conhecimento – as práticas da cultura – e podem ir construindo suas próprias significações sobre elas. Essas situações são também impregnadas pelos modos como as próprias professoras significam esses objetos/conhecimentos, suas práticas e também as próprias crianças como aprendizes.

Considerando a função pedagógica das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas desenvolvidas precisam ser intencionais e sistemáticas para criar oportunidades de vivências significativas para as crianças, o que implica modos de organizar os objetos da cultura – os conteúdos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2010, p. 25) apontam que as práticas “devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Em relação à literatura infantil, arte feita de linguagem verbal e não verbal, as DCNEI afirmam que as práticas precisam garantir experiências que:

- [...] - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- [...]
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e **literatura** (BRASIL, 2010, p. 25-26. Grifo nosso).

Em nossa pesquisa junto às professoras, foi possível ver que, no CMEI estudado, de modo distinto do que foi apontado pelos trabalhos de Oliveira (2010b), Silveira (2014) e Pereira (2014), as atividades com a literatura são realizadas de modo intencional, sistemático e raramente estão relacionadas a finalidades didáticas relacionadas a outros conteúdos ou são desenvolvidas de forma ocasional, para ocupação de tempos vagos. Em vez disso, as práticas relatadas revelaram uma sistematicidade que vem se consolidando ao longo do tempo a partir de um esforço coletivo da equipe da escola.

A partir do que foi relatado pelas professoras, nas atividades caracterizadas como permanentes, a literatura/a leitura literária foi sempre tomada como foco principal, enquanto que nas atividades eventuais que envolvem a literatura, esta assume focos diferentes em relação à finalidade da atividade – ora como foco principal e ora

como foco secundário, servindo de meio ou complemento para o trabalho com outra finalidade ou outro conteúdo.

A necessidade de organizar os objetos de conhecimento de modo que seja garantida sua exploração com intencionalidade e sistematicidade é objeto de discussão de vários autores, como Lerner (2001) e Neri (2007).

Entendemos que as atividades permanentes são aquelas que ocorrem com uma frequência sistemática, podendo ser diária, semanal, quinzenal ou mensal, por exemplo. Lerner (2001) explica que, pela repetição desse tipo de práticas pedagógicas em diferentes momentos, elas também podem ser consideradas previsíveis. Dessa forma, é fundamental assegurar o espaço da literatura como atividade permanente, pois a organização do tempo indica a importância que se atribui a cada experiência.

Assim, de acordo com Nery (2007, p. 112), é necessário garantir que a rotina das crianças seja estruturada de forma que a leitura literária esteja presente diariamente, em diferentes momentos do cotidiano, pois ela possibilita “que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira ‘comunidade’”. Portanto, acreditamos que a leitura possibilita diversas experiências e, por isso, precisa ser permanente, ou seja, regular e frequente.

Mediante a análise dos dados construídos, foi possível perceber que são desenvolvidas diferentes **atividades permanentes** com a leitura literária no CMEI pesquisado, indicando que de fato essa escola tem um trabalho voltado à formação do leitor e se preocupa em garantir o contato das crianças com o livro. A partir dos relatos das professoras, foram mencionadas as seguintes atividades permanentes nas quais a literatura é foco principal:

1. Exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca e leitura feita pela professora na biblioteca;
2. Exploração livre de livros na sala de referência;
3. Leitura na roda ou roda de leitura na sala de referência;
4. “Sacola literária” / Empréstimo de livros para serem explorados em casa;
5. Projetos literários.

1. Exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca e leitura feita pela professora na biblioteca

Para Rosa (2021):

A biblioteca é um equipamento social que cumpre o papel de conservação do patrimônio cultural. É, portanto, um lugar de preservação de artefatos da cultura escrita, onde guardam coleções que representam o que se pretende perpetuar na memória coletiva. [...] Mais contemporaneamente, a biblioteca também é entendida como um equipamento social voltado à difusão da informação e do conhecimento.

[...]

As bibliotecas, quando entendidas como dispositivos de apropriação cultural, podem promover ações que contribuam para a formação de leitores em seu letramento literário. Isso ocorre quando elas promovem o acesso diversificado à literatura, num ambiente acolhedor em que leitores se sintam à vontade entre os livros (ROSA, 2021, p. 60).

Os apontamentos de Rosa (2021) em relação à biblioteca se aproximam em muito do que foi descrito pelas professoras do CMEI em relação às atividades desenvolvidas na biblioteca. Todavia, essa não é a realidade de todas as escolas de educação infantil. Os estudos de Oliveira (2010b), Guimarães (2011), Albuquerque (2013), Silva (2015), Souza (2018) e Lino (2019) constataram que os livros ficavam trancados dentro de um armário fechado na brinquedoteca ou em outros espaços, dificultando o acesso das crianças às obras.

Nas nossas entrevistas, a exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca foi citada pelas professoras Amarílis, Jasmim, Margarida e Begônia. Elas explicam que, durante os momentos de mediação literária na biblioteca, as crianças têm um tempo para interagir com as obras do acervo, circulando livremente pelo espaço e escolhendo os livros que desejam ler, como podemos observar nas falas de Jasmim, mediadora de leitura, e das professoras Begônia e Amarílis, respectivamente. Em seus relatos, as atividades desenvolvidas na biblioteca propiciam a interação das crianças com o acervo, a linguagem literária, o conhecimento, a produção de sentidos sobre biblioteca, livros, literatura, histórias, personagens, etc.

[...] como eles têm o momento que eu faço a leitura e que quando eu termino eles ficam livres, né, circulando na biblioteca, escolhendo outro livro, sentando com o colega. Então eles vão na estante, escolhem outro livro, às vezes eles mesmo formam uma rodinha ali e vai contar para o colega, fazer esse momento (Professora Jasmim).

[...] após a leitura eles ficam livres para manusearem os livros, para fazerem a leitura, né, eles ficam bem à vontade, pra explorar toda a biblioteca e os livros (Begônia).

[...] quando a gente leva eles pra sala, pra biblioteca, eles já vão ao encontro dos livros, eles mesmo é que fazem, eles mesmo que procuram qual o que interessa pra eles, sentam lá naquela mesinha, aí leem, compartilham com os colegas, né. Esse é um dos momentos que eles têm essa liberdade, que a gente dá, que eles possam tá fazendo essa escolha, qual é o livro que está agradando eles naquele momento; qual é a história que tá agradando a eles; e eles possam realmente fazer essas escolhas, porque eles mesmo também têm que criar essa autonomia deles (Professora Amarílis).

A partir desses relatos, percebemos que nos momentos de biblioteca as crianças inicialmente podem ter uma mediação de leitura e, depois, exploram livremente o ambiente, usufruindo tanto do espaço como do objeto livro e da leitura, criando hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita e o uso social da leitura, tal como proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a). As imagens abaixo foram cedidas pelas professoras entrevistadas e retratam alguns desses momentos realizados na biblioteca.



Figura 05 - Momentos de exploração “livre” de livros pelas crianças na biblioteca. Fonte: Arquivo cedido pelas professoras.

Cada turma frequenta a biblioteca três vezes por semana, em um horário fixo de 30 minutos para as turmas de níveis I e II, e 20 minutos para as turmas de berçário, visando garantir o acesso de todos ao local, como apontou Jasmim:

Cada turma do CMEI passa pela biblioteca durante a semana, três vezes, três dias, no caso. Então, os berçários passam vinte minutos e os níveis passam trinta minutos. Então vai, a maioria, a grande maioria das vezes as professoras vão junto com a auxiliar, quando elas estão precisando fazer alguma coisa eu fico com a auxiliar, e temos um horário, né, onde elas têm acesso porque, no início do ano, a gente organiza esse horário, e cada professora recebe, então ela já sabe o horário de ir pra biblioteca (Professora Jasmim).

Assim, a mediação da leitura na biblioteca faz parte da rotina semanal das crianças do CMEI pesquisado, envolvendo tanto a leitura ou contação de histórias pelas professoras, ou seja, a relação livro-adulto-criança, como o contato direto entre as crianças e o livro. De acordo com todas as professoras, essa mediação pode ocorrer com o auxílio de recursos como fantoches, dedoches, bonecos em palitos, brinquedos, aventais, teatro de madeira ou projeções em televisões, aparelhos tipo DVD e projetores multimídia, por exemplo, como apontam as professoras Jasmim, Amarílis e Margarida,

[...] O berçário eu procuro fazer mais alguma coisa assim, né, levo um cestozinho, coloco dentro, uma caixa, ou se não coloco o tapete assim. Eu tenho, a gente tem um negócio lá na biblioteca que é uma caixa que é o mar literário, então, às vezes eu tiro aquelas mesas e coloco esse mar literário e coloco os livros no mar literário pra fazer esse momento com eles. Então eu procuro fazer esses momentos, faço de fantoche também? Faço. Mas, eu prefiro a leitura do livro mesmo. Eu acho muito rico o fantoche, às vezes uso avental, eu tenho muito avental e então eu uso esses aventais, tanto o que tem na escola, o meu, ou venho com um chapéu diferente, mas eu procuro tá sempre focada no livro (Professora Jasmim).

[...] a gente faz a escolha, ou é o avental, ou o fantoche, ou o livro, aí vai de acordo com que a gente vai fazer, a escolha do livro naquele momento. E depois, em seguida, depois que eles fazem, que acontece a contação, né, a gente deixa livre, a gente deixa eles livres para que eles possam fazer escolhas deles, para eles fazerem as leituras deles, entendeu? Isso aí fica livre depois no final, depois que a gente faz a contação, né, com eles. Aí acontece dessa forma, mais essa mediação. Pode levar, às vezes, pode levar também, né, alguma TV, algum datashow, pode se organizar para levar ele lá, para contar alguma história, é um telão né [fala demonstrando amor] que a gente leva, para contar história, já aconteceu também. Então a gente utiliza, a gente vai utilizando de várias formas, os espaços que são oferecidos. Também, já aconteceu de projetar; já aconteceu de passar a contação de história, [...] tem também o teatro de madeira que é utilizado também [...]. (Professora Amarílis).

[...] nós usamos muito fantoche, lá nós temos a caixinha do fantoche, né, nós usamos fantoche, dedoche, é, de palito, que a gente faz muito palito e faz com eles, o bom mesmo é fazer com eles, né. Tem aqueles fantoches lindos, maravilhosos, mas quando você faz com eles, tem o dedinho deles lá, eles colam, sujam a mãozinha com cola, e fazem, eles mesmos contam, eu tenho fotos deles contando história com fantoche, [fala demonstrando entusiasmo] eles adoram, adoram mesmo. E também temos outros recursos, bonecos mesmo, a gente usa os próprios brinquedos pra contar história. [...] Ah, aventais, tô me lembrando agora, a gente usa o avental, usa um monte de coisas (Professora Margarida).

Nessas falas, percebemos que as professoras buscam diversificar as práticas de contação de história, utilizando diferentes estratégias e vários materiais além da oralidade, o que, na visão de Oliveira (2010a), é fundamental para garantir que as crianças tenham experiências significativas com o texto literário.

O uso de fantoches materializa os personagens. Com eles, as crianças se divertem e exploram outra forma de vivenciar o texto literário. Nas mediações do professor, é importantíssimo que ele se movimente, que leia, conte histórias e recite poesias com entusiasmo, que olhe nos olhos das crianças, que dê diferentes entonações à voz (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Desse modo, acreditamos que o trabalho de contação de histórias com uso de fantoches, dedoches, bonecos em palitos, caixas, cestos, brinquedos ou teatro de madeira pode constituir práticas pedagógicas adequadas à Educação Infantil, especialmente quando as crianças têm a oportunidade de participar da confecção dos materiais ou da própria contação, como a professora Margarida indica fazer. Vieira e Fernandes (2010, p. 122) corroboram esse entendimento, pois, segundo as autoras, “[...] trabalhar com bonecos e fantoches para dramatizar as histórias lidas é um exercício apreciado pelos pequenos”. Assim, podemos indicar que esses recursos viabilizam o encontro das crianças com o texto, principalmente se elas participarem da encenação e da organização/elaboração do material.

Nesse sentido, de acordo com Corsino (2010), durante o planejamento o professor precisa considerar a leitura e a contação de histórias como práticas diferentes, que contribuem para a experiência das crianças com a literatura. Nas duas situações, as crianças interagem com o universo fabulado por meio das múltiplas linguagens, uma não pode substituir a outra. Dessa forma, é fundamental assegurar o desenvolvimento de atividades tanto de leitura como de contação de histórias.

Conta-se histórias com bonecos, fantoches, cantando, dramatizando com o corpo etc. Mas contar não substitui a leitura. Cabe ao professor escolher bons livros para ler para as crianças desde a creche. Lembrando sempre de que geralmente os livros de literatura infantil têm um texto verbal e um visual, que precisa também ser apreciado (CORSINO, 2010, p. 202).

Embora esses recursos sejam utilizados pela maioria das professoras entrevistadas e possam ser adequados ao trabalho com crianças, existem docentes que preferem dar visibilidade e centralidade ao objeto livro, usando apenas esse suporte para a leitura de história, como mostra a professora Begônia.

*[...] Eu, particularmente, gosto mais do livro, né, da leitura do livro e da contação, da oralidade, né. Eu não sou muito adepta ao fantoche e nem o avental. Eu gosto do **livro** (fala com ênfase). [...] E, assim, eu gosto muito de fazer uso do livro, né, do livro e da voz e de fazer toda uma interpretação do que se está lendo, porque se é livro que a gente vai ler pra criança, eu não acho interessante o fantoche, né, nem pros bebês, eles têm que ter esse contato com o que é um livro. A gente sabe que tem livros mais resistentes que os bebês podem manusear. Eu prefiro, eu na minha prática, né, essa é minha prática, eu gosto de usar o livro, o livro e a voz e o movimento, o corpo, a interpretação, eu gosto muito de fazer interpretação [...]. (Professora Begônia).*

Assim, a partir do relato da professora Begônia, observamos que ela pauta suas práticas de leitura na oralidade e corporeidade, alertando para a necessidade de destacarmos o livro no cotidiano escolar. Apesar de reconhecermos a importância de práticas com esse objetivo e defendermos a sua garantia na rotina diária das crianças, com Maciel (2010), entendemos também que a utilização de diferentes estratégias é favorável ao seu desenvolvimento.

O lúdico e o sensorial, aliados ao emocional, estão no bojo da proposta do professor que, em suas mediações, poderá recorrer a estratégias variadas para obter seus objetivos junto ao leitor infantil. Em vez de insistir no caráter utilitário do texto, o professor há de prover seus alunos com dramatização, contar histórias e resumir filmes baseados em narrativas literárias, recorrer a fantoches, ler com entusiasmo passagens de romances, contos e poemas, enfim, possibilitar que a criança se envolva na miniatura de mundo que é cada livro. Deduz-se daí que a ação do professor torna-se efetiva e afetiva (MACIEL, 2010, p. 12).

Portanto, compreendemos que a leitura e a contação de histórias se constituem em distintas práticas de mediação das experiências com a literatura e devem ser asseguradas no contexto da educação escolar, principalmente na etapa da Educação Infantil, pelas características das crianças que têm a imaginação e a ludicidade como forma fundamental de se relacionar com o mundo à sua volta, conforme já discutimos anteriormente.

2. Exploração livre de livros na sala de referência

A exploração livre de livros pelas crianças na sala de referência foi citada pelas professoras Íris, Jasmim e Margarida e consiste na organização de um tempo/espço para que as crianças possam interagir diretamente com as obras literárias, fazendo suas escolhas de maneira livre, independente e autônoma, como conta a Professora Íris.

[...] Nós temos o momento de leitura livre, né. Esse momento de leitura livre, eu tenho uma cesta, daquela cesta de compras, né, que eu encho de livros. A gente não diz que tipo de livro a criança vai ler, eu ponho já os livros [fala inaudível] e elas vão lá e escolhem. Então elas escolhem, do gosto delas. E tem também a leitura direcionada, quando eu quero, por exemplo, fazer uma atividade direcionada, eu pego um livro e vou fazer a leitura na íntegra né. Então tem esses momentos, o momento da leitura livre, o que a gente disponibiliza os livros para as crianças (Professora Íris).

A partir dessa fala, inferimos que as professoras proporcionam diferentes experiências com a literatura para as crianças, nas salas de referência, organizando tanto momentos para que elas fiquem à vontade para fazer suas escolhas como outros em que o docente fará a leitura de um livro a ser trabalhado durante o encontro, sem a finalidade de ensinar conteúdos, mas sim voltados à formação do leitor. Essa possibilidade de articulação das atividades está de acordo com as percepções defendidas por Vieira e Fernandes (2010, p. 109), porque, conforme as autoras, “cabe ao professor planejar e conduzir tarefas escolares, dentre as quais está a leitura dos diferentes gêneros, mas a livre escolha dos alunos também é um momento importante na formação do leitor autônomo”. Portanto, é primordial assegurar que as crianças tenham momentos para a livre exploração do acervo e para ouvir/ler/contar histórias.

Nesse sentido, consideramos que a combinação dessas estratégias contribui para a formação leitora das crianças, por meio tanto de momentos coletivos quanto individuais. Além disso, por meio dessas atividades, as crianças estabelecem hipóteses sobre a cultura escrita antes mesmo de serem alfabetizadas, como nos mostram Silva e Martins (2010, p. 36): “[...] ouvir a leitura de um texto escrito e ouvir alguém contar uma história sem amparo na escrita são experiências diferentes. Para ser preparada para o mundo da escrita, é preciso então que a criança ouça a leitura de textos escritos e escreva textos”. Assim, é fundamental assegurar várias oportunidades para que a criança perceba a leitura como uma prática social, dialógica e viva, como já foi anteriormente apontado.

3. Leitura na roda ou roda de leitura na sala de referência

Outra atividade permanente com a literatura realizada na escola é a Roda de Leitura, que ocorre na sala de referência das crianças. De acordo com todas as professoras entrevistadas, essa atividade é diária e faz parte da rotina das crianças, assim como o momento do acolhimento, do lanche, do almoço ou jantar, vídeo, banho ou repouso, por exemplo, como apontam Begônia, Margarida e Jasmim.

[...] A Rotina diária da turma se dá desde o início, né, da acolhida, é o acolhimento com eles, a roda de conversa, aí vem o lanche, porque minha turma é à tarde, vem o horário das refeições, as rodas de conversa, as rodas de leitura, momentos de parque, momentos de biblioteca, momentos de brinquedoteca. [...] O momento da biblioteca, o momento do parque, o momento é de uma roda de leitura, o momento de uma atividade de movimento, é o momento do jantar, então é assim que ela é estruturada, a rotina diária, até o momento da saída. [...] Os momentos de leitura são diários. Num tem coisa melhor do que ler. [...] A duração] depende do, vai de quinze a trinta minutos, né, depende do livro, que está se lendo, depende também da contação de história, depende do envolvimento da turma, num tem um momento, um horário definido, né? (Professora Begônia).

[...] Ali nós fazemos a contação de história para eles, que é diária [fala com ênfase], esse é um momento diário. Depois, se eu deixar, né, se eu permitir, ficamos a manhã toda naquela roda de conversa, porque depois da contação de história ou da leitura de algum livro, eles todos querem ler, todos querem participar, fazer a recontação do modo deles, é bem legal, [fala demonstrando entusiasmo] porque se a gente não estiver mediando sai briga, risos, porque todos querem participar, isso é muito bom, né. E depois da nossa contação de história, depois que eles recontam, né, que eu deixo,

eu tenho que intervir, colocar sempre algo referente à literatura, dou um livro para cada um, tipo coloco vários livros no meio da roda, porque se não, para eles pararem assim, nunca é demais recontar, porque já fica bem batido, o que um diz o outro diz (Professora Margarida).

[...] [Os momentos de leitura] eu estou sempre fazendo diariamente, risos. Eu gosto, nem que seja um tempinho assim pequeno. Ou eu faço esse da roda, ou no final, ou na hora de ir embora, então eu tô sempre procurando fazer, sentando ali perto, porque a gente deixa o suporte perto do espelho, aquele tapete, então já senta ali. Alguma criança já pega o livro lá e coloca, e senta no colo, e já senta no colo, né. Aí você... ele pegou o livro e sentou no colo, você já começa a contar, aí vai (Professora Jasmim).

Desse modo, observamos que a rotina das crianças é estruturada em diferentes momentos, com horários fixos, mas as atividades pedagógicas podem variar de acordo com o planejamento previsto e o envolvimento/participação da turma, como também foi constatado na pesquisa de Sousa (2008, p. 65), pois a autora indica que “alguns momentos da rotina podem ser invariáveis, ou seja, são planejados e organizados para acontecerem todos os dias, mas o seu conteúdo, o que se pretende instigar no desenvolvimento da criança, é variável”, conforme as necessidades dos sujeitos, sendo fundamental a flexibilidade do planejamento. No CMEI pesquisado, a roda de conversa é uma das práticas realizadas diariamente, na qual a leitura de leitura pode acontecer, como aponta a Professora Íris.

[...] Geralmente, a gente faz a rodinha né, aquela roda de conversa, porque na roda de conversa, quando eu apresento um livro todos veem, é diferente deles estarem sentadinhos na mesa que tem que se virar, tem que, né, uns veem, outros não, porque o colega tá tapando a visão, então a gente faz a roda de conversa, que é na rodinha, [...] eles sentam naquele círculo, e eu conto a historinha, sento na cadeira e mostro [...]. (Professora Íris).

A partir desse relato da professora, observamos que a Roda de Conversa é uma excelente oportunidade para a leitura literária, o que pode ser visto como Leitura na Roda e que está de acordo com a visão de Silva (2015, p. 217), pois, segundo a autora, elas constituem “momentos de socialização, de estímulo da linguagem oral e um momento propício para a entrada dos livros e da leitura de literatura”. Portanto, podemos dizer que essa atividade proporciona diferentes possibilidades de interação entre os participantes (adulto-criança, criança-criança, adulto-livro, criança-livro,

adulto-criança-livro), como pode ser analisado nas imagens abaixo, cedidas pelas docentes entrevistadas.



Figura 06 - Situações de leitura literária nas salas de referência no momento da roda. Fonte: Arquivo cedido pelas professoras.

Nessas imagens, podemos perceber como as crianças interagem com os outros e com o livro no momento da roda, o que, segundo Pereira (2014, p. 175), é a potencialidade desse tipo de atividade. “Sentar em roda para escutar uma história possibilita inúmeras possibilidades, sendo uma delas a construção de uma identidade grupal, uma oportunidade de partilharem palavras, pensamentos, sentimentos e diferentes formas de interpretação”. Portanto, a roda de conversa é também um espaço dialógico de encontros com os outros, de leitura, de compartilhar experiências, de relação e formação humana.

4. Sacola literária

Além da exploração e da mediação desenvolvidas na biblioteca e das rodas de conversa, durante as entrevistas todas as professoras citaram a “sacola literária” como atividade permanente. Trata-se de um projeto da escola que consiste em disponibilizar três sacolas por grupo de crianças para que, diariamente, a professora escolha três crianças para levar as sacolas, com um livro de literatura em cada, para casa. No dia

seguinte, a família deve enviar a sacola de volta para o CMEI para que outra criança possa ser contemplada.

Assim, inferimos que essa é uma atividade voltada ao trabalho com a literatura que ocorre de forma permanente, na escola pesquisada. De forma similar, Leal e Albuquerque (2010, p. 101), pesquisando sobre atividades de leitura, também evidenciaram que “por meio dessa estratégia, as professoras estimulavam os alunos a ler mais e a socializar suas leituras. [...] É importante criarmos espaços e tempos de leitura, possibilitando interações significativas por meio da literatura”. Portanto, a sacola literária é entendida como possibilidade de mobilização da comunidade escolar em prol da leitura, tornando-se tempo e espaço de interação das crianças (e suas famílias) com os livros.

Na instituição pesquisada, o envio das sacolas ocorre por meio do rodízio de crianças, como nos conta a professora Margarida.

[...] todos os dias nós temos três sacolas literárias, na sala, né, cada sala tem três. O nível II à tarde tem quatro porque é um número maior de alunos, são 22 alunos. Pela manhã são 20. E ali nós fazemos uma escala, vamos dizer, as crianças Rafael, Pedro e Tiago levam hoje, amanhã eles trazem essa sacola literária e eu já coloco outras três crianças, e assim vai. E tem dias que eles choram para levar a sacola literária, só que eles já levaram naquela semana, é, então, se tiver sacola literária sobrando, na secretaria, eu tento pegar, né, para dar àquela criança, ou então eu levo eles na biblioteca e ofereço os livros da biblioteca que eles podem levar pra casa, mas eles não deixam de levar, mas eles choram para levar, às vezes não querem nem soltar a sacola literária, essa aqui [fala com ênfase] é minha, e quer o livro que o coleguinha tá levando, então eu vou lá na biblioteca com eles e escolho o mesmo livro, né, porque lá nós temos vários (Professora Margarida).

A partir da fala da professora, destacamos que essa atividade é uma estratégia para dinamizar o empréstimo de livros às crianças, garantindo que todas elas levem obras para casa, pelo menos uma vez a cada quinze dias. Nos momentos em que não é a vez da criança e ela demonstra o desejo de levar o livro, a docente a acompanha até a biblioteca para que ela escolha um e leve para ler com a família.

Ainda sobre a sacola, a professora Íris nos dá pistas sobre a maneira como os livros enviados nesse suporte são escolhidos, indicando que essa seleção está relacionada aos projetos pedagógicos desenvolvidos na turma.

A sacola literária tem muito a ver com o que a gente, tá sendo desenvolvido na sala de aula, né, a gente não manda qualquer livro na sacola literária. É tanto que de três em três meses, que a gente trabalha o trimestre, nós mudamos os livros. [...] Então a gente leva esses livros na sacola literária, e são de acordo com os projetos pedagógicos que são desenvolvidos naquele trimestre (Professora Íris).

Esse relato nos indica que é necessário ter muito cuidado e atenção ao selecionar esses livros, levando sempre em consideração as questões da bibliodiversidade, representatividade, multiplicidade, possibilidades de fruição e de aproximação à realidade vivenciada pelas crianças, para evitar que o trabalho com essas obras se limite à questão dos conteúdos, como sugerem as discussões sobre a escolarização da literatura apresentadas anteriormente.

5. Projetos literários

Segundo as professoras, a escola busca proporcionar o desenvolvimento das crianças por meio de práticas pedagógicas de mediação que possibilitem o seu contato com o conhecimento, adotando a abordagem metodológica de arranjos curriculares organizados em projetos.

Nesse sentido, um dos projetos mais amplos trabalhados na instituição é específico da literatura e tem como título “Do berçário à família: com a leitura e com afeto”. Tal projeto, que vem sendo desenvolvido de forma permanente, foi o ganhador do prêmio Escola de Leitores, e tem como intenção assegurar o espaço da literatura no cotidiano das crianças, como nos mostra a professora Jasmim:

[...] Então, a gente senta, discute, não usando a literatura pra trabalhar, vamos trabalhar esse livro porque trabalha ‘isso’, de forma alguma. A gente procura trabalhar a literatura pra que a criança venha a se tornar um leitor e ela sinta prazer da leitura, não como uma coisa pra desenvolver o projeto tal, vamos ler “As meninas negras” (conto infantil) porque a gente tá trabalhando a consciência negra. Não! A gente lê “As meninas negras” quando a gente quer, trabalha, faz um trabalho específico em cima disso aí, entendeu? (Professora Jasmim).

De acordo com as professoras, o projeto busca garantir que as crianças tenham um contato mais aprofundado com a leitura literária, por meio de práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas, possibilitando que a literatura ocupe lugar de destaque, o que se revela em suas falas, indicando que, em diferentes momentos do cotidiano, elas buscam, de diversas formas, proporcionar o encontro das crianças com as obras do acervo, em situações que fazem parte da rotina diária/semanal do grupo, como podemos observar nos trechos dos relatos da professora Amarílis:

[...] os nossos projetos são voltados para a literatura. Todos eles são assim, tudo a gente tá ligado, a gente vai, né, buscar livros pra tá inserindo, pra tá fazendo esse link, pra tá juntando isso aí. Sempre, tudo que a gente faz, tá voltado para a literatura (Professora Amarílis).

A Professora Begônia, por sua vez, acrescenta:

[...] E são feitos projetos onde é trabalhado a literatura, onde, na maioria das vezes, nos projetos de literatura a gente, cada turma, às vezes mais de uma turma, escolhe um autor pra trabalhar o autor, pra trabalhar as suas obras e que justamente às vezes culmina na semana literária, né? (Professora Begônia).

A partir dessas falas, percebemos que, além dos projetos mais amplos desenvolvidos na escola, existem projetos realizados nas salas de referência das crianças que proporcionam o contato das crianças com os livros.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos possibilita que o professor aborde os conhecimentos historicamente acumulados de maneira articulada e global, ou seja, não fragmentada e compartimentada. De acordo com Moura (2012, p. 62), essa forma de estruturar o currículo favorece a aprendizagem significativa e a participação das crianças na definição dos temas orientadores do estudo, o que possibilita uma ruptura com “(...) a forma linear de ler o mundo, apresentando o conhecimento com toda sua complexidade: aprende-se a religar, a articular, a problematizar. Busca-se, assim, um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento”. Desse modo, entendemos que o trabalho com projetos pedagógicos é uma possibilidade de organização do conteúdo curricular que favorece a apropriação do mundo pelas crianças, rompendo com a segmentação do conhecimento.

Além disso, concordamos com Lerner (2001) que os projetos também têm como vantagem a flexibilidade, sequencialidade e continuidade de uma determinada temática ao longo do tempo, permitindo que o professor trabalhe o mesmo conteúdo de diferentes formas e em diversas oportunidades, a partir do envolvimento e participação das crianças.

Assim, podemos inferir que a abordagem metodológica por projetos é uma maneira de assegurar o processo de apropriação do conhecimento pelas crianças, respeitando os seus saberes e os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme as orientações estabelecidas nas DCNEI (BRASIL, 2010) e proporcionando tempos, espaços e materiais pedagógicos adequados para a ampliação das suas experiências (BRASIL, 2010).

Essa forma de organização das atividades curriculares também está de acordo com as proposições defendidas nas DCNEI (BRASIL, 2010) e no documento da Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), pois atribuem centralidade às crianças como sujeitos ativos, imprimem intencionalidade ao processo educativo e possibilitam o seu acompanhamento sistemático. Assim, como parte do trabalho docente, o documento prevê que o professor deve “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. Como os projetos possibilitam a organização do conhecimento de forma não linear e fragmentada, bem como favorecem a apropriação do mundo pelas crianças, podem ser uma boa opção para os educadores, orientando o desenvolvimento das atividades realizadas (BRASIL, 2017a, p. 39).

Os projetos desenvolvidos no CMEI pesquisado ocorrem por meio de múltiplas práticas de mediação da leitura literária, portanto com caráter sistemático e intencional, cuja frequência de desenvolvimento junto com as crianças pode acontecer de maneira permanente ou eventual, tendo a literatura como foco principal ou secundário.

- Atividades eventuais com a literatura

Além dessas atividades permanentes, também são desenvolvidas atividades eventuais com a literatura na escola. Em algumas delas, a leitura literária é o foco

central, mas em outras ela perde essa centralidade, aparecendo como componente secundário de práticas com objetivos distintos.

Compreendemos que as atividades eventuais são aquelas que ocorrem ocasionalmente, ou seja, não têm uma frequência sequencial definida, são oportunidades criadas pelas professoras, gestão, coordenação ou direção da escola. Segundo Lerner (2001), essas situações podem não se relacionar com os projetos pedagógicos em andamento no momento, pois são realizadas de maneira independente.

Durante as nossas entrevistas, interpretamos que, muitas vezes, as docentes da escola criam situações criativas e diferentes para ler para/com as crianças, cuja frequência pode ser definida como eventual, pois não têm uma continuidade sistemática, não se repetem no cotidiano. Essas atividades foram agrupadas nas seguintes categorias: atividades que têm a literatura como foco central e atividades nas quais a literatura aparece como componente secundário.

Entre as atividades que acontecem eventualmente que têm a literatura como foco central, identificando as seguintes práticas:

1. “Piquenique literário”;
2. Leitura em outros espaços da escola (na casinha do parque, por exemplo);
3. Leitura com/por pais;
4. Leitura feita por outros funcionários da escola – porteiro, merendeira;
5. Encontros com autores de livros;
6. Semana literária;
7. Encontro da família;
8. Chá literário dos pais/ avós;
9. Semana cultural;
10. Oficinas literárias;
11. Saraus literários;
12. “Leitura no colo” (com mães e avós);
13. Brincadeiras com livros:
 - a- “Caça ao tesouro”;
 - b- “Corrida literária”.

Segundo as professoras, com o objetivo de diversificar os espaços e situações de exploração da literatura e também como forma de imprimir um caráter lúdico a essas situações, elas realizam a atividade que denominam de “piquenique literário”, que se

constitui em momentos de exploração de livros ao ar livre, nos quais a educadora, outro adulto ou as próprias crianças fazem a leitura de livros. O espaço é especialmente preparado para essa atividade, que pode (ou não) ser acompanhada de lanche. As docentes Amarílis, Jasmim, Margarida e Begônia relataram que já realizaram esse momento com as crianças, indicando que ele é desenvolvido preferencialmente embaixo de uma árvore, como podemos constatar nas palavras de Amarílis.

[...] Antes da gente levar eles, a gente organiza o espaço, geralmente a gente costuma levar mais eles pra debaixo de uma árvore, só se o tempo não estiver favorável que a gente coloca num espaço coberto. Mas, a gente tem preferência, como a gente em esses espaços lá fora, aí a gente leva eles pra lá, a gente tem preferência. A gente organiza o espaço, a gente leva um tapete, no caso TNT, a gente coloca no chão, faz aquele tapete, leva todos os livros que for possível a gente levar, organiza todo o espaço, a gente pendura na árvore, também a gente pendura na árvore quando é possível [fala demonstrando orgulho] deixa pendurado, no chão, em todo canto. Leva, a gente pede também, às vezes, pra trazer frutas, ou a escola também já deixa, só pra um incentivo, no caso, pra eles, entendeu? (...) A interação deles é muito boa, nesse sentido, entendeu? Aí a gente conta histórias, a gente dá espaço pra que eles contem também, e assim a gente encerra o piquenique, risos (Professora Amarílis).

A partir desse relato, inferimos que, por ser um momento diferente, aguça a curiosidade, a imaginação, a ludicidade, o encantamento das crianças, e precisa de uma organização prévia. Nesse sentido, Grazioli e Debus (2017, p. 145) ressaltam que é importante garantir a organização de atividades de leitura em espaços ao ar livre, lembrando que “a intencionalidade na escolha do texto, na preparação dos recursos e a utilização de estratégias adequadas ao grupo fazem-se imprescindíveis ao trabalho com a narrativa”, preocupações que aparecem na fala da professora Amarílis, refletindo o cuidado na estruturação do ambiente.

Nessas atividades, o espaço se transforma em um ambiente dialógico, que Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 114) chamam de instalação de leitura, “ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura”. São locais inventados para envolver os sujeitos e os convidar a interagir com as obras por um forte apelo visual, como podemos observar nas imagens abaixo, cedidas pelas professoras.



Figura 07 - Situações de leitura literária ao ar livre, durante piqueniques literários. Fonte: Arquivo cedido pelas professoras.

Nessas imagens, observamos que nesses momentos as crianças ficam livres para explorar diferentes formas de interação, relacionando-se com os livros, com outras crianças e com adultos, pois percebemos que existem crianças com livro interagindo com outras crianças, bem como há crianças lendo com a professora.

É possível ver nos relatos das professoras uma preocupação com a criação de situações em que as interações com a literatura sejam mais lúdicas e prazerosas, o que vai ao encontro das proposições das DCNEI (BRASIL, 2010), bem como de Amarilha (1997), que vincula a atividade literária à ludicidade, ao jogo. É o que podemos observar também nas atividades que discutimos a seguir.

Além do piquenique literário, todas as professoras afirmaram que costumam levar as crianças para ler ao ar livre em outros espaços da escola, como na casinha do parque, por exemplo. A professora Margarida explica que, nesses momentos, ela geralmente usa o carrinho literário (que pode ser visto na imagem abaixo) ou um cesto para transportar os livros, lembrando que as crianças gostam de empurrar o carrinho pela escola.



Figura 08 - Carrinho literário. Fonte: Arquivo das autoras.

Conforme podemos perceber na imagem, trata-se de um carrinho desses comumente encontrados em supermercados para o transporte de compras, sem nenhum tipo de adaptação para o tamanho das crianças ou visando à sua segurança. Além disso, notamos que os adereços colocados, como adornos, podem ser considerados excessivos e geram uma profusão visual, tirando o foco dos livros. Todavia, conforme a professora Margarida, as crianças fazem uso desse suporte para livros e conseguem pegar as obras que ficam no seu interior, como podemos confirmar no trecho abaixo.

É no dia que não tem a biblioteca para eles, eu pego o carrinho literário, que é um momento muito rico, né? [fala demonstrando entusiasmo] O carrinho literário é muito bom porque a gente vai, cada um empurra um pouquinho o carrinho literário, e a gente vai para os espaços fora da sala de aula com esse carrinho, certo. Então, esse carrinho, eles brigam, né, para poder empurrar, risos, esse carrinho, e todos, todos [fala atribuindo ênfase] a gente pode estar no parque com brinquedos, mas todos querem ler os livros que tem dentro deste carrinho literário, eu acho muito legal, né, a prática já, né, a prática e o costume, né, o hábito de leitura deles. [...] E também me lembrei aqui agora, a gente leva a cestinha, o cesto de livros que nós temos, é a cesta de livros, a gente leva, tem uma casinha, tem um escorrego que é uma casa, né, que eles sobem e escorregam, mas em cima é uma casinha, eles adoram ir ali ler. Eu levo a cesta de leitura, com livros, pra lá pra cima e a gente lê muito com eles lá em cima. Eles adoram subir naquelas casinhas e ficar com livros lá em cima. Eu levo brinquedos também. Levo brinquedos e levo livros [...] (Professora Margarida).

A partir dessa parte da fala da professora Margarida, evidenciamos que os livros literários são oferecidos para as crianças junto com brinquedos e em diferentes espaços, e, mesmo com todos esses atrativos, muitas vezes elas ainda escolhem a leitura, o que pode indicar a importância desse trabalho sistemático voltado para a literatura desde os bebês e a necessidade crucial de garantir tempos e espaços de leitura literária durante o seu processo educativo escolar. Discutindo sobre esse assunto, Corsino (2010, p. 200) insere a literatura como parte integrante da brincadeira, modo fundamental de relação entre as crianças e o mundo, sendo, portanto, fundamental na sua educação, conforme indicamos anteriormente.

Ficou bastante evidente que o leitor ouvinte, que apresenta experiências de leitura, narra histórias com desenvoltura, recupera personagens, situações, diálogos de memória e faz uso de uma narrativa oral com marcas do texto escrito – com marcadores temporais, elementos de coesão, poucas repetições etc. A literatura infantil, ao deixar pontos de indeterminação a serem preenchidos pelos leitores, abre-se ao imaginário e entra na brincadeira infantil. E é justamente pelo jogo ficcional que a literatura infantil apresentou-se como parte integrante das brincadeiras.

Além disso, compreendemos que o trabalho envolve toda a comunidade escolar, transformando o espaço em um ambiente leitor. Desde a recepção da escola, as crianças e suas famílias são convidadas à leitura e, em alguns momentos, os pais e outros profissionais da instituição se articulam com as docentes e também leem para/com as crianças, tanto no CMEI como em outros lugares, como apontaram as professoras Amarílis, Íris, Jasmim e Margarida, e isso ainda pode ser entendido a partir do seguinte relato de Íris, Jasmim e Margarida, respectivamente.

[...] Nós também temos os momentos fora da sala. Nós temos momentos [fala demonstrando emoção] embaixo da árvore, né, nós temos também, sabe o que, Úrsula, a gente traz um pai da criança para ler esses livros pra ele. A gente já teve momentos [...] de encontros da família, a gente faz baseado na literatura e que os pais contam, num é, um livro pra crianças. Então isso é maravilhoso, né? (Professora Íris).

[...] Fora esse trabalho que a gente desenvolve, eu fiz um momento que foi a leitura no colo, com as mães dos berçários. Então aquele espaço do lactário, ali eu coloquei os colchões, coloquei um varalzinho com os livros, e fiz um momento ali com elas. Então o que eu queria daquele momento? A criança tá no colo e a mãe tá fazendo a mediação com ela no colo ali, entendeu? Então, tem aquele momento da socialização do livro. Eu começo fazendo a mediação, falando da importância desse momento, aí a gestora

pedagógica também fala, se uma mãe também quer falar também, e falar de algum livro que tem em casa e fez esse momento com a criança. Ou ela mesmo quer fazer uma mediação. Eu fiz uma dessa de leitura no colo, eu fiz uma vez na biblioteca, aí teve uma mãe que foi, vestiu uma roupa de chapeuzinho e fez esse momento. E também vão as avós, não vão só, as avós também querem participar, é bem legal (Professora Jasmim).

Tem mediação fora também, no Parque das Dunas, nós fomos e uma mãe fez a mediação. [pausa para pensar] Lá atrás também na roda, tem uma saia colorida que eu coloco no chão, cheia de livro, tipo piquenique mesmo, e a gente leva lanchinho, levamos livro, e os pais vêm, eu faço uma escala com os pais, sabe, para fazer mediação para as crianças. Eu convido o porteiro também para fazer mediação, ele é muito legal, a merendeira também, eu acho muito interessante, elas vêm com tanto amor, com tanta vontade de fazer, sabe, se sente tão bem (Professora Margarida).

A partir desses relatos, percebemos que a prática pedagógica da escola envolve não apenas pais e responsáveis pelas crianças, mas toda a comunidade escolar. Todos os profissionais e familiares são acolhidos e têm voz para participar das atividades realizadas, sendo convidados por professores a ler para/com as crianças. Essa iniciativa, além de contribuir para o desenvolvimento de experiências significativas para as crianças, favorecem a aproximação entre a comunidade, a escola e a leitura, como sugerem Leal e Albuquerque (2010):

Situações de leitura diversificadas podem ser promovidas por meio do envolvimento de diferentes pessoas da comunidade escolar, formando comunidades de leitores. [...] Desse modo, a escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além de a escola contribuir para a leiturização da comunidade, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado (LEAL, ALBUQUERQUE, 2020, p. 94).

Além desses convidados, segundo todas as educadoras entrevistadas, a escola também costuma mobilizar a participação de autores em eventos, possibilitando, entre outras aprendizagens, a construção da ideia de autoria (PERROTTI, PIERUCCINI e CARNELOSSO, 2016). Fruto desse trabalho, eles já contaram com a visita de alguns deles, dentre os quais André Neves, José de Castro e Salizete Soares, como indica a Professora Amarílis.

[...] a gente já teve a participação lá de André Neves, Salizete, tem outro também, entre outros que já participaram lá. Às vezes são cantores, né, Carlos Zen (músico potiguar) também, já tivemos essa participação. Detinha, que é também das Rocas, quando a gente estava trabalhando o samba na época, o samba das Rocas, né, priorizando a questão local, né? Então, a escola promove esses eventos, que estão voltados para a literatura, que envolvem todo o CMEI, e todos se interessam, né, em participar, a comunidade escolar (Professora Amarílis).

Com essas participações, vários projetos são desenvolvidos e muitas atividades são realizadas, proporcionando momentos de interações, exploração e apropriação do mundo pelas crianças, como, por exemplo, uma sequência de atividades realizadas pela professora Begônia, a partir da leitura do livro “Mundo pra que te quero”, de Salizete Soares, conforme ela descreve abaixo.

[...] eu transformei esse livro, eu consegui trabalhar esse livro com uma turma do nível IV, uma turma de nível III, eu transformei os espaços do CMEI no livro, então eles fizeram uma viagem no livro, eu consegui fazer os personagens grandes, Salizete foi com a gente, no dia, pra semana literária, eu ia fazendo a mediação de leitura, a filha de Rosa, eu peguei ela pra ser um personagem do livro que era Ela, né, e ela, eu consegui transformar em vários espaços do CMEI no livro da Salizete e deu certo, dá certo (Professora Begônia).



Figura 09 - Autora potiguar Salizete Soares. Fonte: Arquivo cedido pelas professoras.

Conforme se observa nas imagens cedidas pela professora e no seu relato, as crianças participaram da transformação dos espaços do CMEI em cenários presentes no livro e puderam embarcar no mundo da fantasia, tentando recriar situações vividas pelas personagens da obra e, ainda, conseguiram apresentar as suas percepções e conversar com a pessoa que escreveu a história.

O envolvimento de outras pessoas da comunidade escolar nas atividades com a literatura e nos papéis de mediadores é enfatizado por Zilberman (2021). Ao comentar a ação de mediação e de mediadores como aproximação de campos e sujeitos distintos na “formação de leitores”, a autora diz que:

Todas as pessoas envolvidas no ato de educar são mediadoras, pois cabe a elas avizinhar mundos diversos – separados por suas especialidades e faixas etárias, eventualmente por suas etnias, gêneros, origem e posição social – em espaços menos ou mais públicos – salas de aula, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, etc. Ao fazê-lo, as pessoas envolvidas aprendem e ensinam. E, o que é mais importante, ao compartilharem experiências, elas constroem alianças (ZILBERMAN, 2021, p. 11).

Assim, a partir das nossas entrevistas, percebemos que a conversa com autores é uma prática muito comum na escola, ocorrendo de forma eventual, especialmente na Semana Literária, realizada anualmente com a colaboração de toda a comunidade. Durante esse momento, a instituição tem uma programação diferente, voltada para a literatura, contando com apresentações, leitura de livros por diferentes atores (professores, pais, crianças, etc.), exposição das produções das crianças, além da conversa com autores, como descreveram as professoras Begônia (sobre o espaço para divulgação das atividades das crianças) e Amarílis (organização da comunidade escolar).

[...] na semana literária, tem a mostra cultural, né, o que foi trabalhado, se foi trabalhado escritores, obras literárias, literatura infantil, os vídeos de literatura e eles fazem produções, né, além da semana literária, tem exposições do que é produzido por eles (Professora Begônia).

[...] temos a semana literária, onde envolve, a semana literária, é toda a escola, ela se movimenta, entendeu? Vai se organizando para fazer os eventos, apresentação, levar ou fazer o convite para os autores [...]. A semana literária é uma vez ao ano, mas aí, como existe a semana literária, existem outros eventos que vão ocorrendo de acordo com o ano, que vai ocorrendo (Professora Amarílis).

Esse evento mobiliza, envolve e aproxima a comunidade escolar e a literatura, garantindo a participação das famílias e mostrando a importância da parceria entre elas e a escola. Além disso, como estratégia para apontar a importância da leitura no contexto familiar, a escola também realiza encontros da/com as famílias, onde, segundo as professoras, a temática da literatura sempre é abordada, como, por exemplo, no “chá literário dos pais/avós” e na semana cultural. Nesses momentos, que ocorrem em sábados letivos, são ofertadas oficinas de leitura, palestras e visita de escritores, como observamos nas palavras das Professoras Íris, Amarílis e Begônia.

[...] a gente não só trabalha a literatura na criança, a gente também tem que trabalhar a literatura na família para que ela seja também incentivada à leitura, não só ler para a criança, ler para ela (Professora Íris).

[...] a gente organiza oficinas, oficinas de leitura, a gente faz contação com os pais, a gente envolve os pais, no caso, cada oficina que a gente divide, né, faz um grupo dos funcionários, a gente vai dividindo por sala, né, e vai recebendo os pais para que ocorra essas oficinas de leitura. Cada grupo fica responsável por organizar uma, seja através de fantoche, ou de dramatização, de alguma forma a gente envolve todos. Então, um dos eventos também, que a escola promove, é isso daí, né, durante o ano, quando acontece o encontro da família, todo ano tem, acho que são uns três encontros da família. Então cada encontro desse, né, que acontece, envolve leitura e todo mundo, toda a comunidade escolar participa, tem os pais (Professora Amarílis).

[...] Nos encontros da família, em alguns momentos, é oferecido esses momentos literários, né, palestras, visita de escritores, e teve um ano que a gente fez oficinas, nós fizemos várias oficinas e os pais iam para essas oficinas, eu fiquei até com a oficina de reconto, e, cada turma, cada grupo de professor, promovia uma oficina literária para as famílias. [...] os encontros da família, que sempre nos encontros da família têm oficinas literárias [...]. Essas atividades são trimestrais (Professora Begônia).

Portanto, com o objetivo de aproximar as famílias, a escola e a literatura, as professoras criam diversas estratégias para trabalhar essa questão envolvendo a comunidade escolar em todos os momentos, desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades. Nesses encontros, a literatura é o foco do trabalho, buscando mobilizar a comunidade e possibilitar a leitura para a fruição, sem objetivos didatizantes.

Por fim, as últimas práticas que apreendemos a partir da fala das professoras foram agrupadas como brincadeiras com livros. Concebemos que as interações e a brincadeira são os eixos norteadores das ações curriculares no contexto da Educação Infantil, sendo o brincar uma das atividades que a criança gosta de fazer. Desse modo, consideramos que as brincadeiras com os livros, chamadas pela professora Jasmim como “Corrida literária” e “Caça ao tesouro”, são estratégias adequadas ao trabalho com crianças, pois não têm como finalidade usar a leitura para alcançar um objetivo conteudista ou desvirtuá-la do seu estatuto estético e artístico, conforme descrito abaixo.

Essa corrida literária eu fiz o seguinte, eu coloquei umas cadeiras assim e coloquei um pedaço de TNT e coloquei dois cestos. Eu fiz até com os maiores. Aí eu disse: gente, a gente vai fazer uma corrida literária, então como é que a gente vai fazer, você vai junto com o colega, chega lá primeiro, aí vai e quem pegar o livro primeiro vai mostrar, vai olhar o livro, vai falar o que tá vendo no livro, vamos supor que ele pegasse o livro de Chapeuzinho, um exemplo. Sim, e aí, você pegou que livro, Pedro? Peguei esse livro. E aí, o que tem na capa desse livro? Vamos, fale aí pra gente. Então, ele sentado ali, os outros estão sentados aguardando a vez. E pronto, vai socializando os livros. [... sobre caça ao tesouro] Eu também faço quando é na época da Páscoa. Eu já fiz uma vez, ao invés de ser um ovo da páscoa é um livro, risos. Aí coloco as pegadas e eles acham um livro (Professora Jasmim).

Nesse sentido, com Corsino (2010, p. 200), apontamos que, como a brincadeira é o modo fundamental de relacionamento entre as crianças, os outros e o mundo, elas “[...] brincam com tudo o que está ao seu redor, montam cenas e tornam-se elas próprias os personagens. Este movimento de entrada na brincadeira é partilhado e a comunicação entre as crianças não se dá apenas com palavras, mas, principalmente, com gestos”. Essas práticas são maneiras lúdicas e criativas de proporcionar o encontro entre as crianças e os livros, provocando-as a interagir com obras escolhidas e a expor as suas impressões coletivamente.

No que se refere às atividades nas quais a literatura aparece como componente secundário, identificamos as seguintes situações relatadas pelas professoras:

- 1- Leitura “direcionada” a conteúdos de projetos didáticos em desenvolvimento;
- 2- “Banho literário”.

Chamamos de leitura “direcionada” a conteúdos de projetos didáticos em desenvolvimento e às práticas que usam a leitura literária como pretexto para trabalhar conteúdos, o que vai de encontro à sua essência dialógica, de obra de arte e da proposta leitora da escola, de acordo com os apontamentos anteriormente levantados. Uma única educadora, durante a entrevista, demonstrou indicativos de que, por vezes, aproveita o momento de leitura para abordar conteúdos, o que pode acabar escolarizando equivocadamente o livro, afastando-o do seu estatuto estético e artístico, bem como da sua função na formação humana, enquanto espaço de encontros, diálogos e confrontos, como pode ser compreendido com a leitura das palavras da professora Íris:

Geralmente, quando a gente trabalha com projeto pedagógico, como eu disse a você, a gente busca história, um livro que conte sobre o que vai produzir, aquele assunto. A gente pega esse livro na biblioteca, nós temos liberdade de pegar empréstimo na biblioteca, né, a hora que a gente quiser tem empréstimo lá na bebeteca, não é só dos professores, é do familiar, da criança, do ASG que trabalha na escola, então todos nós temos esse acesso (Professora Íris).

Assim, evidenciamos que a literatura não está associada a uma perspectiva equivocadamente escolarizada, conforme discutimos no capítulo anterior, mas deve ser compreendida no campo da formação humana, de relação com o mundo e entre sujeitos, como fonte de possibilidades múltiplas, como fruição.

Além dessa prática, a partir do relato das professoras Amarílis, Jasmim e Begônia, indicamos que as docentes estabelecem maneiras de inserir a leitura em diversos momentos da rotina das crianças, inclusive durante o banho, organizando um ambiente diferente e possibilitando o contato das crianças com os livros na água, tomando o cuidado de disponibilizar, nessas situações, apenas obras que podem ser molhadas, como aponta Amarílis.

No banho, a gente usa muito os livros daqueles que podem ser molhados: de plástico; a gente utiliza muito esses livros. A gente organiza, né, ali na, agora, dessa vez, a gente leva praquela espaço que é coberto, que é o arena. Aí a gente coloca uma piscina, a gente leva todos os livros que é de plástico e a gente tanto utiliza a parte debaixo, assim, o chão mesmo, que a gente molha, eles ficam se molhando, pegando o livro, tomando banho de piscina, e é assim que ocorre o banho literário, esse contato com o livro na água (Professora Amarílis).

Compreendemos o banho literário como uma prática pedagógica criativa e sensível, porém, cabe analisar a qualidade dos livros disponibilizados nesses momentos, conforme discutimos no capítulo anterior, e como as crianças interagem com as obras nessas situações.

Foi possível perceber que as professoras desenvolvem práticas pedagógicas que criam diferentes oportunidades de exploração dos livros e vivência da leitura pelas crianças. A ampla gama de estratégias/atividades descritas por elas ressalta o compromisso que a instituição tem com a literatura infantil, sendo quase possível dizer que muito do trabalho pedagógico da escola é atravessado pelas práticas com a literatura. Em suas falas, também emerge uma convicção das finalidades das atividades que desenvolvem, o que nos leva ao que Smolka (2000) aponta em relação aos modos como os objetos/práticas da cultura são significados nos contextos e como os sentidos que lhes são atribuídos afetam os sujeitos que estão interagindo com elas e impregnam os seus próprios sentidos.

Dada a impossibilidade de realizar as observações das crianças nas atividades, como era nosso propósito inicial, são as falas das professoras e os modos como se referem às atividades que desenvolvem que nos fazem pensar que seus sentidos certamente têm efeitos sobre as crianças, seus familiares e responsáveis e sobre os funcionários da escola.

As professoras revelaram preocupação com a criação de relações significativas entre as crianças e a literatura, imprimindo, com as atividades que realizam, seus modos de entender a aprendizagem, seu papel mediador, as crianças como sujeitos aprendizes e capazes e a própria literatura como tendo um papel importante no desenvolvimento das crianças e como um direito delas enquanto sujeitos humanos, tal como propõe Cândido (1995).

É importante registrar que muito do que foi constatado por nós a partir dos relatos das professoras participantes foi também registrado na pesquisa de Silva (2016, p. 102), pois ela afirma que “na escola onde desenvolvemos a pesquisa as práticas de leitura literária eram constantes, fazendo parte da rotina dos adultos e das crianças. A professora lia para a turma e possibilitava a leitura feita pelos meninos e meninas”. Além disso, houve resultado equivalente na investigação “Boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, à qual já nos referimos anteriormente, conforme relatam

Nunes e Corsino (2019). Com base em questionários e observações em turmas de Educação Infantil:

A pesquisa mostrou que a literatura está muito presente nas turmas observadas. Em todas elas, as professoras leram ou contaram histórias para as crianças nos dias de observação. Livros acessíveis nas salas, organizados em bibliotecas, que as turmas frequentam, dispostos em estantes baixas, cestos e caixas circulam nas mãos de crianças e adultos, são lidos na sala, no hall, na biblioteca, na roda, em mesas, em almofadas no chão, no grupão e também em pequenos grupos e individualmente. São levados para casa em sacolas customizadas para serem lidos com as famílias (NUNES; CORSINO, 2019, p. 120).

O relato corrobora o que nos foi relatado como práticas pelas professoras participantes de nosso estudo e apontam que, como afirma Zilberman (2021), mudanças aconteceram na escola e nas práticas, onde é possível perceber que as professoras (quase todas são mulheres) assumem o papel de mediadoras de encontros entre as crianças e os livros literários e o fazem por meio de práticas pedagógicas múltiplas cujas origens estão em seus processos formativos, que são diversificados, incluindo ações desenvolvidas pela própria escola, ainda que de modo não sistemático.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que há necessidade de formação permanente, que propicie a discussão e reflexão sobre práticas ainda presentes que podem ser ampliadas, reconfiguradas numa perspectiva de crescimento da compreensão, por parte das professoras, da literatura, das crianças como aprendizes e sujeitos que produzem cultura, e delas próprias como mediadoras dos processos de aprendizagem, de modo a propiciarem interações e explorações cada vez mais ricas das crianças com o texto literário enquanto arte, cuja fruição tem finalidade e valores em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que os sentidos construídos com esta pesquisa são transitórios e refletem o encontro de muitas vozes. Não buscamos verdades únicas e acabadas, pois, o conhecimento está em constante movimento e transformação. Como sujeitos sociais, nossas percepções são influenciadas pelas experiências vividas e pelas concepções defendidas. Desse modo, entendemos que os nossos apontamentos refletem um processo de interpretação a partir de uma realidade concreta.

A nossa investigação teve como objeto de análises os acervos e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil e buscou analisar como se constituem os acervos literários (em termos de quantidade e qualidade), e, da perspectiva das professoras que atuam nessa etapa, como são desenvolvidas as práticas pedagógicas destinadas às interações de crianças com obras de literatura no contexto da Educação Infantil. Com a finalidade de situar o nosso estudo no contexto das pesquisas já realizadas, inicialmente procedemos com uma revisão das produções acadêmicas e percebemos a relevância e a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre a temática, indicando a importância da pesquisa.

A partir desse levantamento, iniciamos as nossas observações. Porém, ainda no momento de aproximação com o campo empírico, deparamo-nos com uma situação de saúde pública completamente nova, ocasionada pelo novo coronavírus. Em virtude das condições sanitárias decorrentes desse vírus, precisamos alterar os procedimentos de pesquisa inicialmente planejados, passando a adotar entrevistas semiestruturadas com professoras voluntárias, questionário para a caracterização da escola e observação e levantamento do acervo existente, procedimentos que possibilitaram a construção dos dados da nossa pesquisa e refletem o encontro de vozes de diversos sujeitos.

Assim, admitimos que, durante a nossa trajetória, deparamo-nos com muitos obstáculos, desafios e situações que nos paralisaram. Além das dificuldades relacionadas ao processo de pesquisas em educação em um momento de pandemia, precisamos conciliar a nossa jornada como trabalhadoras-pesquisadoras que não têm direito ao afastamento integral das atividades, implicando uma redução da disponibilidade de tempo para uma formação em nível de Mestrado, o que nos levou a prorrogar o prazo regular.

Os dados construídos indicam que, no CMEI pesquisado, existe uma forte mobilização para proporcionar a interação entre as crianças (e a comunidade escolar) e a literatura, prática que vem se consolidando ao longo da história da instituição e que teve o trabalho reconhecido quando foi contemplada com o prêmio “Escola de Leitores”, edição do ano de 2014. Nesse sentido, a escola procura organizar diferentes tempos e espaços que convidam os sujeitos a explorar e interagir com os livros, seja de forma fixa ou por instalações provisórias, espalhando as obras do acervo em diversos ambientes, criando uma “estação de leitura”.

Entre os espaços permanentes de leitura observados na pesquisa, destacamos a biblioteca, pois se trata de um ambiente especialmente organizado para possibilitar a livre exploração e contato das crianças com o amplo acervo disponível na escola. Nesse local, semanalmente (três dias por grupo de crianças), são desenvolvidas atividades de leitura e contação de histórias, com duração de vinte ou trinta minutos, a depender da faixa etária da turma. Após a proposta do dia, as crianças têm um tempo livre para explorar e interagir com as obras.

Além disso, a comunidade escolar tem acesso garantido à biblioteca, que também empresta livros de forma constante. Nesse sentido, o CMEI tenta mobilizar as famílias a levarem obras para casa, com o objetivo de garantir que o trabalho com a leitura não fique restrito à escola, por meio da organização de encontros nos quais a importância da literatura é abordada.

Desse modo, podemos indicar que a pesquisa evidenciou que a instituição investigada possui um acervo bibliodiverso, com 1754 obras, dos diversos gêneros, que foram agrupados nas categorias: narrativas (893), versos (449), imagens (167), quadrinhos (5), livro-brinquedo (46) e informativo (194). Existem diferentes fontes de origem para a aquisição dessas obras, relacionadas não apenas ao poder público, mas também à iniciativa privada. Nesse sentido, ressaltamos a relevância do PNBE enquanto programa de distribuição de livros, pois, na realidade analisada, ele foi responsável por boa parte das obras disponíveis. Destacamos, ainda, a necessidade de investimentos nas políticas de formação continuada para os professores, voltadas à apresentação das produções enviadas.

A interação entre as crianças e essas obras é possibilitada através de diferentes práticas pedagógicas, de modo permanente ou eventual. Entre as atividades permanentes, além das realizadas na biblioteca, as professoras também relataram que

ocorrem rodas de leitura na sala de referência, o envio de livros para casa, por meio da “Sacola literária”, e projetos literários, tomando a literatura na sua dimensão mais expressiva, como obra de arte viabilizada pela palavra, lugar de encontro, confronto, diálogo, negociação, fruição e formação.

Já no que se refere às eventuais, além dos encontros da família, são proporcionados momentos de leitura em outros espaços da escola (na casinha do parque, por exemplo), leitura com/por pais ou por outros funcionários da escola (porteiro, merendeira), encontros com autores de livros, saraus literários, brincadeiras com livros (“caça ao tesouro” e “corrida literária”) e “leitura no colo” (com mães e avós), bem como momentos em que a literatura não é o foco principal, mas aparece como secundário, a exemplo da leitura “direcionada” a conteúdos de projetos didáticos em desenvolvimento e do “banho literário”.

Essa diversidade de possibilidades de atuação pode ter relação com as atividades de formação continuada oferecidas, na escola, pela secretaria municipal de educação, por outras instituições e/ou com a própria identidade institucional, pois observamos que os relatos das professoras apresentam muitas semelhanças, o que sugere que as práticas são realizadas de forma similar entre os grupos de crianças.

Portanto, compreendemos que é primordial que as escolas de educação infantil assegurem tempos e espaços adequados para as crianças explorarem as obras e desenvolverem experiências significativas com a literatura. Para isso, é essencial que essas instituições tenham um acervo de qualidade, recursos e materiais pedagógicos que possibilitem a ampliação das relações e que os professores possam refletir sobre a práxis educativa e aprofundar os seus saberes, através de uma formação continuada articulada com o seu fazer pedagógico.

Além disso, salientamos a importância de garantir que as escolas tenham um profissional com a formação necessária atuando nas bibliotecas ou salas de leitura, dada a necessidade de organização do acervo e da sua distribuição em diferentes espaços, além da organização de diferentes práticas que busquem a interação entre as crianças e os livros.

Assim, junto com Lino (2019), ressaltamos a importância das políticas públicas, locais e nacionais, voltadas para: a avaliação, aquisição e distribuição de livros de literatura, considerando a provável demanda de reposição das obras pelas características das crianças; a formação continuada de professores, atentando para o papel da literatura

no contexto escolar e a forma como as crianças se relacionam com ela, e para a necessidade de ler e conhecer as obras do acervo, para poder pensar em práticas que possibilitem aventuras, diálogos e negociações; e a organização de tempos e espaços, fixos e inventados, de encontros e desencontros com a leitura, nos centros de atendimento da infância.

Baseadas nessas evidências, argumentamos que é primordial e urgente ampliar os tempos/espaços para a mobilização social, construindo conhecimentos sobre a maneira como as crianças vivem suas infâncias, o papel da literatura na formação das novas gerações e a organização de “estações de leitura”, partindo das seguintes premissas:

- As crianças como sujeitos ativos, históricos e de direitos, em fase inicial da vida e de desenvolvimento, que se relacionam com o mundo por meio das interações e da brincadeira, e apresentam características biológicas e capacidade de aprender;
- Os professores como facilitadores do processo de apropriação cultural; mediadores de relações com o outro e com o conhecimento historicamente acumulado, ou seja, organizadores de práticas pedagógicas que afetam o comportamento humano por meio de interações realizadas; e
- A necessidade de organização de verdadeiras “estações de leitura”, que mobilizem, instiguem e desafiem as crianças a experimentar diferentes aventuras com a literatura.

Diante do exposto, indicamos que os sentidos atribuídos aos processos que investigamos podem contribuir para o processo reflexivo dos professores sobre as práticas pedagógicas de mediação da leitura literária em desenvolvimento, mobilizando os educadores a pensar sobre a forma como eles têm possibilitado as interações das crianças com o livro.

Terminamos o nosso trabalho sabendo que abordamos apenas um ponto de uma ampla gama de conhecimentos, deixando aqui diversas questões em aberto, que podem ser objeto de análises de estudos futuros. Esperamos que as discussões propostas possam contribuir de alguma forma para o debate sobre a temática e aprofundamento do assunto, como possibilidades para a reflexão das práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 235-255.

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BRASIL. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. p. 39 a 58.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 17 a 41; 157 a 164.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. *Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; e AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Orgs.). *Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente*. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019.

BARBOSA, Amanda Mester. *Entre acervos, espaço e leituras: o processo formativo de construção da sala de leitura de um Espaço de Desenvolvimento Infantil*. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRANCO, Jordanna Castelo; e CORSINO, Patricia. Experiência do encontro na educação infantil: interações, brincadeiras e espaços. *Educação (UFSM)*, v. 45, p. 1-26, 2020. doi:<https://doi.org/10.5902/1984644440914>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

_____. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, 2017b.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *O que é literatura infantil?* – 2ªed – São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 16, n. 2, pp. 221-236, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 5. pp. 97 a 127.

_____. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil - Políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp. 86-104.

_____. FEBA, Lúcia Tagliari Feba; JUNQUEIRA, Renata. Acervos de bibliotecas escolares e formação de pequenos leitores. *Educação em Foco*, Belo Horizonte: v. 19, p. 125-144, 2016.

CORRERO, Cristina; COLOMER, Teresa. Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil Criterios y condiciones de selección de libros. In: BRASIL. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. p. 59 a 79.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes de. (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 93-109.

_____. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. In: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI Estela Natalina Mantovani (Orgs.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017, pp. 2453-2758.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 183-204.

_____; *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL, *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: MEC, SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 5. pp. 13-57.

_____; VILELA, Rafaela; TRAVASSOS, Sônia. Reflexões sobre políticas de livro e leitura de secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 50, p. 351-377, jan/abr 2017.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182017000100351&lng=en&nrm=iso.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 51, p. 221-244, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182017000200221&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Mar. 2021.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso.

FURTADO, Thamirys Frigo. *Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)*. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GALVÃO, Bruna Leite. *Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária*. 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa* - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos. *Textura*, Canoas, v. 19 n.39, p. 134-152, jan./abr.2017.

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB. 2007. p. 13 a 24.

_____. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200011>.

LACERDA, Vitor Amaro. Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de imagem e histórias em quadrinhos no PNBE. In: BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 61-70.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 89-106.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: BRASIL. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC, SEB, 2001. Coletânea de Textos. Módulo 2, M2UET3. pp. 1-23.

_____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINO, Lis de Gusmão. *Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; CARVALHO, Tânia Câmara A. Educação Infantil: História, Contemporaneidade e formação de Professores, In: *II Congresso brasileiro de História da educação*, Natal, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 09-22.

_____. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil - Políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, pp. 02-14.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; LEITE, Lucia Pereira; MAIA, Ari Fernando. O emprego da literatura na educação infantil: a investigação e intervenção com professores de pré-escola. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 144-155, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200005&lng=pt&nrm=iso.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Na Educação Infantil, versos que contam histórias. In: BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 19-30.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. *36ª Reunião Anual da ANPEd*. 2013.

MOURA, Maria Theresa Jaguaribe de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: BRASIL. *O cotidiano na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SED, 2012. Pp. 55-67.

NERY, Afredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB, 2007. p. 109 - 135

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v. 49. nº 174. Out/Dez. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/86NJPf8HCGr7qbxmt9xBQH/?lang=pt&format=pdf>. OLI

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 41-54.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. *O trabalho com a literatura na educação infantil*. 2010. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010b.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. *Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas*. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Avila. *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A Formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-41.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 45-60.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. 739f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. . In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 7. pp. 15 a 50.

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?* 2014. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; e CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 7. p. 111 a 150.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 7. p. 55 a 108.

_____. *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. 264 f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

- ROSA, Ester Calland de Sousa. A biblioteca como instância de resistência de leitores. In MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021. p.59-75.
- SÁNCHEZ, Edith Sebastiana Corona. Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación Infantil. In: BRASIL. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. p. 121 a 127.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-52.
- SILVA, Bruna Lidiane Marques da; e MORAIS, Elaine Maria da Cunha. A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais. *31ª Reunião Anual da ANPEd*. 2008
- 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. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.
- SILVA, Marcia Cabral da. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro: EduUERJ, 2010.
- _____; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 23-40.
- SILVA, Sayonara Fernandes da. *O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: da gestão ao leitor na educação infantil de Natal-RN*. 2015. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- SILVEIRA, Roberta Caetano da. *Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP)*. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moisés. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/2000.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 17-48.
- SOUZA, Maiara Ferreira de. *Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil*. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *FronteiraZ*, São Paulo, nº 17, dezembro de 2016. p. 43-59. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>

TEIXEIRA, Marcia Prenda; SILVA, Karina Lillian Souza e. Programa Nacional Biblioteca da Escola: acesso e uso do acervo na Educação Infantil. *Horizontes - Revista de Educação*, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 187-203, mar. 2017. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5966>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010. pp. 107-126.

VIGOTSKI, Levi. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 49-58.

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

_____. Ensinar é preciso – resistir também. In MACEDO, Maria do Socorro A. Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 7-11.

APÊNDICES**APÊNDICE A**

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA***Esclarecimentos***

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada Literatura na Educação Infantil: acervos e interações, a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil _____, pela pesquisadora Úrsula Gabriela Dantas de Menezes, orientanda da professora Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, que adotará princípios metodológicos da abordagem qualitativa, baseado nas proposições de Mikhail Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas e princípios da abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky para a pesquisa sobre processos humanos e tem como objetivo principal analisar os acervos literários existentes em uma instituição de Educação Infantil e como as crianças interagem com esses livros, necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da etapa de observação e realização de entrevistas.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Destacamos que de acordo com a Resolução 580/2018 no Art. 5º do CAPÍTULO II (Dos aspectos éticos das pesquisas com seres humanos em instituições do SUS), os procedimentos da pesquisa NÃO IRÃO INTERFERIR na rotina dos serviços de assistência à saúde bem como nas atividades profissionais dos trabalhadores.

Úrsula Gabriela Dantas de Menezes, CPF 083.549.114-54

Consentimento

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento: o Centro Municipal de Educação Infantil _____, situado à Rua _____, telefone: _____.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal/RN, ___/11/2020.

Representante da escola

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: Literatura na Educação Infantil: acervos e interações, que tem como pesquisador responsável Úrsula Gabriela Dantas de Menezes.

Esta pesquisa pretende analisar os acervos literários existentes em uma instituição de Educação Infantil e como as crianças interagem com esses livros.

O motivo que nos leva a fazer este estudo parte da necessidade de realização de pesquisas que investiguem a composição dos acervos literários e as práticas pedagógicas que possibilitam a interação das crianças pequenas com a leitura literária. Para a construção dos dados, inicialmente analisaremos o acervo literário do Centro Municipal de Educação Infantil _____, em termos de quantidade e qualidade das obras (a bibliodiversidade).

Caso decida participar voluntariamente da pesquisa, faremos uma entrevista semiestruturada e asseguramos o anonimato das respostas. As questões orientadoras da entrevista versam sobre as suas características, a sua formação para/na docência, o espaço da/para a leitura literária na escola em que trabalha e as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas com/para as crianças. Caso você autorize por meio de formulário específico, haverá gravação de voz e imagem para registro e eventuais consulta por parte dos pesquisadores ou pelo entrevistado.

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, como a timidez ou insegurança durante as entrevistas, por exemplo. Esses riscos serão minimizados pela garantia da privacidade e do anonimato das respostas e a organização de um ambiente acolhedor, no qual o entrevistado se sinta confortável e seguro para dialogar com o entrevistador, sabendo que as suas respostas não são fixas e imutáveis, mas podem ser alteradas no curso da pesquisa.

Como possível benefício da pesquisa, citamos a importância do debate sobre questões relacionadas: à importância da literatura na constituição dos sujeitos; a composição dos acervos de literatura no contexto da Educação Infantil; e as interações entre as crianças e essas obras.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas entrando em contato com Úrsula Gabriela Dantas de Menezes, por meio do e-mail ursulagabriela@ufrn.edu.br, ou pelo telefone (84) 99616-7058.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

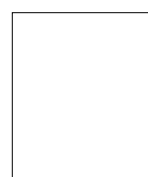
Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 3342-5003, e-mail cep_huol@yahoo.com.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 07h30minh às 12h30 e das 13h30 às 15h00, no Hospital Universitário Onofre Lopes, endereço Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Úrsula Gabriela Dantas de Menezes.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Literatura na Educação Infantil: acervos e interações, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão
datiloscópica do
participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Literatura na Educação Infantil: acervos e interações, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas
Pesquisa: **Acervos e Práticas de Literatura na Educação Infantil**

Pesquisadora Responsável: Mestranda Úrsula Gabriela Dantas de Menezes

Professora Orientadora: Denise Maria de Carvalho Lopes

Roteiro para Entrevista com Professoras do Centro Municipal de Educação Infantil –
Campo do Estudo

DADOS DA PROFESSORA

Nome:

Idade:

Sobre a Formação

Formação Inicial

() Normal Médio completo

() Graduação completa. Qual?

Instituição:

() Pós- Graduação. Qual?

No curso de formação inicial existia:

1- Algum componente curricular sobre a Educação Infantil? Qual?

2- Algum componente sobre o trabalho sobre literatura infantil com crianças?

Qual?

Formação continuada

- 3- Já participou de algum curso específico sobre a docência na Educação Infantil?
Qual ou quais? Promovidos por que instituições?
- 4- Nesses cursos a literatura infantil foi abordada em componente curricular ou atividades?
- 5- A instituição na qual atua promove ações de formação continuada? Com que frequência?
- 6- Nessas atividades promovidas pela instituição, a temática da literatura infantil já foi considerada?
- 7- Essa tematização teve influência sobre seu trabalho com a literatura junto às crianças?

Sobre a atuação Profissional

- 8- Tempo de atuação na Educação.
- 9- Tempo de atuação na Educação Infantil.
- 10- Grupo em que estava atuando antes da pandemia (suspensão das atividades presenciais) e faixa etária das crianças.
- 11- No atual contexto (de atividades não presenciais) em que turma está atuando?
As mesmas.

O trabalho com literatura na escola e nas salas de referência (o acervo e as práticas)

- 12- Como você descreve a organização da sala de referência das crianças?

13- Existem livros de literatura na sala de referência das crianças?

a. Quantos?

b. Você sabe como os livros do CMEI foram/são adquiridos?

c. Quais os gêneros?

d. Onde ficam e como estão organizados/classificados?

e. Você poderia descrever as possibilidades de interação das crianças e os livros: as atividades desenvolvidas; as reações das crianças...

f. Como está organizada a Rotina diária da turma?

g. Essa Rotina é fixa?

h. Há momentos definidos para a leitura literária?

- Em caso afirmativo:

Em que parte do dia/turno ocorrem?

Qual a duração desses momentos-atividades na rotina da turma?

Com que frequência esses momentos são desenvolvidos? (diária, dias alternados, algumas vezes ou uma vez por semana, ou outra frequência).

Pode explicar os motivos da frequência descrita?

Você pode descrever como esses momentos/atividades são desenvolvidos?

Que materiais são utilizados?

Pode relatar como ocorrem as atividades mais relevantes para as crianças?

Quem lê para as crianças nesses momentos?

O que é lido?

Quem escolhe o que é lido?

- Em caso negativo, pode explicitar os motivos?

14- Existem outros espaços/tempos destinados à leitura de livros literários durante o período em que as crianças permanecem na escola?

- Em caso afirmativo, descreva:

- a. Que espaços são esses? Além da Biblioteca, há outros?
- b. Como estão organizados: a Biblioteca e outros. Como é feita essa organização? Quem é responsável?
- c. Como você descreve o acervo existente – que materiais existem? Que tipos-gêneros de obras compõem o acervo? Você considera que a quantidade é suficiente? Como você descreve a qualidade do acervo (considerando as obras existentes e as crianças do CMEI e as de sua turma em especial)?
- d. Como ocorre o acesso das crianças a esses espaços/tempos? É por turma? Com que frequência ocorrem as atividades das crianças nesses espaços – diária, dias alternados, semanal, outras?
- e. Que atividades são desenvolvidas nesses espaços e quem é responsável por elas?

- f. Em que momento da Rotina da turma ocorrem? Qual a duração desses momentos-atividades? Em caso negativo, pode descrever os motivos?
- g. A escola desenvolve algum projeto específico ou outras atividades para propiciar a interação entre as crianças e os livros – leitura de literatura? Em caso afirmativo, qual(is)? Com que frequência ocorrem?
- h. Quem planeja-decide esses projetos-atividades?

15- Sobre o trabalho de leitura de literatura com as famílias:

- a. A escola desenvolve alguma atividade de leitura com as famílias?
- b. Nesse tempo de atividades presenciais suspensas, a escola tem desenvolvido algum trabalho de literatura com as crianças e as famílias?
 - Em caso afirmativo, quais e como?
 - Em caso negativo, pode explicitar os motivos?

APÊNDICE D



Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Pesquisa: Acervos e Práticas de Literatura na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Mestranda Úrsula Gabriela Dantas de Menezes

Orientadora: Denise Maria de Carvalho Lopes

Questionário para caracterização do Campo Empírico

Centro Municipal de Educação Infantil em Natal/RN – Bairro: Praia do Meio

DADOS DA DIRETORA

Nome:

Idade:

Formação:

Normal Médio

Graduação. Qual ?

Instituição

Pós- Graduação. Qual?

Sobre o curso de formação inicial:

1. Havia algum componente curricular sobre a Educação Infantil? Qual?

2. Havia algum componente sobre o trabalho sobre literatura infantil com crianças?
Qual?

Sobre a formação continuada:

3. Participou de algum curso específico para a docência na Educação Infantil? Qual ou quais? Promovidos por que instituições?

4. Nesses cursos a literatura infantil foi abordada, de modo específico, em componente curricular ou em atividades?

Sobre a atuação no magistério:

Tempo de atuação:

Tempo de atuação como diretora

Já atuou como professora de Educação Infantil?

Tempo de atuação

Grupo e faixa etária das crianças: _____

Sobre a Instituição - O CMEI**Características das crianças e suas famílias**

7. Quantas crianças a escola atende atualmente?

8. Qual a faixa etária das crianças atendidas?

9. Em que bairros as crianças que frequentam o CMEI residem?

10. Quais as profissões/ocupações dos pais/responsáveis pelas crianças?

11. Qual a renda mensal médias dessas famílias?

Características da instituição – CMEI

12. Qual a trajetória histórica da escola (como a escola foi construindo sua identidade ao longo do tempo)?
13. Descreva a estrutura física (o prédio, as salas de referência, outros ambientes...);
14. Qual era o horário de funcionamento da escola antes da pandemia?
15. O horário era adequado para os pais/responsáveis?
16. Como esse horário foi definido?
17. Os professores têm desenvolvido alguma atividade remota com as crianças nesse contexto da pandemia e distanciamento social? Caso afirmativo, como tem sido o planejamento, a frequência dos encontros, a coordenação e a definição da rotina e das atividades que as crianças vivenciam diariamente? Caso negativo, justifique.
18. Quantos professores atuam na escola e como eles estão distribuídos por grupo de crianças?
19. Além dos professores, existem outros adultos atuando nas salas com as crianças (estagiários, auxiliares...)? Caso afirmativo, quais e quantos? Qual a função/nomenclatura?
20. O CMEI tem Coordenadora Pedagógica? Quantas?
21. Como é composto o quadro de funcionários geral da escola?
22. Qual é a proporção adulto/criança por turma?
23. Quantas turmas há no CMEI? Como ocorre a formação das turmas? Qual o critério?
24. Qual a rotina das turmas do CMEI em seu funcionamento normal? Há diferenças de rotinas entre as turmas? Faça uma descrição mais geral do dia a dia das crianças na instituição.

25. O CMEI promove ações de formação continuada? Com que frequência?
26. Nessas atividades promovidas pela instituição, a temática da literatura infantil foi considerada? De que modo?

Quanto ao trabalho com literatura do CMEI

Características do acervo e do trabalho com a leitura literária

27. Como e quando a escola iniciou o trabalho sistemático com a literatura?
28. Quando a biblioteca foi criada? Que fatores foram determinantes? De quem foi a iniciativa?
29. Quais as fontes de recursos para a composição do acervo literário da escola e da biblioteca?
30. O que compõe o acervo atualmente? Que materiais? Quais as quantidades? (Número exato ou estimado).
31. Você considera que a quantidade de obras do acervo é suficiente para o trabalho com as crianças da escola? Por quê?
32. Você considera que a qualidade das obras que compõem o acervo é pertinente às crianças do CMEI? Por quê?
33. Quais as fontes de recursos para composição da infraestrutura da biblioteca - mobiliário e outras peças existentes, como brinquedos, almofadas ou poltronas (recursos próprios, convênios...)?
34. Você considera que esse acervo é de qualidade? Justifique.
35. Com que frequência são adquiridos novos livros e quais são os critérios para essas aquisições?

36. Existe algum projeto para fomento da leitura de literatura na escola? Caso afirmativo, como estava o seu desenvolvimento antes da pandemia?
37. - E agora, nesse novo contexto de suspensão das atividades presenciais, a escola tem adotado alguma estratégia para manter a aproximação das crianças com a literatura? Se sim, quais? Em caso negativo, qual o motivo do não desenvolvimento?
38. Como o acervo literário está distribuído pelos espaços e ambientes da escola?
39. Como os livros estão organizados/classificados nesses espaços? Quem faz essa classificação e por quê?
40. O acervo é acessível às crianças? Em caso afirmativo, como ocorre esse acesso? (Em que espaços, tempos e por meio de que ações). Em caso negativo, justifique.
41. As famílias também têm acesso ao acervo? De que modo(s)? Por que a escola disponibiliza esse acesso às famílias?

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: [Literatura na Educação Infantil, que tem como pesquisador responsável Úrsula Gabriela Dantas de Menezes](#). Esta pesquisa pretende analisar os acervos literários existentes em uma instituição de Educação Infantil e como as crianças interagem com os livros. O motivo que nos leva a fazer este estudo está relacionado ao entendimento que a literatura, como prática cultural, constitui direito humano, e que, portanto, a criança tem o direito de interagir com obras literárias e os acervos são definidores dessas vivências e experiências.

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados buscarão captar os momentos que propiciam interações entre as crianças e os livros e as práticas pedagógicas que favorecem tais relações.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
- () minha voz
- () minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Local, ___/___/___ (data).

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



Impressão
datiloscópica
do participante

APÊNDICE F

UFRN - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE
LOPES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - HUOL/UFRN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Literatura na Educação Infantil: Acervos e Práticas de Interação

Pesquisador: Ursula Gabriela Dantas de Menezes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40223620.9.0000.5292

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.462.485

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, que adota as proposições de Bakhtin para a Pesquisa em Ciências Humanas e os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski como caminho para a construção dos dados, através de questionários e entrevistas com funcionários de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Natal/RN. Sustenta a hipótese de que os acervos literários têm um papel fundamental na constituição das interações e experiências que as crianças podem ter com a literatura em seus contextos de vida e de educação, em especial nas instituições de educação infantil que, por sua função social, precisa propiciar, de modo intencional e sistemático, condições de desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões. Trata-se de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, que adota as proposições de Bakhtin para a Pesquisa em Ciências Humanas e os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski como caminho para a construção dos dados, através de questionários e entrevistas com funcionários de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Natal/RN. Os dados serão analisados a luz da abordagem qualitativa, entendo que nas pesquisas em Ciências Humanas nenhuma realidade está pronta e acabada, pois a medida em que novas interações vão sendo realizadas, os contextos sofrem modificações e que esse movimento provoca aprendizagens.

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado

Bairro: Petrópolis

CEP: 59.012-300

UF: RN

Município: NATAL

Telefone: (84)3342-5003

Fax: (84)3202-3941

E-mail: cep_huol@yahoo.com.br

**UFRN - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE
LOPES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 4.462.485

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Entender como as interações entre as crianças e os livros são possibilitadas no contexto da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, como a timidez ou insegurança durante as entrevistas, por exemplo. Esses riscos serão minimizados pela garantia da privacidade e do anonimato das respostas e a organização de um ambiente acolhedor, no qual o entrevistado se sinta confortável e seguro para dialogar com o entrevistador, sabendo que as suas respostas não são fixas e imutáveis, mas podem ser alteradas no curso da pesquisa.

Benefícios:

Como benefícios do estudo pretende contribuir para a discussão de questões relacionadas: à importância da literatura na constituição dos sujeitos; a composição dos acervos de literatura no contexto da Educação Infantil; e as interações entre as crianças e essas obras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto contém as informações necessárias para o estudo apresentando fundamentação teórica contextualizada e atualizada. Justificativa do estudo e metodologia simples e exequível. Espera-se que o estudo possa mostrar que os acervos literários têm um papel fundamental na constituição das interações e experiências que as crianças podem ter com a literatura em seus contextos de vida e de educação, em especial nas instituições de educação infantil que, por sua função social, precisa propiciar, de modo intencional e sistemático, condições de desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de apresentação obrigatória, folha de rosto, projeto de pesquisa, carta de anuência da Secretaria Municipal de Saúde, Termo de autorização de gravação de voz, Declaração de não início, Formulário de identificação do pesquisador; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; e termo de confidencialidade foram anexados à Plataforma Brasil estando de acordo com as solicitações do CEP/HUOL e resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis **CEP:** 59.012-300
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep_huol@yahoo.com.br

**UFRN - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE
LOPES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 4.462.485

– CNS.

Recomendações:

Os pesquisadores devem ter especial atenção ao envio dos relatórios parcial e final da pesquisa. Ver modelos em < <http://www.ebserh.gov.br/web/huol-ufrn/cep/documentos>>.

- O CEP HUOL/UFRN ALERTA que, mesmo o projeto não apresentando óbices éticos e estando, dessa forma, aprovado, o desenvolvimento de etapas com participantes deverá ocorrer, preferencialmente, após o fim do distanciamento social e da redução dos riscos relacionados ao Coronavírus (COVID-19);
- O pesquisador deve priorizar pela adoção de medidas de coleta de dados por meio virtual;
- Caso o(a) coordenador(a) da pesquisa decida executar as etapas com participantes de pesquisa antes do fim do distanciamento social, deverá colher Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Covid-19;
- Caso o cronograma apresentado no projeto de pesquisa aprovado seja alterado, em decorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19), solicitamos que seja encaminhado um novo cronograma ao CEP HUOL/UFRN, sob a forma de notificação do tipo "Comunicação de Início do Projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do protocolo em questão concluímos que se encontra instruído, respeitando às normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos regida pela Resolução Nº 466/2012. Desta forma, o projeto encontra-se aprovado por este comitê de ética em pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis **CEP:** 59.012-300
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep_huol@yahoo.com.br

**UFRN - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE
LOPES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 4.462.485

3. apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u) ;
5. elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1648142.pdf	17/11/2020 20:56:11		Aceito
Outros	DOC04_Termo_de_Autorizacao_para_Gravacao_de_Voz_e_Registro_de_Imagens.pdf	17/11/2020 20:53:42	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC06_TCLE_maiores_de_18_anos.pdf	17/11/2020 20:50:56	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_pesquisador.pdf	17/11/2020 20:50:38	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DOC03_Formulario_Informacoes_do_Pesquisador.pdf	12/11/2020 17:27:10	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
Declaração de concordância	DOC09_Carta_de_Anuencia.pdf	12/11/2020 16:27:19	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DOC02_Termo_de_Confidencialidade.pdf	12/11/2020 16:10:04	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DOC01_Declaracao_de_Nao_Inicio_da_Pesquisa.pdf	12/11/2020 16:06:32	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis **CEP:** 59.012-300
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep_huol@yahoo.com.br

UFRN - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE
LOPES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 4.462.485

Folha de Rosto	folhaDeRostoUrsula.pdf	12/11/2020 16:01:51	Ursula Gabriela Dantas de Menezes	Aceito
----------------	------------------------	------------------------	--------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 14 de Dezembro de 2020

Assinado por:
jose diniz junior
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis **CEP:** 59.012-300
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep_huol@yahoo.com.br