

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CCHSA
GRUPO DE PESQUISA: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

HÉLLEN CRISTINA MACHADO

**“HOJE POSSO SER EU, TIA?”: LEITURA FRUIÇÃO
PELA VOZ E MÃOS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CAMPINAS
2018

HÉLLEN CRISTINA MACHADO

“HOJE POSSO SER EU, TIA?”: LEITURA FRUIÇÃO
PELA VOZ E MÃOS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Hoje posso ser eu, tia?: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

PUC-CAMPINAS
2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21 Machado, Héllen Cristina.
M149h Hoje posso ser eu, tia? : leitura fruição pela voz e mãos de crianças da
educação infantil / Héllen Cristina Machado. - Campinas: PUC-Campinas,
2018.
123 f.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campi-
nas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Leitura e
formação. 4. Crianças - Livros e leitura. 5. Leitura (Ensino elementar). I.
Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade
Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

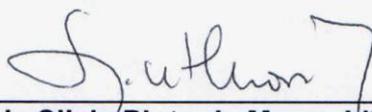
CDD – 18. Ed. – t372.21

HÉLLEN CRISTINA MACHADO

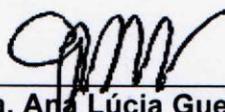
**"HOJE POSSO SER EU, TIA?": LEITURA FRUIÇÃO PELA VOZ E MÃOS DE CRIANÇAS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

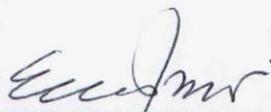
APROVADA: 06 de Fevereiro de 2018.



Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto
(UNICAMP)



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(PUC-CAMPINAS)

À minha família, que desde sempre é minha base e sustento em cada sonho.
Não poderia imaginar-me dedicando este trabalho a alguém que não fossem meus pais. São meu orgulho e inspiração. A vocês que sorriram comigo, se afligiram com o meu desespero e nunca deixaram de me motivar a continuar: esse trabalho é graças a vocês!

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),
Que me incentivou na pesquisa desta Dissertação, com a concessão da bolsa durante o período do Mestrado.

À Universidade,
Que tem me acolhido desde a Graduação em Pedagogia, dando estrutura ao meu conhecimento acadêmico-científico.

À Prof. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha,
Minha orientadora e motivadora não somente nesta pesquisa, mas em questões pessoais de autoconfiança e segurança em meu trabalho.

À Banca examinadora,
Composta pelas Professoras Doutoras Ana Lúcia Guedes Pinto e Elvira Cristina Martins Tassoni, pela honra de contar com a disponibilidade e contribuições à minha Dissertação.

Aos Professores,
De modo geral, que participaram do meu processo de formação no Mestrado em Educação, ajudando-me a construir e apropriar-me dos mais diversos conhecimentos nas disciplinas do curso.

Aos meus pais,
Que souberam compreender meus medos e anseios, me apoiar e incentivar a buscar o melhor para a minha formação profissional.

Ao meu irmão,
Lucas, que ao seu modo, esteve ao meu lado incentivando-me a prosseguir.

À Hannah Kiyoe Ruimatta Maeda,
Que com sua companhia e auxílio, não somente em sala de aula, mas também na pesquisa em campo e na vida, me presenteou com sua amizade.

Ao Guilherme Matheus Macedo Barros,
Que além de namorado é meu melhor amigo. Não me deixou desistir quando esmoreci e festejou comigo cada conquista e superação.

Às minhas colegas de Grupo de Pesquisa,
Rossilene e Luciana, que foram meu ombro amigo, meu ouvido, mãos para apoiar e pernas para seguir nessa caminhada de muito conhecimento e, de muita amizade.

Ao Colégio Oliveiras (nome fictício),
Que me acolheu profissionalmente em meu primeiro ano formada em Pedagogia e, abraçou meu projeto de Pesquisa, abrindo-me as portas a dando todo o suporte preciso.

MACHADO, Hellen Cristina. **“Hoje posso ser eu, tia?”**: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2018.

Resumo: trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória realizada com a turma de alunos da própria pesquisadora, composta por crianças de 4 a 5 anos de idade e com a turma de crianças menores, com 2 e 3 anos, da mesma escola, referente à relação destas com a literatura infantil a partir do conceito de Leitura Fruição. O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática de “leitura” de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. A partir disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para a prática de Leitura Fruição; (ii) analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para o aprimoramento e desenvolvimento de funções psíquicas superiores e de seu uso nas relações com a literatura. O material empírico foi produzido através de observações com vídeofilmagens e gravação em áudio de 42 situações em que as crianças foram convidadas a “lerem” para seus pares (de sua própria turma e de uma turma de crianças menores) e analisado qualitativamente, com embasamento no conceito de Leitura Fruição e na teoria Histórico-Cultural, no que diz respeito à mediação e ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores. A análise do material empírico foi realizada nos seguintes eixos e sub-eixos: importância da mediação, subdividido em mediação da professora-pesquisadora e entre pares; em seguida, a importância da recorrência das experiências, subdividido em a apropriação da prática de leitura e, por fim, o sub-eixo funções psíquicas superiores em destaque: memória e imaginação. Com essas análises pudemos identificar a potencialidade da criação infantil na contação de histórias a partir do livro literário infantil; as crianças mostraram-se capazes de imaginar e inventar histórias criativamente, indo além da simples descrição da ilustração estática do livro; construíram estratégias sofisticadas de contação de histórias, bem como assumiram postura como “leitoras”; incentivaram e demonstraram interesse e gosto pelas “leituras” feitas pelos colegas; a partir das “leituras”, trouxeram debates de assuntos considerados importantes para elas e também sentiram-se à vontade para expressarem seus sentimentos. Desta pesquisa, se espera que seus resultados contribuam para a formação de professores quando pensada a prática de leitura sem almejar o controle estrito de resultados, que visa explorar os sabores da leitura por deleite com crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil; literatura infantil; leitura fruição; teoria histórico-cultural.

Abstract: This is an exploratory-type qualitative research carried out with the researcher's own group of students, composed of children aged from 4 to 5, and with a group of younger children, aged from 2 to 3, at the same school, regarding the relationship of these children with the children's literature based on the concept of Fruition Reading. The general purpose of our research was to analyze the potential of creation and literature fruition in the practice of "reading" literary books performed by the voice and hands of children in preschool education. From there, the following specific objectives were outlined: (i) to analyze the potential of a peer reading proposal for the practice of Fruition Reading; (ii) to analyze the potential of a peer reading proposal for the improvement and development of higher psychological functions and their use in relation to literature. The empirical material was produced through videotaped and audio-recorded observations of 42 situations in which the children were invited to "read" to their peers (from their own class and a class of younger children) and qualitatively analyzed, based on the concept of Fruition Reading and on the historical-cultural theory, with regard to mediation and the development of higher psychological functions. The empirical material analysis was carried out on the following axes and sub-axes: importance of mediation, subdivided into mediation by teacher-researcher and among peers; then the importance of the recurrence of the experiences, subdivided into the appropriation of reading practice and, finally, the sub-axis of higher highlighted psychological functions: memory and imagination. Based on these analyzes we could identify the potential of child creation in storytelling from the children's literary book; the children were able to creatively imagine and invent stories, going beyond the simple description of the book's static illustration; they not only built sophisticated storytelling strategies, but also assumed a behavior as "readers"; they encouraged and displayed an interest in and appreciation of the "readings" made by peers; from the "readings", they brought debates on issues they considered important and also felt at ease to express their feelings. It is expected that this research results contribute to the formation of teachers when thinking about reading practice without aiming for strict control of results, which aims to explore the taste of reading for pleasure among preschool children.

Key-words: preschool; children's literature; fruition reading; historical-cultural theory.

Sumário

Memorial reflexivo.....	7
Introdução.....	12
Capítulo 1	
Literatura, Educação e Desenvolvimento Infantil	20
1.1. Consensos em documentos oficiais sobre a Educação Infantil	24
1.2. A pedagogização da literatura na Educação Infantil.....	31
1.3. O que é a Leitura Fruição?.....	34
Capítulo 2	
A Perspectiva Histórico-Cultural: teoria norteadora de práticas pedagógicas	37
2.1. Mediação: a cultura em prol do desenvolvimento.....	38
2.2. Professor mediador na Educação Infantil.....	41
2.2.1. Três funções psíquicas essenciais no desenvolvimento da criança na Educação Infantil	44
2.2.2. Práticas pedagógicas na Educação Infantil especialmente potentes para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores	50
Capítulo 3	
Método e procedimento da pesquisa de campo.....	56
3.1. Contextualização da Instituição Campo	56
3.2. Método e procedimentos.....	62
Capítulo 4	
Modos de ler de crianças da Educação Infantil.....	66
4.1. Importância da Mediação	66
4.1.1. Mediação da professora-pesquisadora	67
4.1.2. Mediação entre pares	71
4.2. Importância da recorrência de experiências	77
4.2.1. Apropriação da prática de leitura.....	97
4.2.2. Funções psíquicas superiores em destaque: Memória e Imaginação ...	99

Considerações Finais	105
Referências	110
Referências – livros lidos pelas crianças “leitoras”	115
Anexos	117

Memorial reflexivo

“Tu julgarás a ti mesmo – respondeu-lhe o rei. – É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio.” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 39)

Início o meu memorial com um trecho de um livro do qual gosto bastante: “O Pequeno Príncipe”. Talvez com visões um tanto romantizadas, mas com reflexões interessantes para se fazer. Como a que trago, por exemplo. O convite a escrever um memorial, em um primeiro instante, pode parecer uma tarefa fácil; afinal, quem melhor do que nós mesmos para falar de nossas vidas? Mas está aí a questão: falar de nós mesmos, pontuar nossas questões negativas e positivas, não é assim tão fácil. Eu diria até que é mais fácil pontuar nossos planos futuros, nossas atitudes presentes, do que percorrer um trajeto em nossa memória e recordar os passos dados para chegar até aqui.

A escolha da profissão docente não foi algo sempre presente em meus sonhos. Quando criança, já sonhei, sim, em ser professora; recordo-me de ter uma lousinha e gizes, e meus bichinhos de pelúcia e bonecas serem meus alunos, sempre sentados e comportados, assistindo às minhas aulas – sonho de criança! Mas já sonhei também em ser cantora; e aqui meus brinquedos assumiam o papel de fãs. Ou passavam a ser meus pacientes quando eu era médica. A verdade é que demorei para me decidir, de forma madura e consciente, a profissão que queria seguir.

No final da minha antiga oitava série – hoje nomeada nono ano – do Ensino Fundamental, comecei a trabalhar em festas infantis em um buffet. Trabalhava uma média de cinco a seis horas por festa, em sua maioria no período noturno, tendo que acordar cedo no dia seguinte para ir à escola; em alguns finais de semana, dobrava nas festas, ou seja, fazia duas festas por dia. Fora a festa do sábado a noite que ganhávamos – as monitoras de recreação – mais, no valor de trinta reais, todas as outras, tínhamos a remuneração no valor de vinte reais.

O buffet não ficava próximo à minha casa, e como as festas acabavam por volta da meia noite, meu pai não deixava que eu voltasse sozinha de ônibus e ia me buscar de carro. Lembro-me dele dizer que só incentivava a continuar pela experiência de trabalhar, porque financeiramente não compensava, que o que eu ganhava, pagava a gasolina que ele gastava para me buscar. Mal sabíamos – ele e eu – o quanto compensaria essa experiência profissional, que esta nortearia meu percurso.

O serviço no buffet era basicamente cuidarmos das crianças da festa nos diversos brinquedos. Embora muitas colegas não quisessem, a minha preferência era sempre a área *baby*: uma sala com tatames, casinha, brinquedos de plástico, mesinha e cadeirinhas para

desenhos em folhas em branco com giz de cera ou lápis de cor. As demais monitoras preferiam a área de games, a mini roda gigante ou o mini barco *viking*, com crianças maiores que não necessitavam de tantos cuidados. Diferente de mim.

Quando cheguei ao final do segundo ano do Ensino Médio, em que basicamente somos treinados para irmos bem nas provas de vestibular e ENEM, minhas colegas e eu conversávamos sobre qual vestibular prestar, para que curso, em que universidade; todas tinham certeza de quais provas prestariam, enquanto eu me sentia perdida em meio a tantas possibilidades, e então, fui questionada: de que você mais gosta? Foi quando percebi que há anos trabalhava no buffet infantil e me sentia bem em estar com as crianças.

Sempre disse que entrei na Pedagogia com uma visão equivocada: de que para estar na Educação Infantil era preciso gostar de crianças, era diversão. Dei sorte de começar com o estágio remunerado na faculdade de Pedagogia e me apaixonar ainda mais pela Educação Infantil. As disciplinas do curso de Pedagogia da PUC-Campinas e as práticas pedagógicas que fui conhecendo e das quais fui me apropriando nas escolas pelas quais passei, me fizeram chegar aqui hoje, convicta da escolha que fiz.

Mas como disse anteriormente, nem sempre foi assim. Nem sempre tive certeza do que eu queria. E quando me encontrei, quando me decidi prestar o vestibular para Pedagogia, não fui muito incentivada pelas pessoas que me rodeavam. Ouvei dos meus professores do Ensino Médio, questionamentos como “você tem certeza que quer fazer isso? Você é inteligente, pode escolher outro curso”. Da minha família a preocupação era financeira, afinal, ser professor não dá dinheiro; mas quando meu pai percebeu que por mais que ele argumentasse, eu já estava decidida, o discurso dele foi “tudo bem, você vai terminar a faculdade nova ainda, dá tempo de fazer outra depois!”. Meu pai sempre incentivou que meu irmão e eu tivéssemos uma graduação, seu sonho era ver uma sigla “Dra.” antecedendo meu nome. Agora, no atual estágio acadêmico em que estou, ele se sente orgulhoso; já me questiona se ingressarei no Doutorado após o término do Mestrado.

Em oposição à torcida que ia contra a minha decisão, eu fui me firmando na minha escolha. As disciplinas do curso de Pedagogia iam reativando minha memória e me fazendo recordar das professoras que marcaram minha vida. Infelizmente, recordo-me pouco das professoras da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) em que estudei; parecem-me memórias turvas, pouco concretas e nítidas. Mas tive professores, do Ensino Fundamental I ao Médio, que marcaram muito minha vida. Sempre estudei na rede pública de ensino, e ver a garra com que professores desempenhavam, da melhor forma possível, suas aulas, mesmo com todas as questões contrárias: falta de recursos materiais; desvalorização profissional por parte dos próprios alunos, pais, governo e a sociedade em geral; greves e lutas diárias por melhores condições de trabalho e remuneração, me fez admirar ainda mais

esses profissionais tão necessários à sociedade, que tanto se empenham em estudos, planejamentos, carga horária de trabalho, mas nem sempre são devidamente reconhecidos.

Lembro-me da doçura da minha professora Adriana, na antiga primeira série. Da simples batida ritmada na porta pela professora Célia Isaura, que era típico só dela, fazendo com que os alunos a reconhecessem e respondessem em coro “Entra professora, Célia Isaura!”. Recordo-me também da professora Cássia, de Matemática, que admirava meu desempenho na antiga quarta série, e me incentivou a prestar uma prova para pleitear uma bolsa de estudos na escola privada em que trabalhava no outro período; infelizmente, mesmo com a bolsa, não tive condições de me matricular nesse colégio. Fui para o Ensino Fundamental II em outra escola da rede pública, na qual me formei no Ensino Médio. Muitos professores me marcaram: Mércia, Dalva, Marlene, Marcos, Anuska, Mara, Daniela, Maria Camila, Lívia, Rosângela, Maurício, Denise e Andrea.

As últimas mencionadas – para provar que os últimos não são menos importantes – foram as que mais deixaram suas marcas. Professora Denise... Tenho um carinho enorme pela dedicação com que realizava suas aulas de Geografia, sempre dinâmicas e prazerosas. Andrea, ah! Embora seu método de me fazer enfrentar meu medo em me expor publicamente em apresentações de trabalhos tenha sido traumático, suas aulas e conselhos me marcaram profundamente.

Passei por situação semelhante a essa – de me expor em frente aos demais alunos, forçosamente – agora no Mestrado. O que me fez pensar em desistir do curso, confesso. Sempre fui muito tímida, e apresentações de seminários para mim, sempre foram uma tortura! Quando cheguei ao Mestrado e me deparei com o pânico novamente, só pude pensar “isso não é para mim. Imagina, medo de me expor no universo acadêmico?!”. Mas fui encorajada a continuar por minha – querida – orientadora.

No decorrer do curso de Pedagogia na PUC-Campinas, ciente de que não ia bem em apresentações orais, fui me dedicando à escrita dos trabalhos. Foi na faculdade que aprendi a estudar, a ler livros e anotações das aulas, dedicar horas a leituras em minha casa. Nunca havia sentido a necessidade de estudar em casa para ir bem nas disciplinas escolares; prestar atenção nas aulas era o suficiente para mim. Não tinha o hábito de estudar, portanto, não tinha o hábito de ler, mesmo porque nas escolas em que estudei, não houve incentivos à leitura, senão àquelas dedicadas aos estudos para avaliações. Senti muita dificuldade no primeiro semestre da faculdade, com a demanda de textos e livros para ler, mas fui criando gosto pela leitura.

Acredito que essa dificuldade, ou melhor, a percepção de que a falta de prática de leitura na minha vida até a chegada à universidade me prejudicou, e complementarmente, que ao ler fui me aproximando cada vez mais da leitura, gostando, e procurando leituras de textos que me agradassem, sem que fosse solicitado por outra pessoa, precisamente para

que eu fosse bem em provas ou trabalhos acadêmicos, foi me encaminhando ao meu tema de Trabalho de Conclusão de Curso.

Além da minha própria experiência com os livros, tive contato com estes em estágios da Universidade – tanto os supervisionados quanto os remunerados. Encantei-me com o primeiro estágio supervisionado na Educação Infantil, no segundo ano do curso de Pedagogia, em que crianças escolhiam livros para levar para casa uma vez por semana – por mais conhecida que essa prática seja hoje em dia, eu não havia tido contato com ela até então. Posteriormente, iniciei o trabalho de estagiária em uma instituição que veio a contribuir fortemente para os meus estudos; este colégio possui projetos de incentivo à leitura, os quais me encantaram novamente. As crianças, além de levarem um livro por semana para casa, também possuíam em sua grade horária, uma aula – de cinquenta minutos – na biblioteca: manuseavam e “liam” livros de suas escolhas, e sentavam em roda para ouvir uma história lida pela professora, de escolha dela, ou pedida por um aluno. Porém, o que me cativou e incentivou na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e agora no Mestrado, foi a prática diária de Leitura Fruição.

Confesso que esse nome dado a uma prática de leitura era absolutamente desconhecido para mim, mas fui procurar conhecer melhor após ter vivenciado estes momentos diários. Diz Geraldini (2004, p. 98), formulador deste conceito, que

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle de resultado.

Como funcionária deste colégio e participando de algumas reuniões de planejamento, pude observar que a direção/coordenação incentivava, com bastante ênfase, a leitura diária de um livro pela professora para seus alunos, intencionando um enriquecimento cultural com o argumento de que “se temos em média 200 dias letivos no ano, e se a cada dia de aula a professora ler um novo livro aos seus alunos, no final do ano letivo os alunos terão conhecido em média 200 livros literários infantis. Imagina esse aluno, que iniciou seus estudos nesse colégio na Educação Infantil, quando chegar ao final do Ensino Fundamental, ele terá conhecido 200 vezes 200 vezes 200 vezes 200 livros da literatura infantil!”.

As propostas e a intenção são válidas para o objetivo de aprimoramento do repertório cultural do aluno. Talvez o conceito de Leitura Fruição, não carregue em si esse compromisso diário com tamanha fidelidade, porém, há de se admitir que a recorrência com que tal prática aconteça na vida dos alunos, sobretudo se for permeada por prazer na sua realização, possa vir a interferir/influenciar em seus gostos pela leitura.

Considerando que a prática diária de leitura – ou não – pode atingir e valorar o desenvolvimento do aluno como leitor, e tendo, portanto, grande afinidade com a Perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski (1995, p. 103), penso que a citação abaixo, formulada pelo autor como lei geral do desenvolvimento humano, é aplicável ao campo da constituição de novos leitores e ressalta o papel do outro neste processo:

[...] que el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a si mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos.

Foi a partir destes conceitos e percepções, que fui me interessando por essas temáticas e criando meus questionamentos. Afinal, a leitura, neste tipo de proposição é de fruição? Para quem? Para as crianças?

Interesso-me por estes questionamentos, pois, como mencionei anteriormente, em minha vivência de aluna na Educação Básica, não recebi incentivos à leitura; em contrapartida, deparei-me com a obrigatoriedade da leitura de um número considerável de livros, artigos, textos no geral, quando ingressei na Pedagogia. Embora não tenha nenhuma disciplina que trate especificamente da literatura infantil no curso de Pedagogia da PUC-Campinas, a aproximação de minhas vivências como aluna na Educação Básica, minhas vivências como estagiária na Educação Infantil, e as demandas de leituras confrontando com minha carência dessa prática, me trouxeram até aqui.

A leitura não fazia parte da minha vida; ela não era meu objeto de interesse. Foi na universidade que me *aproximei* da leitura. Quanto à minha vivência enquanto profissional da Educação, embora as leituras de livros literários infantis as quais presenciei em meus estágios fossem destinadas às crianças da turma em que trabalhava, sinto que a *Leitura Fruição* diária feita pela professora Thaís Daros Carneiro – da qual acompanhei o trabalho em um período de dois anos auxiliando-a em sala – atingiu-me e firmou-se positivamente em mim, fazendo-me *aproximar* e *gostar* do livro, da leitura, da literatura. A partir da minha própria experiência e vivência, espero responder a inquietações pessoais e trazer contribuições para os estudos em Educação.

Introdução

A partir de minha própria experiência na Educação Infantil, em que passei por algumas escolas exercendo a função de auxiliar de classe como estagiária e também em estágios supervisionados curriculares do curso de Pedagogia, sempre mantive o olhar observador na relação dos alunos com o livro e a leitura; com isso, notei a preocupação das instituições escolares e dos professores em trabalhar com livros literários não só em projetos bimestrais, mas também no cotidiano das turmas. Foi assim que tive contato com o conceito de Leitura Fruição, por vezes também nomeada como leitura deleite. Desde então, meu interesse por este tema foi se intensificando e acabou se tornando meu objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso; eu pretendia saber e conhecer mais sobre práticas de leitura diferenciadas, de modo específico, a chamada Fruição.

Considerando a importância de apresentar uma proposta de pesquisa com uma prática específica de leitura – a “leitura” feita pelas próprias crianças, a convite da professora – necessário se fez uma revisão bibliográfica dos trabalhos já publicados com o tema que pretendia investigar. Esta revisão foi feita a partir dos seguintes descritores: leitura fruição, literatura infantil, criança, educação infantil. Buscamos, com isso, investigar se e como esta prática e suas possíveis contribuições para o trabalho pedagógico e para o desenvolvimento psicológico infantil, vinham sendo estudados.

Diferentemente de como se costuma fazer esse tipo de busca¹, pelo fato de o conceito de Leitura Fruição, central em nosso trabalho, ter sido formulado por João Wanderley Geraldi, importante linguista brasileiro, consideramos pertinente iniciarmos nossa² pesquisa em periódicos desta área de conhecimento. Para tal, acessamos a Plataforma Sucupira³ e nela geramos uma lista de revistas do campo de conhecimento “Letras/Linguística”, encontrando 48 e 75 títulos de periódicos, respectivamente nos estratos A1 e A2. Sendo assim, neste primeiro passo, tínhamos um conjunto de 123 periódicos. Após esse levantamento, fizemos uma primeira exclusão a partir dos seguintes critérios: (i) revista estrangeira (ii) revista indisponível para o acesso e (iii) as versões impressas de periódicos ou periódicos só publicados desta forma. Foram excluídas 57 revistas. Partindo disso, de volta à Plataforma Sucupira, procuramos o Qualis das revistas selecionadas quando considerada a área de “Educação”, usando como critério que encontrássemos as mesmas,

¹ Em geral, as buscas são feitas em bancos de dados tais como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scopus etc.

² Optamos pelo uso da primeira pessoa do plural para a escrita de nosso trabalho, visto que é uma pesquisa realizada sob orientação. Em outros pontos, porém, usamos a primeira pessoa do singular, por versarem sobre episódios da vida profissional da pesquisadora que contribuíram para a construção do presente trabalho.

³ Uma ferramenta que disponibiliza processos e procedimentos que a CAPES realiza no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para a comunidade acadêmica. Dentre outras informações, nesta Plataforma encontram-se as avaliações feitas pela CAPES sobre periódicos científicos.

até a classificação B3. Foram selecionadas, então, dezessete revistas para a realização da pesquisa com os descritores já mencionados.

O quadro abaixo mostra a legenda, critérios e os resultados da exclusão das revistas encontradas na busca.

Quadro 1: Critérios de exclusão – Legenda

Critérios de exclusão	Quantidade encontrada	
	A1	A2
	Total	
	48	75
Revista estrangeira	21	21
Indisponível para acesso	1	-
Versão impressa ou periódico apenas impresso	5	9
Não encontrada na área de avaliação “Educação” (A1 – B3)	15	30
Encontrada na área de avaliação “Educação” (com classificação inferior a B3)	2	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No quadro 2, apresentado abaixo, registramos os Qualis da Área de Letras/Linguística e os da Área de Educação, referentes a cada periódico.

Quadro 2: Revistas selecionadas para pesquisa

Área de avaliação: Letras/Linguística	Revistas encontradas nas duas áreas de avaliação	Área de avaliação: Educação
Classificação		Classificação
A1	Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)	A2
A1	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	A2
A1	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	A2
A1	Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	B1
A2	Calidoscópico	B2
A2	Desenredo (PPGL/UPF)	B1
A2	Dialogos (Maringa)	B2
A2	Educacao e Realidade	A1
A2	Fractal: Revista de Psicologia	B1
A2	Letras & Letras (Online)	B1
A2	Patrimônio e Memória (UNESP)	B2
A2	Revista da ANPOLL (Online)	A2
A2	Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)	B1
A2	Signo (UNISC. Online)	B3
A2	Signotica (UFG)	B1
A2	Signum: Estudos da Linguagem	B1
A2	Veredas (UFJF. Online) ⁴	B2
Total:		17

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Depois de selecionadas as revistas, foi realizada a busca de artigos que nos permitissem aprofundarmos nossa compreensão sobre temas nucleares para nosso próprio trabalho investigativo. Realizamos o seguinte procedimento: acessamos a página inicial de cada revista e, acionando o link “pesquisa”, entramos numa nova página com um espaço para digitar o assunto/título/nome do autor, a depender do interesse de quem pesquisa; neste espaço, inserimos os quatro descritores mencionados anteriormente – leitura fruição, literatura infantil, criança e Educação Infantil⁵ e clicamos no botão “pesquisar”. Repetindo o procedimento nas páginas das 17 revistas, encontramos 197 trabalhos. É importante destacar que alguns trabalhos foram encontrados com a utilização de mais que um descritor; ou seja, em uma determinada revista, o mesmo artigo pôde ser localizado tanto com o descritor “Literatura infantil” quanto com o descritor “Criança”, por exemplo. Com interesse em identificarmos os descritores com maior número de ocorrências, construímos a

⁴ A revista Veredas (UFJF. Online) foi encontrada nas duas áreas de avaliações – “Letras/Linguística” e “Educação” – o que foi um critério para a busca de periódicos nas revistas, porém a página se encontrava indisponível para acesso, o que impossibilitou a pesquisa de periódicos, excluindo a revista do continuar desta pesquisa bibliográfica.

⁵ Os descritores foram pesquisados entre aspas para que houvesse resultados mais específicos sobre os termos.

Tabela 1, apresentando a frequência de cada descritor distribuída por título de periódicos. O total de 221 ocorrências de descritores foi a base para cálculo das porcentagens.

Tabela 1: Quantidade e porcentagem de artigos encontrados com o uso de cada descritor

REVISTAS	DESCRITORES UTILIZADOS								
	Leitura Fruição		Literatura infantil		Criança		Educação Infantil		Total (%) da revista
Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)	0	0%	1	0,45%	19	8,59%	0	0%	9,04%
Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	0	0%	0	0%	2	0,9%	1	0,45%	1,35%
Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	0	0%	11	4,97%	13	5,88%	0	0%	10,85%
Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%
Calidoscópico	0	0%	0	0%	8	3,61%	2	0,9%	4,51%
Desenredo (PPGL/UPF)	0	0%	4	1,8%	5	2,26%	0	0%	4,06%
Diálogos (Maringá)	0	0%	1	0,45%	3	1,35%	0	0%	1,8%
Educação & Realidade	0	0%	11	4,97%	20	9,04%	19	8,59%	22,6%
Fractal: Revista de Psicologia	0	0%	1	0,45%	26	11,76%	14	6,33%	18,54%
Letras & Letras (Online)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%
Patrimônio e Memória (UNESP)	0	0%	1	0,45%	2	0,9%	0	0%	1,35%
Revista da ANPOLL (Online)	0	0%	1	0,45%	1	0,45%	0	0%	0,9%
Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)	0	0%	1	0,45%	5	2,26%	1	0,45%	3,16%
Signo (UNISC. Online)	2	0,9%	12	5,42%	20	9,04%	5	2,26%	17,62%
Signotica (UFG)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%
Signum: Estudos da Linguagem	0	0%	1	0,45%	7	3,16%	1	0,45%	4,06%
Total (%) por descritores	0,9%		20,31%		59,2%		19,43%		

Fonte: elaborada pela pesquisadora

É possível notar a partir da Tabela 1, a dificuldade que tivemos em encontrar trabalhos científicos com o descritor “Leitura Fruição”, tendo sido localizado apenas 02 artigos (RAMOS; ESPEIORIN, 2009; FLORES, 2008) e ambos na revista Signo (UNISC. Online). Nota-se também, que a revista em que mais obtivemos resultados, com 50 trabalhos, representando 22,6% do material composto, foi a Educação & Realidade. O descritor “Criança” concentra maiores percentuais de trabalhos encontrados (59,2%), porém quando especificamos o segmento educacional pelo qual temos interesse – “Educação Infantil” – os dados demonstram um número relativamente pequeno de trabalhos encontrados (19,43%).

Com a leitura dos 197 títulos fizemos nova exclusão, considerando quais trabalhos seriam relevantes para a temática da pesquisa que realizamos; podemos citar como exemplo o título de um dos trabalhos excluídos: “Infância e errância: imagens da criança abandonada na ficção brasileira” (SOUZA, 1995); eliminamos também trabalhos cujos PDFs estavam indisponíveis (4), resenhas críticas (2) e editoriais das revistas (4). Feito isso, foram selecionados 106 artigos para leitura dos resumos. Selecionamos 16 trabalhos que mais se aproximavam dos nossos interesses, considerando, sobretudo, os procedimentos e sujeitos das pesquisas.

Nesses, buscamos identificar quais temas foram objeto de atenção dos pesquisadores que também se vinculavam com a área da Educação. Pudemos perceber que os pesquisadores têm se dedicado a estudar as relações das crianças com o ambiente escolar, como por exemplo, buscam explorar como os cartazes e trabalhos expostos nos corredores das escolas contribuem para a aprendizagem (CUNHA, 2005) ou como a organização do espaço da creche pode contribuir para melhor interação das crianças com as aprendizagens e com os profissionais que nela trabalham (ANDRADE, 2015). Encontramos pesquisas cujo interesse era analisar as produções escolares artísticas e textuais de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010; 2010b; LONGUIN-THOMAZI, 2011); e também na Educação Infantil (CHAVES, 2015). A maioria das pesquisas conta com participantes adultos – ora pais, ora professores. Dentre os artigos capturados, uma pesquisa envolve grupo focal com os alunos do Ensino Fundamental para saber suas opiniões sobre os personagens negros trazidos nos livros do PNBE de 2010 (ARENA; LOPES, 2013). Segundo nossas análises, este foi o único trabalho em que encontramos registros sobre a voz direta das crianças.

Já no que diz respeito às pesquisas que investigaram práticas de leitura em sala de aula, encontramos uma pesquisa que dá sugestões de trabalhos pedagógicos a serem realizados a partir de um livro específico de literatura infantil (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007); há também proposta de leitura em família com os livros da biblioteca escolar sendo

levados para casa pelos alunos (SCHERER, 2012); outra pesquisa analisava o potencial da leitura feita por uma professora em roda com seus alunos de 6 anos de idade, para desenvolver, segundo os autores, a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento mental e cultural dos alunos (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013).

Com as análises que fizemos, percebemos que dentre o conjunto de pesquisas, as que envolveram crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizaram momentos de leitura pelas mãos de adultos leitores – professores ou pais; além disso, o reconhecimento da importância da leitura no ambiente escolar, mais frequentemente, se refere ao Ensino Fundamental, visto que poucos foram os resultados de pesquisas desenvolvidas no segmento da Educação Infantil, no conjunto dos trabalhos que analisamos. É importante ressaltar que no segmento do Ensino Fundamental a alfabetização das crianças é um dos tópicos mais destacados, o que, ao menos em tese, permite que os alunos consigam ter um contato mais autônomo com textos literários. Mas, certamente, a criança da Educação Infantil – na maior parte dos casos ainda não alfabetizada – pode estabelecer relações com a literatura infantil por meio de um adulto leitor. Ou ainda por ela mesma, através de outros recursos como a leitura das ilustrações.

Pensando no caminho que trilhamos com nossa pesquisa, consideramo-la relevante uma vez que de 197 artigos encontrados com os descritores selecionados, em apenas 2 trabalhos o conceito de Leitura Fruição foi abordado e em nenhum deles havia a inclusão de atos de leitura feitos pelas crianças. Ou seja, em todas as pesquisas os atos de leitura investigados foram sempre realizados por um adulto, mais especificamente, pelos professores das turmas.

A baixa frequência de trabalhos sobre tal conceito permitiu-nos questionar se o problema estaria no *lócus* em que o levantamento bibliográfico foi realizado, e conjecturar que se realizássemos a pesquisa em outros bancos de dados poderíamos encontrar um tratamento mais destacado para a Leitura Fruição. Por esta razão, buscamos ampliar nossas referências por meio de um novo levantamento, agora na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) buscando, novamente, produções com o descritor Leitura Fruição. Nesta nova busca bibliográfica foram encontrados 90 trabalhos, sendo 22 Teses e 68 Dissertações.

Uma primeira seleção realizada a partir da leitura dos títulos dos trabalhos nos permitiu identificar correspondências ou não com nosso tema de pesquisa; trabalhos cujos títulos explicitavam que: (i) o segmento no qual ocorreu a pesquisa foi Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou Ensino Superior; (ii) tratava-se de pesquisas não vinculadas ao ambiente escolar, como análise de obras de cinema, de algum autor ou de programas educacionais específicos; (iii) abordavam-se outros temas que não trazem como eixo a leitura/literatura infantil, como a alimentação escolar; e (iv) eram trabalhos da área de

políticas públicas não foram incluídos em nossa seleção. Sendo assim, 21 trabalhos, dentre os quais 16 Dissertações e 5 Teses, foram selecionados para leitura aprofundada e estudo, o que corresponde a um aproveitamento de 23,3% dos trabalhos encontrados na BDTD.

Iniciando os estudos dos textos, em um primeiro momento com a leitura dos resumos, foi possível verificar em que segmento da Educação as pesquisas tinham sido realizadas. Não foram encontradas pesquisas feitas na Educação Infantil; por esta razão, selecionamos para a leitura na íntegra os trabalhos que relatam pesquisas realizadas no Ensino Fundamental I, segmento que se aproxima mais de nossos interesses; esses trabalhos correspondem a um percentual de 30,4% do conjunto de 21 pesquisas selecionadas; os demais trabalhos referem-se aos outros segmentos educacionais, inclusive o Ensino Superior; há também 1 trabalho inacessível (não encontrado *online*), além de textos cujos resumos não identificam os segmentos ou que identificam que as pesquisas foram realizadas fora do ambiente escolar.

Sendo assim, estes resultados indicam que pesquisas que articulem Leitura Fruição e a Educação Infantil configuram-se como um campo aberto a múltiplas questões investigativas, dentre elas, formulamos as seguintes: como tem sido estudada a relação de crianças pequenas com a literatura infantil no ambiente escolar? Se têm sido estudadas, são embasadas em que conceito de leitura? Os professores de Educação Infantil atribuem qual valor a prática de leitura para seus alunos? Dentre estas e mais perguntas possíveis, formulamos as que orientam o presente trabalho.

Com a leitura dos resumos dos trabalhos então selecionados, verificamos que embora nenhuma pesquisa traga os alunos participantes como leitores para seus pares, ou seja, a leitura é sempre realizada por um adulto, nos entusiasma saber que pesquisadores têm ressaltado a importância da mediação do professor nos momentos de leitura, bem como têm buscado estudar práticas de leituras mais voltadas ao deleite do que à pedagogização; destacamos como exemplo, o trabalho de Bolognesi (2012) que em sua dissertação de Mestrado busca a fantasia, o enigmático, o prazer e a fruição da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 7 instituições municipais de São Paulo.

Com expectativas de que tenha sido possível indicar contribuições que nosso trabalho pode trazer para o campo da Educação, passaremos, a seguir, a apresentá-lo dividindo-o em capítulos de modo que atendamos às demandas de nossos interesses a respeito da prática de Leitura Fruição na Educação Infantil realizada pelas mãos e vozes dos alunos, ainda que esta proposta seja mediada e analisada – dentro da Perspectiva Histórico-Cultural – pela professora e pesquisadora.

Para tanto, em nosso primeiro capítulo discutiremos sobre práticas de leitura no ambiente escolar. Buscamos responder a perguntas sobre que compromissos e

responsabilidades estão sendo depositadas nas práticas docentes? O conceito de Leitura Fruição em si: o que é? O conceito tem sido inserido nas práticas pedagógicas?

Já em nosso capítulo 2, trazemos as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural quanto a práticas pedagógicas mediadas que intencionam aprimorar funções psíquicas superiores como memória, atenção, concentração, imaginação, considerando que a prática de leitura como fruição pode potencializar tal aprimoramento.

No terceiro capítulo de nosso trabalho fazemos a contextualização da Instituição Campo escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível compreender de modo mais detalhado a realização dos momentos de leitura efetivada pelas crianças de Educação Infantil.

No capítulo 4 exporemos e apresentaremos os resultados e análises de nossa pesquisa. A partir das situações de leitura realizadas pelos alunos de Infantil 3, em um primeiro momento para sua própria turma e, posteriormente, para turma de crianças menores no Infantil 1, analisamos, a partir da teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski, o potencial desenvolvimento de funções psíquicas superiores por meio da fruição presente nas leituras. Buscamos mostrar que os resultados confirmam a necessidade de pesquisarmos mais sobre a importância de práticas de leituras que visem à fruição literária e que tragam às crianças da Educação Infantil o prazer de serem leitoras aos seus pares, bem como de serem ouvintes das histórias criadas por seus colegas.

Capítulo 1

Literatura, Educação e Desenvolvimento Infantil

Não é de hoje que se manifesta o interesse de pesquisadores e educadores pela literatura infantil e a convicção sobre a importância deste tipo de produção cultural para o desenvolvimento das crianças. Fioravante (2017) discorre em seu texto que a preocupação e edição de livros para o público infanto-juvenil no Brasil teve início ainda no século XIX, antes mesmo das contribuições de Monteiro Lobato⁶. Os argumentos que sustentam este interesse de pesquisadores, escritores e educadores, variam desde considerar a literatura como um instrumento importante para a alfabetização e letramento, até o seu potencial para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Em nossa pesquisa bibliográfica – apresentada mais detalhadamente na Introdução – chegamos a resultados que confirmam o interesse de pesquisadores pela literatura na área da Educação; porém também foi possível identificar certas lacunas, sobretudo quanto a estudos sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas de Leitura Fruição, realizadas por crianças da Educação Infantil e mediadas por sua professora.

Consideramos de suma importância a seguinte questão e considerações feitas por Costa, Ramos, Panozzo (2007):

[...] de que forma literatura e educação infantil podem ser articuladas? A literatura, assim como qualquer outra arte, propõe emancipação. A obra e o leitor dialogam e aquele que lê não é mais o mesmo, pois a partir do momento em que interage com o outro (no caso, o texto), passa a ter uma visão, a do leitor somada à visão criativa do autor. Portanto, a literatura desempenha um papel formador, pois o sujeito que está em contato com o texto acessa os seus conhecimentos e, a partir deles, lê o mundo por meio das múltiplas significações que ele oferece. A literatura torna-se um espaço que deve ser de liberdade, sem significar anarquia, e de orientação, sem significar dogmatismo (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 134).

Partimos do princípio de que a Educação Infantil é/deve ser um espaço que possibilite a interação de crianças com a literatura infantil; estamos também de acordo com o que Girardello aponta: “A atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação e à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo” (GIRARDELLO, 2007, p. 39). A revisão bibliográfica e nossa experiência em contextos pré-escolares permitem-nos afirmar que pesquisadores e profissionais da Educação consideram os ganhos educacionais e sociais que a literatura pode trazer às crianças, e têm destacado a importância do investimento que profissionais da educação têm feito para integrar ambos.

⁶ Monteiro Lobato é referência de suma importância na Literatura Infantil. Começou sua carreira com o conto “Ideias de Jeca Tatu” em 1918 e iniciou sua carreira na Literatura Infantil em 1921, com as obras “O Saci”, “Fábulas de Narizinho” e “Narizinho Arrebitado”. Suas histórias e personagens conquistaram o público infantil da época e das sucessivas gerações, até os dias de hoje.

Neste campo, é necessário compreender que as expectativas quanto ao desenvolvimento do trabalho com crianças menores são diferentes das que se terá com crianças do Ensino Fundamental. Não se pode esperar que o tempo de concentração para uma história seja o mesmo, e nem que compreenderão o enredo da mesma maneira, por exemplo, mas se tivermos “[...] a compreensão da linguagem como forma de interação social e como um produto de um trabalho coletivo, singular e histórico” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010b, p. 19), argumentamos que a leitura para as crianças pode contribuir de múltiplas formas para o desenvolvimento delas.

Na Educação Infantil não se espera que crianças de 0 a 5 anos de idade adentrem na escrita e leitura autônomas por meio da literatura. Pode-se esperar, entretanto, que com as práticas de leituras, elas se familiarizem com este instrumento rico e muito utilizado, social e culturalmente; que entrem em contato com um dos muitos meios de obra de arte; que mergulhem no mundo imaginário em que “[...] os textos proporcionam a construção de imagens, representações e modelos de comportamento e os papéis dos personagens [que] são vividos como um drama real em que leitor e texto se fundem” (ARENA; LOPES, 2013, p.1149); que aprimorem sua criatividade e memória, e assim, que se utilizem do livro literário como mais um caminho para viver a sua infância.

Bem sei que o futuro dificilmente será belo como as fábulas. Mas não é isso que importa. O que importa é que a criança faça uma provisão de otimismo e confiança para seguir a vida. E, depois, não vamos menosprezar o valor educativo da utopia. Se, a despeito de tudo, não acreditássemos num futuro melhor, de que adiantaria freqüentar o dentista? (RODARI, 1982, p. 99).

De nossa perspectiva, as relações de crianças da Educação Infantil com os livros não devem se restringir a um trabalho que vise alfabetizá-las, sendo que este pode ocorrer em múltiplas outras práticas pedagógicas; além disso, concordamos com Rodari que afirma que “É um pecado adotar o imperfeito das fábulas e brincadeiras com objetivo declamatório e intimidativo. É quase como usar um relógio de ouro para cavar buracos na areia” (1982, p. 98). As crianças, fora do ambiente escolar, dividem seus espaços com adultos, passeiam por suas cidades e se deparam com placas, letreiros, *outdoor*, etiquetas de roupas, rótulos de produtos de limpeza e de alimentos e quais mais objetos sociais quisermos e pudermos listar, através dos quais têm contato com a escrita. Esses objetos sociais, bem como as relações das crianças com adultos fazem parte, inclusive, do cotidiano escolar e podem, portanto, serem elementos trabalhados por professores interessados no letramento e alfabetização de seus alunos, além de mediar a relação de crianças com instrumentos e signos sócio-culturais. As leituras de livros literários são também profundamente relevantes nas relações da criança com a leitura e escrita, mas por algumas razões particulares. Nestas práticas outras possibilidades podem ser ativadas:

Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade. As crianças contemporâneas estão expostas a

inúmeros textos e imagens, e muitos deles como os desenhos animados e os filmes, estão associados à música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas, aos enredos. A complexidade é grande, e as crianças respondem à sua maneira a tudo de que participam. Essa participação ativa e criativa favorece sucessivas tentativas de ensino e erro, ações e apropriações diversas, análises e deduções, levantamento de hipóteses, e tudo isso amplia a formação de conceitos e as experiências com o universo simbólico (CORSINO et al., 2016, p. 23)

Estamos querendo ressaltar a importância de “[...] uma prática social de leitura que articule significados socialmente construídos com sentidos e significações pessoais, sabendo que esse pessoal foi e é socialmente constituído” (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013, p. 1305); que a importância da leitura para as crianças, é também, fazê-las interagir com o meio social em que vivem: uma sociedade grafocêntrica, marcada pelo seu principal signo de comunicação entre os indivíduos, que é a escrita.

Sendo assim, por mais que a alfabetização não seja essa a pretensão principal da prática de leitura para crianças da Educação Infantil, não se trata de diminuir a importância de que a aproximação com a escrita esteja implicada em todo ato de leitura de textos para/com as crianças. Consideramos fundamental que estas práticas não sejam penosas e que não ultrapassem limites da criança.

Na Educação Infantil é importante que os professores tenham preocupações e objetivos específicos em relação a essa etapa da Educação – assim como os professores dos demais níveis devem focalizar suas particularidades e especificidades. Sabe-se das possibilidades de muito se ensinar aos alunos de forma prazerosa, acontecendo o aprendizado de modo mais dinâmico, mas nunca descompromissado; é possível ensinar conteúdos do ensino de ciências tais como alimentação saudável, corpo humano e sexualidade com experiências concretas e significativas que façam mais sentido às crianças (LANES, 2011); também é possível ensinar a produzir e ler gráficos que demonstrem resultado de votação feita com os alunos, por exemplo (SANTOS, 2017); também é possível fazê-los participar, prazerosamente, da literatura infantil por meio da leitura feita pelo professor.

A escola de educação infantil, sendo instituição de formação de sujeitos, deveria explorar o universo simbólico, da palavra e da imagem. E isso só será possível se, em cada contato com o livro, a criança puder ver além da palavra, além da visualidade. A obra acontece quando o leitor percebe que tem nas mãos a capacidade de ver, de criar, de construir, de participar do texto como co-autor, criando sentido àquilo que não é estanque e pronto, mas sugerido e inacabado (COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007, p. 138)

A criança da Educação Infantil adentra em um universo de conhecimentos no ambiente escolar, passa a experienciá-los e vai construindo seus saberes. Neste, além de elaborar e ter contato com conhecimentos, a criança, vive um momento em que sua imaginação deve ser constituída e desenvolvida, criando-se nas práticas pedagógicas múltiplas possibilidades e novas vivências que devem somar-se à sua vida e alimentar suas

memórias, a partir das quais o ato criativo é possível; a literatura infantil, pela voz e mãos do professor de Educação Infantil, é um dos recursos que pode estimular essas possibilidades.

Ao ler e expor as ilustrações o/a professor/a vincula texto e imagem, dando acesso completo à obra. Além do mais, as imagens cativam profundamente as crianças, estimulando-lhes a atenção, a imaginação e a memória. Os alunos resgatam o texto principalmente ao ver as ilustrações expostas pela professora (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013, p. 1318).

Constituir e desenvolver a imaginação de crianças com instrumentos culturais, no caso, em destaque, o livro de literatura infantil, contribui muito para o seu desenvolvimento; Chaves (2015, p. 59) argumenta que “Isso imediatamente enriquece o vocabulário dos escolares, equipa o infante para desenvolver funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a abstração e o pensamento” enquanto prática pedagógica intencional em uma Perspectiva Histórico-Cultural – perspectiva esta que sustenta nossa pesquisa e que será melhor discutida no capítulo seguinte.

Queremos ressaltar com essas argumentações iniciais que a Educação Infantil é um campo em que devem ser organizadas múltiplas experiências que permitam às crianças a apropriação de conhecimentos. De nossa perspectiva, tanto as crianças que estão na creche (0 a 3 anos) quanto as que frequentam a pré-escola (4 a 5 anos) devem estar sob o olhar e práticas de um profissional da Educação que pode e deve propor atividades que oportunizem aprendizagens e impulsionem o seu desenvolvimento. No caso da literatura infantil, que estas estimulem as crianças ao letramento enquanto reconhecimento da escrita, como um importante meio de comunicação social, e que dê ferramentas e possibilidades de aprimoramento de suas funções psíquicas superiores. Ou seja, assumimos posição em sintonia com Corsino et al (2016) quando dizem que:

A leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitoras e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens muitas vezes, funcionam como senhas de entrada do texto, apóiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro (2016, p. 26).

Para continuar argumentando sobre os possíveis benefícios que “A leitura da literatura e da literatura infantil oferece [como] possibilidades que remetem ao leitor atribuir sentidos ao que é lido, ampliando sempre seu leque de repertórios e estabelecendo relações diretas com a cultura” (EVANGELISTA, 2015, p. 41), dialogaremos com alguns documentos norteadores da Educação brasileira, a fim de articular com os pontos até aqui discutidos.

1.1. Consensos em documentos oficiais sobre a Educação Infantil

Em nossa pesquisa nos documentos oficiais publicados pelo governo federal, embora encontremos, em maior quantidade, orientações, sugestões e propostas de práticas pedagógicas envolvendo a literatura em materiais direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível encontrar tais propostas para a Educação Infantil. No documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), à leitura/literatura infantil estão reservadas orientações de práticas pedagógicas que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (p. 26), e que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25).

É possível encontrar também orientações norteadoras aos educadores da Educação Infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como as do seguinte trecho: “[...] é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita” (1998a, p. 53); neste documento também se aponta para a importância da forma de organização da sala que privilegie espaços para jogos, artes, leitura (1998a). No volume 3 do RCNEI (BRASIL, 1998c), com o subtítulo de “Conhecimento de mundo”, encontramos mais detalhadamente contribuições para práticas de leitura com o reconhecimento da literatura como um importante instrumento cultural.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998c, p. 143).

Consideramos importante ressaltar as orientações presentes neste documento que incentivam que a prática de leitura aconteça com frequência e com qualidade textual, que sejam apresentados diversos gêneros textuais para as crianças de Educação Infantil, e que a leitura para essas crianças não seja feita com substituições de palavras pretendendo uma compreensão facilitada para elas. Ou seja: “Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis – por terem palavras mais simples e frases curtas, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura” (BRASIL, 1998c, p. 144).

O RCNEI, em suas orientações, elucida aos profissionais da Educação Infantil sobre a importância da intencionalidade no planejamento da prática de leitura para os alunos:

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade

delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita (BRASIL, 1998c, p. 135).

É por assumir, orientar e nortear as práticas pedagógicas voltadas à leitura, e afirmar que “As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura” (BRASIL, 1998c, p. 135), que este documento ganha destaque na discussão de nossa pesquisa, mostrando e dando diretrizes de que a Educação Infantil deve ser o momento e espaço para iniciar um trabalho pedagógico que intencione a relação de crianças com a literatura infantil.

Outro projeto de âmbito nacional, publicado recentemente, é o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASIL, 2016a) que conta com oito cadernos com textos e discussões de pesquisadores da Educação em parceria com várias universidades (UFMG, UFRJ e UNIRIO) juntamente com o MEC e a coordenadoria da Educação Infantil; estes materiais dialogam entre si e com temas que contribuem para a formação continuada do professor de Educação Infantil. Esta coleção é resultado de contribuições de professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros. As organizadoras do material explicitam que a motivação para sua produção foi “[...] a consciência de que a professora da Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo do desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. É agente especial na promoção do acesso da criança à(s) cultura(s), sobretudo à cultura escrita” (BRASIL, 2016a, p. 12).

O projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” nos despertou interesse por ser de publicação recente e com discussões pertinentes à nossa pesquisa. Os questionamentos que norteiam o projeto são:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016a, p. 11)

O caderno cinco deste material, com o título “Crianças como leitoras e autoras”, traz discussões e sugestões de trabalho pedagógico que considere e valorize as crianças da pré-escola como leitoras e autoras de livros literários infantis, intencionando uma leitura prazerosa (além de contemplar a importância de fazer as crianças terem acesso ao instrumento cultural e ao letramento). Consideram que “A participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil. Mas nos perguntamos: o que seria uma participação ativa das crianças que ainda não ‘dominam’ a leitura no sentido estrito? E que textos interessam às crianças?” (BRASIL, 2016b, p. 25). A partir de tais questionamentos reforça-se a possibilidade da criança de pré-escola ser leitora por meio

das ilustrações que os livros literários infantis trazem, bem como autora de suas próprias histórias usando o livro como um instrumento de apoio e a memória das experiências que, possivelmente tem, de ouvir histórias.

Para ampliarmos nossos horizontes relacionados com a questão da leitura, adentramos ao Ensino Fundamental – ativemo-nos aos anos iniciais – e encontramos contribuições de documentos para a prática de leitura no ambiente escolar. Alguns programas, como o Ler e Escrever (2007), do estado de São Paulo, foram criados a fim de elaborar diretrizes e orientações de práticas pedagógicas possíveis para a alfabetização; o Programa Ler e Escrever conta com um “conjunto de linhas de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I” (SÃO PAULO, 2007). Embora não seja nossa intenção versar sobre a alfabetização, nem mesmo sobre o Ensino Fundamental, trazemos tais orientações dos programas, pois compartilhamos de alguns ideais e consideramos cabíveis também para a Educação Infantil.

Outro Programa, este de âmbito nacional, é o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), ao qual se integra o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola). No PNAIC, deixa-se claro nos materiais das unidades 1 e 2 produzidas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, que o PNBE “Têm o propósito de atrair os estudantes para o universo da literatura de forma lúdica, com textos que promovem a fruição estética tanto pela linguagem verbal, quanto pelas imagens” (BRASIL, 2012b, p. 40), procurando tornar a leitura e o livro, o ato e objeto de interesse das crianças para provocar seu gosto e prazer por estes.

Com isso, neste documento alerta-se para que não nos restrinjamos a contemplar a leitura e escrita apenas como um meio importante – e necessário – de comunicação social; esta pesquisa considera, também, a importância do incentivo da leitura como algo prazeroso, de fruição estética do texto no espaço escolar, compreendendo-o como possibilidade de desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a imaginação, memória, atenção, concentração, a afetividade – conforme já mencionado anteriormente.

Como já citado, os programas desenvolvidos pelo governo contam com materiais de apoio e orientação à prática docente, tais como o planejamento de atividades pedagógicas intencionais, apontando a importância da escolha adequada do livro literário para a leitura, e da organização de uma rotina e espaço privilegiado para que ocorra o momento de leitura. As crianças menores (incluímos, aqui, as da Educação Infantil), por não serem alfabetizadas ainda, vivenciam experiências de leitura no espaço escolar, prioritariamente, por meio do professor; é ele quem apresenta para elas os conhecimentos e as práticas de leitura, incluindo o trabalho com os livros de literatura infantil. Para tanto, no guia do Programa Ler e

Escrever do estado de São Paulo encontram-se demarcados alguns pontos relevantes no planejamento pedagógico do professor que busca incentivar a leitura em seus alunos:

[...] é importante que a leitura do professor tenha espaço garantido no dia a dia: é pela *frequência* que os alunos aprenderão a ler (mesmo que por meio da leitura do professor) contos, conhecerão as regularidades desses textos e aprenderão a lidar com as dificuldades que a leitura muitas vezes coloca. (SÃO PAULO, 2014, p. 76, itálicos no original).

Para trabalhar a ampliação do vocabulário e conhecimento dos alunos, não os restringindo somente ao que já conhecem e dominam, mas dando-lhes instrumentos e recursos para que se desenvolvam e alarguem as fronteiras de seus conhecimentos, no Programa Ler e Escrever argumenta-se que “Outra questão importante é a *fidelidade ao que é lido*. É preciso ler aquilo que está escrito, sem omitir trechos ou palavras por considerá-las difíceis para as crianças” (SÃO PAULO, 2014, p. 76, itálicos no original), assim como orienta-se também no RCNEI. Além disso, “Para garantir o bom envolvimento dos alunos, é preciso que a leitura do professor seja uma boa leitura, em que o *tom de voz, a postura e o ritmo* contribuam para dar vida ao texto” (SÃO PAULO, 2014, p. 76, itálicos no original); a leitura de um livro de literatura infantil envolve a potencial mágica de explorar a imaginação das crianças, e para isso, o leitor precisa entrar na história, o que se torna mais possível com uma boa leitura que envolva os alunos no enredo.

Pela literatura, as crianças entram em contato com realidades distintas que lhes permitem relativizar seu próprio modo de vida, enriquecendo assim seus conhecimentos de outras épocas e lugares. Abrir as portas da imaginação, recheando-as de seres mágicos, engraçados, aterrorizadores, encantadores, belos, malvados, corajosos, ardilosos, ingênuos, bondosos, ampliar olhares para grandes aventuras, ao mesmo tempo em que se observam pequenos detalhes, onde pode estar escondido o mistério, a literatura permite que as crianças, assim como os adultos, incluam em seu cotidiano o encantamento das histórias (SÃO PAULO, 2014, p. 72).

Outro ponto mencionado pelo Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2014, p. 76, itálicos no original) é que “Por fim, a atividade cumprirá seus objetivos se a *escolha dos livros* for, antes de tudo, uma escolha em que se considere a *qualidade do texto*. A leitura prévia pelo professor também garante que tal critério se cumpra”; ou seja, ressalta-se a importância e necessidade da intencionalidade da atividade pedagógica também no que se refere à capacidade do professor de compreender que nem todo texto literário é, necessariamente, adequado para sua turma. Ler um livro para crianças exige cuidado na escolha, uma leitura prévia para que se saiba o que e como se vai ler, e ter consciência do que se busca alcançar na/com a leitura de um texto, almejando que os momentos de leitura sejam potenciais para o desenvolvimento de diversas capacidades, inclusive do gosto em ler. Nas palavras de Lajolo:

Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (2002, p. 7).

Reconhecemos e partilhamos a preocupação e motivação em incentivar a leitura no ambiente escolar desde cedo. E quando dizemos desde cedo, não estamos pensando somente no início do Ensino Fundamental, período em que se prevê que as crianças estejam sendo alfabetizadas, tornando-se aptas para a leitura autônoma; dizemos sobre o incentivo da leitura com crianças desde a Educação Infantil, apostando que a literatura infantil dá instrumentos para leituras além da leitura do texto escrito, desde o início do desenvolvimento.

Os livros destinados ao público infantil têm ganhado cada vez mais espaço e recursos diferenciados para atrair a atenção e intensificar a procura das crianças por eles; livros com *pop-up* (ilustrações em gravuras que se destacam das páginas) ou interativo com enfoque em texturas, por exemplo, são cada vez mais frequentes nas prateleiras das livrarias e nos catálogos das editoras; a ilustração por si só já diz muito sobre a história contada pela escrita – às vezes a ilustração pode vir a dar mais informações do que a própria história escrita: personagens, as vestimentas dos mesmos, cenário e clima do local onde acontece a história são exemplos disso. O professor mediador deste contato do aluno da Educação Infantil com a literatura infantil pode motivar/aprimorar o interesse e gosto deste pela leitura, pois

Quando você dá voz a um texto que as crianças não teriam condições de ler sozinhas, permite que tenham acesso à história, conheçam seus personagens e vivam com eles todos os eventos que a compõem. Além de conhecer a história, por meio da leitura feita por você os alunos têm a oportunidade de conhecer os recursos textuais utilizados pelos autores para organizar as diferentes partes da história no tempo, permitindo que cada evento se relacione aos demais de maneira compreensível. Não é necessário ensinar as crianças, de maneira descontextualizada, as partes que compõem um conto, pois, se tiverem a oportunidade de ouvir várias narrativas, esse encadeamento é observado implicitamente. Os escritores utilizam recursos para indicar a passagem do tempo, para descrever personagens e cenários, para apresentar as falas dos personagens, diferenciando-as daquilo que foi apresentado pelo narrador. Todos esses recursos, por meio da leitura que você faz, passam a ser familiares aos alunos (SÃO PAULO, 2014, p. 72).

Trouxemos algumas orientações advindas de documentos norteadores de práticas pedagógicas para um diálogo com estes: apresentamos intencionalidades de documentos nacionais em relação à leitura no ambiente escolar e diretrizes propostas para a prática pedagógica do professor para melhor atingir os objetivos de incentivo à leitura. Entretanto, consideramos importante ponderar que as orientações que constam nestes documentos selecionados, assim como na literatura científica, por vezes, merecem ser relativizadas. Faremos isso a partir dos trechos que destacamos a seguir.

“Para **garantir** o bom envolvimento dos alunos, é preciso que a leitura do professor seja uma boa leitura [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 76, grifo nosso).

“Por fim, a atividade **cumprirá seus objetivos** [...] A leitura prévia pelo professor também **garante** que tal critério se **cumpra**” (SÃO PAULO, 2014, p. 76, grifos nossos).

“Ao ler e expor as ilustrações o/a professor/a vincula texto e imagem, **dando acesso completo à obra**. Além do mais, as imagens **cativam profundamente as crianças** [...]” (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013, p. 1318, grifos nossos).

“Isso **imediatamente enriquece** o vocabulário dos escolares [...]” (CHAVES, 2015, p. 59, grifos nossos).

“O **fascínio que despertam nelas** os contos tradicionais faz com que esse seja um canal privilegiado para **garantir uma aproximação** favorável entre os pequenos e o mundo dos livros” (SÃO PAULO, 2014, p. 70, grifos nossos).

“As crianças **têm curiosidade e prazer por essas formas de arte/ficção** [livros infantis], e esse é o autêntico motivo que as pode transformar em leitoras” (BRASIL, 2016, p. 99, grifos nossos).

Destes trechos destacamos as expressões imperativas; raramente em textos deste tipo encontramos expressões que digam respeito à relatividade dos efeitos das ações, ou seja, que considerem essas situações como hipóteses, suposições e possibilidades a partir de uma proposta pedagógica.

Expressões como: *garante que tal critério se cumpra; cativam profundamente as crianças; imediatamente enriquece; fascínio que despertam nelas*, demarcam uma suposta regularidade dos efeitos do seguimento das prescrições – o cumprimento do objetivo – a partir da postura orientada aos professores, sem considerar os casos em que os objetivos não são atingidos em todos os alunos da turma, ainda que a postura do professor seja a mesma. Essas expressões, se dessem lugar a outras, tais como: *podem garantir; no mais das vezes cativam as crianças; costuma enriquecer; o fascínio que geralmente despertam nelas*, por exemplo, tornariam a interpretação destes textos e práticas das propostas, mais flexíveis às diversidades e especificidades dos indivíduos envolvidos no processo de ensino. Essas são pretensões que uma prática pedagógica intencional tem, mas não há garantias de que aconteçam, e que aconteçam de modo igual a todas as crianças e/ou a cada uma delas sempre da mesma forma.

Isso não significa que o professor deva se eximir de quaisquer responsabilidades pedagógicas em seus atos, pois “Para que a criança possa dominar esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos, sobretudo dos mais experientes de seu grupo cultural” (REGO, 2014, p. 109). Porém, é importante considerar que, por mais que planeje, se programe, se prepare e almeje determinados objetivos no trabalho com e para seus alunos, suas práticas não os alcançarão de maneira homogênea. O gratificante e motivador é que suas práticas pedagógicas façam a diferença, ainda que não de maneira igual a todos.

Embora concordemos – em partes – com essas orientações e seu gênero discursivo, necessário para os documentos oficiais que norteiam práticas pedagógicas, consideramos importante ressaltar as especificidades presentes nas relações humanas, ou seja, que cada indivíduo se desenvolve, cria gostos e hábitos de modos diferentes e que não é possível controlar, plenamente, os modos pelos quais estabelecem relações com as produções culturais.

Não é possível generalizar dizendo que se o professor assumir certa postura como leitor de livros literários infantis para seus alunos, eles vão se apropriar dessa prática e estabelecerão relações afetivas positivas com a mesma; há uma possibilidade de que sim, de que desenvolvam interesse e satisfação por leituras, assim como há a possibilidade de que essa postura não afete determinado(s) aluno(s). Dito de outra forma: certos trechos do material estudado podem ser interpretados com a expectativa de que se o professor fizer como está orientado, tudo dará certo; se não der certo, poderá ser sinal de que o professor errou em algum ponto do que foi indicado.

Convém, então, ressaltar que nada nas relações pedagógicas ocorre desta forma. Ou seja, ainda que o professor siga passo a passo as ideias compartilhadas em orientações de manuais, guias e/ou documentos de diretrizes educacionais, os resultados obtidos não necessariamente serão positivos; uma vez que se entende que os alunos são seres sociais, os quais se desenvolvem em vários e distintos contextos histórico-sociais, é importante considerar que nem todos se apropriarão do mesmo modo dos ensinamentos do professor – seja qual for esse ensinamento, não se restringindo tal justificativa somente à literatura.

Há que se atentar às próprias práticas, para além das orientações advindas de textos; no trabalho educativo, é importante que os professores não percam de vista os compromissos profissionais que assumem consigo mesmo: o tipo de professor que querem ser para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos que terão.

A literatura infantil é um importante instrumento pedagógico nas mãos do professor e há nela diversas possibilidades de trabalho para realizar com alunos. Algumas delas, entretanto, têm sido problematizadas por pesquisadores e estudiosos do tema. É sobre isso que falaremos a seguir.

1.2. A pedagogização da literatura na Educação Infantil

Embora não haja um consenso sobre a utilização da palavra pedagogização, podendo ser encontrada em textos e discussões a palavra didatização com o mesmo sentido, optamos pelo seu uso para tratarmos, ainda que brevemente, de situações em que atividades lúdicas e/ou atividades menos dirigidas são transformadas em atividades em que se possa explorar conceitos de cunho mais pedagógico, os quais os professores pretendem desenvolver com maior ênfase.

Podemos citar como exemplo as atividades de leitura para a Educação Infantil desenvolvidas com objetivo quase estrito de explorar conceitos de ética e moral a partir do enredo da história. Muito frequentemente, professoras encaminham reflexões a partir do texto com colocações do seguinte tipo: “Olha, mas o fulano emprestou o brinquedo para o colega aqui na história? Não, né? E é certo isso? A gente precisa dividir os brinquedos com nossos amigos”.

Outra forma de pedagogizar consiste em explorar conceitos de linguagem escrita e matemática, também a partir do enredo: “Vamos contar, então, quantos sacis tem aqui nessa imagem?”. Perrotti ajuda-nos a questionar tais práticas, formulando algumas perguntas:

Em que medida ocorrências institucionais aguçam curiosidades, procura de respostas, desejos de ler? Em que medida, enfim, nossas instituições, nossa sociedade estimulam o ato de conhecer enquanto aventura inesgotável, inquietação infinitamente renovável, renovada e renovadora? (1990, p. 74).

Focalizaremos neste subtítulo do capítulo as contribuições de Perrotti; embora a obra deste autor que tomamos como principal referência seja um estudo publicado há mais de duas décadas, consideramos que as questões trazidas nele ainda são bastante atuais, contribuindo, portanto, para nosso estudo e pesquisa.

A discussão que levantamos a partir dessa pedagogização das atividades, é que “Centrado nos procedimentos promocionais, ativistas⁷ o discurso não se preocupa em perguntar sobre questões essenciais que afetam as relações da infância com os livros” (PERROTTI, 1990, p. 17), ou seja, desse modo a postura pedagógica sugere que os professores estão mais preocupados em desenvolver conceitos de conteúdo curricular, ética e moral, do que desenvolver e explorar o imaginário e a sensibilidade estética infantis. Para apoiar nossa discussão, trazemos as contribuições da pesquisa de Rocha (2005), que embora não trate especificamente da leitura na Educação Infantil, levanta apontamentos sobre a brincadeira de faz-de-conta, na qual as crianças desenvolvem papéis sociais e

⁷ Perrotti discute em seu livro sobre o movimento social de promoção de leitura para a formação de crianças leitoras; mas problematiza-o: a que custo? Questiona que neste movimento ativista, com um discurso salvacionista sobre a prática de leitura, retiram-se as crianças de seus espaços e momentos de brincadeiras, colocando-as cada vez mais enclausuradas em um sistema que prioriza a produtividade acadêmica. O autor ressalta a importância da leitura, mas propõe práticas que protagonizem este leitor como criança.

criam situações imaginárias a partir de objetos substitutos – materiais concretos do cotidiano, que se transformam em outros a depender da brincadeira e imaginação da criança. Em sua pesquisa, a autora observou que a brincadeira de faz-de-conta não sustenta a presença e atenção da professora, e que quando essa se aproximava das crianças, introduzia na brincadeira testes corporais – explorando a lateralidade e membros do corpo – por exemplo, o que colocava um fim ao enredo fictício construído pelas crianças.

Outros estudos também nos mostram que na escola priorizam-se, frequentemente, atividades que alcançarão o desenvolvimento de conteúdos previstos nos currículos; ou seja, as atividades imaginativas das crianças raramente têm estatuto privilegiado neste contexto, sinalizando entender-se que é menos importante o desenvolvimento da criatividade da criança. Quando atividades imaginativas acontecem, como brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, nota-se que a postura dos professores tende a três possibilidades: (i) afastar-se, como se esse fosse um momento que merecesse/precisasse de menos atenção e mediação por ser considerado próprio e exclusivo da criança; (ii) discipliná-las com regras de conduta e organização dos espaços e/ou dos objetos utilizados; e (iii) pedagogizar as atividades lúdicas das crianças, trabalhando e dando caráter conteudista às ações nas brincadeiras, tratando as ações imaginativas como pretextos para explorar o desenvolvimento de algum conceito ou conteúdo considerado, em âmbito pedagógico e também social, o que realmente é importante que a criança aprenda. (ROCHA, 2005).

Embora possamos observar com frequência a presença de uma dessas três tendências em lidar com a atividade imaginativa da criança no contexto escolar, cabe refletirmos os motivos que levam professores a assumirem tais posturas. Podemos citar a cobrança por resultados avaliativos advindos da equipe gestora das instituições educacionais; requisição dos próprios pais/responsáveis que preferem ver seus filhos desenhando bem e escrevendo seu próprio nome do que ouvir elogios sobre quão criativos e imaginativos eles são; também há a possibilidade de professores estarem tão envolvidos com as demandas cotidianas sucessivas de seu trabalho, que muitas vezes dificultam-lhe notar a ausência da valorização dessa atividade infantil em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

A leitura literária na Educação Infantil, segundo o que já apontamos, tem sido objeto de atenção dos pesquisadores e profissionais da Educação; e, segundo minha própria vivência no ambiente escolar, tenho visto que tal atenção tem aumentado no espaço educacional, com projetos literários bimestrais e a própria prática de leitura diária, o que demonstra o reconhecimento da sua “[...] importante tarefa a desempenhar neste campo: garantir a vivência de práticas de leitura diversas” (BAGNASCO, 2014, p. 35). Porém, o que disse Perrotti há tantos anos atrás, infelizmente, parece-nos permanecer atual: “as reflexões

continuam difusas, além de centradas mais na leitura que no leitor” (PERROTTI, 1990, p. 18), pois o que podemos observar é que ainda que haja tal preocupação e atenção ao incentivo à leitura desde a Educação Infantil, essa ocorre com uma forte tendência a trabalhar com o conhecimento “[...] fornecido e modulado segundo áreas específicas, e através de planejamentos e avaliações bastante claras e definidas, seja por projetos pedagógicos, seja por planos curriculares e conteúdos programáticos oficialmente oferecidos” (ROCHA, 2005, p. 158), e no ambiente escolar, tende-se a valorizar o que é possível de ser avaliado e/ou explorado, como as questões de ética e moral já mencionadas. Nas palavras de Perrotti:

[...] assistimos a um aumento crescente do interesse da escola pela promoção de textos infanto-juvenis, ainda que esse aumento venha quase sempre impregnado de preocupações utilitaristas que facilitam a redução da leitura a mero exercício didático de transferência de informações (1990, p. 15).

O trabalho menos intenso em relação ao desenvolvimento da imaginação das crianças da Educação Infantil, não deve ser considerado mero resultado de decisões individuais dos professores; ou seja, para compreender sua origem é necessário colocar em foco quais conhecimentos são mais prestigiados pela escola e/ou sociedade. “Através da transformação do que era lúdico, em aprendizagem de conceitos, configura-se o que (do ponto de vista da professora) a criança pode e deve aprender a partir de atividades específicas, contraposto ao que ela pode aprender a partir de atividades lúdicas” (ROCHA, 2005, p. 160) e assim deixar bem demarcado que “[...] através da qualificação do brincar como uma atividade que não produz desenvolvimento [...] a atividade lúdica e aprendizagem ficam explicitamente divorciadas” (p. 162). Assim como a brincadeira é desvalorizada em prol das aprendizagens, a leitura/literatura como deleite, também costuma ficar em segundo plano nos planejamentos pedagógicos.

Resulta daí a necessidade de buscar novas práticas, novos arranjos que possibilitem a construção de outra imagem da leitura – prazerosa, descompromissada, divertida, atrativa, a ponto de ser capaz de vencer toda e qualquer resistência, a ponto de criar uma nova imagem da leitura (PERROTTI, 1990, p. 72).

Ainda que na Educação Infantil não haja atividades avaliativas, como provas, trabalhos, apresentações de seminários, ou ainda que este segmento não esteja submetido a algum sistema de avaliação externa, como ocorre com todos os outros níveis da educação brasileira, sabemos que a qualidade do trabalho realizado nas creches e pré-escolas também se encontra sob algum tipo de julgamento, em diversas instâncias. Os professores, por exemplo, preocupam-se em observar o desenvolvimento dos alunos nas áreas de linguagem oral e letramento, matemática, artes visuais, natureza e sociedade, e ética – campos estes prescritos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Essa avaliação acontece por meio de observações das relações dos alunos com seus colegas e espaço, com suas atividades pedagógicas – as quais, muitas vezes, acontecem

por meio de desenhos ou outras produções das crianças – que podem assim, serem utilizados por professores como evidências dos objetivos alcançados ou não pelos alunos e do trabalho realizado no decorrer do ano letivo.

Consideramos relevantes as questões apontadas em nossa pesquisa, que procura “[...] desenvolver práticas que alterem a atual imagem negativa [da literatura no ambiente escolar], produzida sobretudo por práticas institucionais inadequadas” (PERROTTI, 1990, p. 71) articulando um caráter de deleite à prática de leitura, incentivando a imaginação das crianças de Educação Infantil, ao criarem suas histórias a partir do reconto, por exemplo, utilizando como material de apoio o próprio livro literário, procurando caracterizar tal momento como de fruição do texto para as crianças.

1.3. O que é a Leitura Fruição?

Falamos até aqui sobre a proposta de levar a leitura para crianças da Educação Infantil como fruição de texto. Porém, tal conceito não é tão amplamente conhecido – até mesmo pelos profissionais da Educação.

João Wanderley Geraldi (2004) demarcou quatro possibilidades de trabalho com a leitura no ambiente escolar: (i) leitura – busca de informações; (ii) leitura – estudo do texto; (iii) leitura – pretexto; e (iv) leitura – fruição de texto. Ateremo-nos ao último item, tema de nossa pesquisa e que, representa uma prática de leitura sem o interesse estrito de controle de um resultado avaliável pedagogicamente.

A partir deste conceito é que propomos nesta pesquisa uma leitura realizada pelas próprias crianças da Educação Infantil entre seus pares: leitura realizada não pela decifração do texto escrito dos livros, mas pela interpretação das ilustrações e/ou criação de história pela voz, mãos, memória e/ou imaginação das crianças; tomamos como ponto de referência que “A ideia de oportunizar, disponibilizar leituras outras, em especial, pelo viés da gratuidade, seria mais um caminho para o incentivo e o despertar do interesse” (TONIN, 2016, p. 104).

Como mencionado anteriormente, conheci tal prática no próprio ambiente escolar e após estudar o conceito formulado por Geraldi, pude perceber que se corre o risco de que esvazie-se na prática diária se o(a) professor(a) não tiver consciência do que se trata e da sua importância. Também como já mencionado anteriormente, os(as) professores(as) tendem a fazer leituras pedagogizantes para seus alunos, extraindo assim, o caráter de fruição, “o ler por ler” (GERALDI, 2004b, p. 98), pelo simples e puro deleite, apreciando a história sem maiores pretensões. Consideramos que esse esvaziamento da fruição na leitura não pode ser considerado um caso isolado, pois “Em nossas escolas, de um modo geral, se ri muito pouco. A ideia de que a educação deve ser uma coisa tétrica está entre as

mais difíceis de combater” (RODARI, 1982, p. 23), e contribui para a configuração de uma Educação moldada e pré-estabelecida, na qual sobra pouco espaço para um ensino e aprendizagem de fruição e prazer.

Antes de mais nada, nos parece que a preocupação dos professores – e não queremos dizer que não tenham boas intenções – é muito mais de controle do aluno do que de avaliação de um processo. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer e o prazer em ler sem ter que apresentar à função “professor-escola” o produto deste prazer (FONSECA; GERALDI, 2004, p. 110).

Alunos do Ensino Médio estão habituados a praticarem leituras – estudo do texto com livros literários para vestibulares e/ou em estudos de ciências, por exemplo; além das leituras – busca de informações, o que é muito comum em livros didáticos, assim como para os alunos do Ensino Fundamental, que também praticam, com frequência, leituras – pretexto, com propostas de transformar um texto narrativo em informativo, estudando gêneros textuais; enquanto as crianças da Educação Infantil trabalham questões éticas/morais e/ou desenhos a partir de leituras – pretextos. Estes são exemplos para melhor visualizarmos as possibilidades de leituras, segundo Geraldi (2004a, p. 61) que diz que “O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno – que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário”, no ambiente escolar.

Todas as três possibilidades mencionadas acima – estudo do texto, busca de informações e pretexto – são importantes para os alunos; a questão é que se fizermos um exercício de memória é difícil pensarmos em exemplos de atividades de leitura – fruição de texto dentro do ambiente escolar. Embora a Educação Infantil seja mais flexível a esta proposta, ainda assim podemos verificar, costumeiramente, limites para a fruição textual. Com nossa pesquisa buscamos “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – [...] [o que nos] parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (GERALDI, 2004b, p. 98). Nas palavras de Tonin:

[...] a escola se construiu, historicamente, como o lugar do dever, das atividades de leitura dirigidas e das imposições de leitura (principalmente no que concerne a que textos e autores se deve ler), excluindo ou desconsiderando-se, por vezes, se haveria gosto ou apreciação. A sala de aula pode ser também o lugar do prazer (inclusive por meio do dever) – e essa abertura pode ser decisiva para que ocorra uma experiência de fato marcante e significativa para alunos e professores. A ideia basilar da leitura fruição é a de recuperar um contato com a leitura que parta, sobretudo, da partilha e da gratuidade – e isso não significa deixar de lado a formação do leitor, ao contrário, essa prática está concentrada na ideia de fortalecer práticas significativas, que comportem em si leitura, socialização e construção de significados (2016, p. 102-103).

Se pensarmos em incentivar o deleite em ler desde a Educação Infantil, poderemos almejar um futuro em que cada vez mais alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio leiam além do que está indicado nas propostas pedagógicas advindas de seu cronograma

de estudo escolar, que possam procurar livros de seu gosto e sintam prazer em realizar leituras. “É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro” (GERALDI, 2004b, p. 91).

No que concerne às formas de mediar a relação das crianças com os textos, na educação infantil, quando as crianças ainda não são leitoras autônomas e não há expectativas de que sejam, o professor é o narrador que dá vida, através de sua voz, ao texto lido, cabendo à criança a fruição do texto ouvido, o mergulho na narrativa (MOREIRA et al., 2015, p. 26).

Com nossa pesquisa buscamos ir além da fruição do texto ouvido pelo aluno, a partir de sua leitura por seu professor. É sabido que práticas de leitura e até mesmo “cantinhos” de leitura em sala são comuns nas turmas de Educação Infantil; não é difícil ver nas salas professores sentados em roda com seus alunos realizando leituras, usufruindo da riqueza destes momentos. Porém, desde o início de nossa pesquisa, nos perguntamos sobre outras possibilidades que os professores poderiam arquitetar em suas ações de mediadores das relações entre crianças e a literatura. Especialmente, tendo como perspectiva, a busca de que estas relações fossem prazerosas.

Afinal, como funciona a mediação na Leitura Fruição? É possível pensar em Leitura Fruição na Educação quando se trata de crianças da Educação Infantil? Que mediações uma professora que trabalha com crianças pequenas na Educação Infantil poderia realizar na perspectiva de construir Leitura Fruição? Uma das possibilidades foi a de oportunizar às crianças que fossem leitoras/criadoras de histórias a partir do apoio do livro literário e, que assim, suas histórias pudessem ser de deleite para si mesmas e para seus colegas. Buscamos, ainda, analisar, contribuições que estas experiências poderiam trazer para o desenvolvimento infantil, desde o início especialmente interessadas nas funções da imaginação e memória.

Os caminhos percorridos pela pesquisa foram desenhados, portanto, a partir de fundamentos teóricos de mediação, mediação na Educação Infantil e desenvolvimento de funções psíquicas, nos quais adentraremos no próximo capítulo, em que falaremos sobre a Perspectiva Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski⁸ e suas contribuições para esta dissertação.

⁸ É possível encontrar diferentes grafias do sobrenome do autor: Vigotski/Vygotsky/Vigotsky/Vygotski; isso se deve à tradução do russo para o inglês, português e espanhol. No presente trabalho, assumimos a escrita do nome como Vigotski, embora, em certos casos, tenhamos mantido a grafia respeitando a maneira adotada nas diferentes obras do autor que utilizamos como referências.

Capítulo 2

A Perspectiva Histórico-Cultural: teoria norteadora de práticas pedagógicas

Como já mencionado anteriormente, embora de forma breve, a teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski é que sustenta nossa pesquisa, não somente na análise do material empírico, mas também na postura e mediação da pesquisadora durante os momentos de leitura realizados pelas crianças, sujeitos de nossa pesquisa, bem como pela proposta em si: desafiando crianças pequenas a realizarem leituras, ainda que por outros meios que não pela escrita, ou seja, memórias de histórias já conhecidas e/ou sustentadas pelas ilustrações. Interessadas em estudar a “leitura” realizada por crianças pequenas, falaremos neste capítulo sobre o papel mediador do professor dentro da Perspectiva Histórico-Cultural, buscando Fruição na “leitura” de seus alunos.

Para tanto, questionamos: Qual o papel do professor para estimulá-los em práticas de leitura? As crianças sozinhas são capazes de “ler”⁹? Que estratégias utilizam em situações criadas para que realizem estes atos de “leitura”? Estas situações podem ser consideradas como experiências de Leitura Fruição? Porém, além da postura do professor mediador, nos interessa saber o quanto as práticas de leitura são potenciais desenvolvedoras de funções psíquicas superiores, tais como a memória e imaginação.

A Perspectiva Histórico-Cultural pode contribuir muito para nossa prática no cotidiano escolar, visto que um dos principais conceitos dessa teoria diz respeito à mediação do outro, da linguagem e de instrumentos culturais para o desenvolvimento de aprendizagens ainda não realizadas por completo. Nas palavras de Rego (2014, p. 43) “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica¹⁰ justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura”.

O ambiente escolar é (ou deveria ser) por si só um ambiente permeado por mediações como práticas que impulsionam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, sejam as realizadas pelo professor, sejam as realizadas pelos colegas de turma, ou por instrumentos culturais, como os livros, no caso de nossa pesquisa. Quando o professor aposta em sua mediação para que seus alunos aprendam além do que já conseguem realizar de forma autônoma, temos presente outro importante conceito de Vigotski, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal:

⁹ O verbo ler aparece entre parênteses visto que as crianças da Educação Infantil não dominam a leitura da escrita convencional. Nesta pesquisa, o verbo ler inclui as possibilidades de interpretação e de criação que o livro de literatura infantil oferece às crianças.

¹⁰ O nome da teoria fundada por Vigotski, a depender de traduções e interpretações de estudiosos e pesquisadores da área, ganha títulos diversos. Pode-se encontrar teoria/psicologia/perspectiva sócio-histórica/sociointeracionista/histórico-cultural. Utilizamos neste trabalho o termo perspectiva histórico-cultural, por compreendermos ser esta expressão a que melhor sintetiza as teses de Vigotski.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em **colaboração com companheiros mais capazes**. (VIGOTSKY, 2007, p. 97, grifos nossos).

Ou seja, quando professores – os adultos mais experientes envolvidos no processo de aprendizagem – propõem atividades que desafiam seus alunos, de modo que necessitem de mediações e intervenções de seus pares, instrumentos e/ou do próprio professor, vivencia-se uma situação de ensino na Zona de Desenvolvimento Proximal, considerando que o aluno não consiga realizar de forma autônoma por ser um novo conhecimento que ainda não está sustentado em sua Zona de Desenvolvimento Real. É, pois, nesta direção que caminha nossa pesquisa, propondo “leitura” de livros de literatura infantil, por crianças ainda não alfabetizadas.

Embora o outro esteja sempre presente mediando as situações de leitura e as relações das crianças com a literatura infantil, consideramos o livro, como instrumento cultural, para cujo manejo exige-se uma história anterior de mediações e que possibilita, especialmente por meio de suas ilustrações, que as crianças criem histórias, reelaborando-as a partir de memórias já existentes.

Quando dizemos que criam suas histórias a partir de memórias existentes, é por considerarmos que boa parte das crianças já tenham vivenciado experiências anteriores com a literatura infantil, das quais podem extrair conteúdos e utilizá-los criativamente; as próprias experiências de presenciar momentos de leituras por adultos, podem se configurar como modelos de uma postura adequada para ser seguida quando as crianças se tornam leitoras. A capacidade criativa da criança provém de suas experiências. Como diz Vigotski,

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (2009, p. 22).

Falaremos, nos tópicos seguintes deste capítulo, dos conceitos que tomamos como nucleares em nossas análises. Sendo assim, primeiramente aprofundaremos o conceito de mediação e, de modo mais específico, a mediação dos professores envolvidos na Educação Infantil. Do trabalho do professor de crianças pré-escolares interessa-nos, em especial, destacar seu potencial para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, sobretudo através da proposição de certas atividades, que serão exploradas a seguir.

2.1. Mediação: a cultura em prol do desenvolvimento

Ao falarmos de mediação é comum pensarmos em sua forte ligação ao ambiente escolar e nele destacarmos a figura do professor como mediador por excelência; esta relação deriva de ser este um adulto experiente, com maior conhecimento da cultura de sua

sociedade e, portanto, capaz de instigar seus alunos a desenvolverem aprendizagens as quais, sozinhos, não seriam capazes de realizarem.

Vigotski destacou na instrução escolar a sua potencialidade de fazer os alunos irem além das aprendizagens já concretizadas e de provocar desenvolvimento. Não considerava que a criança só precisaria realizar atividades que estão em sua Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, o que conseguem realizar de forma autônoma; considerava fundamentais as relações entre crianças e adultos, sendo que estes, por serem mais experientes, são capazes de mediar de modo especialmente desenvolvimental as aprendizagens das crianças. Vigotski “Critica os procedimentos escolares que não levam em conta as condições de vida e a experiência, mas ressalta o papel orientador do professor” (SMOLKA, 2009, p. 65). Na teoria Histórico-Cultural, encontra-se o pressuposto de que a escola é um ambiente projetado para atuar nas aprendizagens de saberes das crianças, fazendo-as conquistarem conhecimentos que estão em fase de desenvolvimento, mas que são possíveis de serem realizados com o auxílio do outro, de instrumentos e signos culturais, visto que

Ao tratar da temática de interação numa perspectiva histórico-cultural, é necessário esclarecer que esta não se restringe às relações sociais diretas ou face a face, mas também representa as interações com as ferramentas culturais (técnicas ou simbólicas), que se integram na atividade humana através da mediação social. (COLAÇO et al, 2007, p. 48).

Conforme já dito, facilmente relacionamos a mediação à prática pedagógica; porém, como para a Perspectiva Histórico-Cultural, mediação diz respeito a toda ação que auxilia um sujeito a aprimorar seus conhecimentos, essa ação não vem, necessariamente e/ou exclusivamente, do professor, mas também das demais crianças da turma que, no cotidiano escolar, compartilham seus conhecimentos, bem como participam do compartilhamento do outro.

Para a Perspectiva Histórico-Cultural, então, a mediação se realiza não somente pelas ações de um adulto, mas em situações em que a troca de experiências entre os sujeitos desenvolvem conhecimentos que, antes dessas intervenções sociais, não estavam totalmente apropriadas por um determinado sujeito dessa relação. Nas palavras de Rego, essas interações ocorrem nesses “[...] processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem” (2014, p. 107). Diz-se “parceiros mais experientes” justamente por considerar a relevância de todas as relações com sujeitos da sociedade em que vive um indivíduo, não somente o professor ou o adulto em contato com uma criança.

Pensemos, pois, quão rico é o ambiente escolar para essa perspectiva. Não vemos aqui apenas o adulto/professor como detentor de todo o conhecimento necessário para a

aprendizagem da criança; podemos considerá-lo o sujeito mais experiente e mais capaz de compartilhar conhecimentos com as crianças/alunos e, assim, buscar promover desenvolvimento, porém não o único, já que o ambiente escolar é um local compartilhado por muitas pessoas, como os demais funcionários, colegas de turma, por exemplo, e “[...] embora a relação criança/mundo possa se dar, **na aparência**, mediada por apenas um indivíduo (por exemplo, a mãe), esse indivíduo carrega em si o conjunto de relações sociais de seu tempo” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 295, grifos nossos). Ou seja, ainda que determinado ensino seja mediado (aparentemente) pelo professor apenas, esse professor carrega em si marcas de mediações de outros indivíduos, outros instrumentos e outros signos. Somos socialmente constituídos e, assim, constituímos o outro.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, composto por muitas contribuições de mediadores sociais. Pensemos nos colegas de turma; facilmente podemos nos recordar de situações de trabalhos e discussões em grupo em sala de aula e o quanto esses debates com os colegas são situações potenciais de desenvolvimento e aprendizagem.

A relação da criança pequena com o livro, em muitos casos, não é novidade, tanto para a criança, quanto para os adultos envolvidos nessa relação. A sociedade tem reconhecido a importância desse instrumento cultural, sendo possível encontrar, cada vez mais, tipos diferenciados de livros literários infantis, bem como têm se diversificado os espaços reservados para que as crianças possam ter o contato com os livros: em casa, em livrarias, em bibliotecas e, claro, em escolas. Uma importante questão que colocamos em nossa pesquisa é a relevância de que a capacidade de “leitura” de crianças pequenas seja valorizada e/ou colocada no centro das investigações e/ou das práticas pedagógicas. Entretanto, nas pesquisas estudadas na revisão bibliográfica em que foram relatados projetos de leitura (ALMEIDA; GOMES; MONTEIRO, 2013; COSTA; RAMOS; PANOZZO, 2007), os atos de leitura foram feitos pelas mãos e voz do professor.

Além disso, em minha experiência profissional, tenho presenciado que quando os livros (ou, em alguns casos, os gibis) estão à disposição das crianças, isso, geralmente, ocorre em momentos tidos como “tempo livre”: após terminar uma atividade, ou em “cantinho” separado da sala, assim como o cantinho do faz de conta, de quebra-cabeças, por exemplo.

Porém, em nossa pesquisa, guiamo-nos pela seguinte pergunta: é possível instigar a criança, tirando-a do conforto do que consegue realizar sozinha, ou do costume de somente ouvir histórias lidas por outros sujeitos mais experientes, para estimulá-las a criar suas próprias histórias com o livro como instrumento de apoio para essa criação? Essas leituras são

[...] mediadas pelo uso de instrumentos que permitem a atividade criadora, no plano psíquico os instrumentos semióticos permitem a ação criadora do sujeito, a partir da qual ele modifica a realidade e a si mesmo. Graças à ação dos instrumentos e signos, de forma privilegiada a linguagem, mediadores da relação dos homens entre si e com mundo, torna-se possível a reconstrução interna das atividades externas, vividas no plano social (MOREIRA et al., 2015, p. 23).

Podemos ver aqui que, além do outro mediador, do instrumento-livro como mediador, contamos ainda com a fala como mediadora das relações sociais que estabelecemos. Comunicamo-nos oralmente para nos fazer entender; pretendemos ser entendidos pelo outro. A atividade humana implica e exige uso e produção da linguagem e meios de comunicação. Segundo Martins:

Desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (2010, p. 65).

Vimos até aqui uma contextualização do conceito de mediação segundo a Perspectiva Histórico-Cultural. Para Vigotski, então, a mediação é toda e qualquer interferência de algo ou alguém que, mesmo sem a intencionalidade, afeta o desenvolvimento de aprendizagens e/ou capacidades de algum indivíduo. Mas, pensando neste conceito no ambiente escolar, mais especificamente no segmento da Educação Infantil, qual é/seria a postura do professor mediador? Para essa discussão, reservamos o próximo item deste capítulo.

2.2. Professor mediador na Educação Infantil

Vivemos, atualmente, um conflito de ideias pedagógicas sobre a definição de professor e aluno de Educação Infantil. Alguns professores e estudiosos consideram que as crianças deste segmento não devem ser submetidas a práticas pedagógicas do tipo das que caracterizam o trabalho no Ensino Fundamental – do professor que ensina conteúdos científicos aos alunos - e preferem deixá-las o mais “livres” possível no ambiente escolar. Porém, por outro lado, podemos encontrar professores e propostas que apostam em ensino conteudista, enfatizando sua função preparatória para o Ensino Fundamental e valorizam um trabalho repleto de afazeres e, de certo modo, desconsideram a infância. Segundo Arce:

No Referencial [RCNEI] há uma preocupação em combater duas funções exercidas pelo atendimento a crianças menores de seis anos ao longo de seu oferecimento no Brasil: assistencialista e preparatória para o ingresso na primeira série do ensino fundamental. Portanto, a educação infantil embora não se centre mais apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para essa faixa etária (0-6 anos) (2010, p. 21).

Existem, portanto, várias discussões a respeito de práticas e projetos político-pedagógicos das atuais escolas de Educação Infantil, que repercutem no que observamos do cotidiano escolar e no que autores discutem sobre o assunto, como no caso do texto de Lins e Diniz:

Embora a função pedagógica da Educação Infantil ainda seja fonte de polêmica no que diz respeito à definição do caráter educativo nesta etapa de atendimento, incluindo aí a discussão polarizada entre educar e cuidar, assim como educar e brincar – para alguns, como se estas ações fossem dissociadas na criança –, a discussão desta função da E.I retoma as questões fundamentais da constituição identitária dos trabalhadores que ali atuam e da escolha de seus pressupostos curriculares, que vão sendo ‘definidos’ desde os tempos de sua formação inicial e, depois, em sua formação no exercício do trabalho. Isto significa perguntar: qual educador e qual educação se pretende na Educação Infantil? Qual currículo e quais implicações? Pode-se dizer que a função pedagógica da Educação Infantil seja hoje resolução amplamente compreendida e compartilhada? Como aparecem na percepção dos profissionais que já estão nos rituais do exercício de trabalho? (2012, p. 28).

Interessante começarmos essa discussão com tais questionamentos. Para tanto, consideramos importante ressaltar que para se ter consciência de suas práticas pedagógicas e de que educação pretende para seus alunos, importante se faz ter delimitado o que se considera ser o mais correto e qual a postura será necessária para alcançar seus objetivos enquanto professora da Educação Infantil.

Uma vez que nós assumimos a Perspectiva Histórico-Cultural em nossas práticas pedagógicas nesta pesquisa voltada à Educação Infantil, pensemos, pois, qual seria a postura do professor que vê sua atividade profissional como intencional e mediadora de desenvolvimento em seus alunos.

Sabendo que a Perspectiva Histórico-Cultural considera signos, instrumentos e os outros seres humanos como potenciais mediadores de desenvolvimento, pensemos nas atitudes pedagógicas intencionais do professor de Educação Infantil. Pretendemos explorar neste item da dissertação, o quanto o trabalho pedagógico é essencial para a formação das crianças menores.

Isso significa dizer que o percurso sob o desenvolvimento não se dá pelo espontaneísmo, mas ocorre sob um contínuo de relação externo-interno (inter-intra subjetivos), isto é, apenas mediante a participação do indivíduo-aprendente em situações e práticas sociais, efetivas da intervenção deliberada dos indivíduos mais experientes, que possibilitem certa aprendizagem e, conseqüentemente, certo desenvolvimento (LINS; DINIZ, 2012, p. 29).

A visão historicamente relacionada com a origem da Educação Infantil (sobretudo para os filhos das camadas populares), de que à Educação Infantil cabem apenas os cuidados pertinentes à higiene, alimentação e, de certo modo, a construção de laços afetivos com as crianças, faz com que muitos de seus profissionais-professores não se vejam como tal, não consigam identificar suas responsabilidades para além desses cuidados, não vejam o quão potencial são suas intervenções como modelo e mediadoras de aprendizagens na vida de seus alunos. Nessa visão “[...] a instituição de Educação Infantil

não é escola, caracterizando-se como um espaço de convivência infantil” (ARCE, 2010, p. 28), de socialização e brincadeira, atividades tidas como características de crianças pequenas.

Como mencionado anteriormente, em contrapartida a essa visão da profissão professor da Educação Infantil, corre-se o risco de se pensar em práticas pedagogizantes, que visem sobretudo desenvolver conceitos específicos – em sua grande maioria, conceitos possíveis de serem avaliados/quantificados – e tornar esse segmento uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, para a “escola de criança grande”.

Porém, a nosso ver, é importante que o professor **mediador** na Educação Infantil tenha como característica o pensar crítico de seu cotidiano, conhecendo as especificidades de seus alunos e realizando planejamentos que o coloque no centro da relação aluno-professor-escola, ou seja, um professor que perceba sua realidade sociocultural e atue com práticas intencionais que visem aprimorar aprendizagens em seus alunos, ainda que reconhecendo que cada qual se desenvolve de maneira peculiar. É necessário ter consciência e se apropriar desse “ser” professor, e não perder de vista as responsabilidades e importância profissional que tem. Tendo consciência de suas responsabilidades e capacidades,

O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está além do simples limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele [...] Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir amplo capital cultural (ARCE, 2010, p. 32).

A Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, tem como premissa um ambiente escolar propício, intencional e planejado para que ocorra desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens nos alunos, e o adulto capaz de realizar tais propósitos é o professor. Isso não significa dizer que os professores de Educação Infantil “[...] devem promover o encurtamento da infância, mas, prioritariamente, devem apoiar a vivência das infâncias com toda a força de sua inventividade, fantasia, movimento e capacidade criadora e criativa, nos quais o eixo fundamental seja o brincar” (LINS; DINIZ, 2012, p. 42).

Quando dizemos que este segmento carrega responsabilidades educativas, não estamos propondo práticas pedagogizantes (as mesmas que questionamos anteriormente); entendemos que há modos distintos destes de ensinar às crianças conteúdos e conceitos que estão, inclusive, nos Referenciais e Diretrizes da Educação Infantil. A especificidade desta faixa etária é a brincadeira, o lúdico; é a partir desta particularidade que consideramos ser possível apoiar os planejamentos das atividades pedagógicas dos professores:

[...] por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológico próprios, utilizando certos meios comportamentais extraídos de seu registro de competências, em cada período de

vida, e das aquisições e modificações que sua microcultura impõe (COELHO; PEDROSA, 1995, p. 51).

Porém, tendo em vista o perfil do professor mediador, segundo a Perspectiva Histórico-Cultural, não poderíamos caracterizar o lúdico como uma atividade exclusiva e inata da criança pequena, desconsiderando a importância crucial da mediação e até mesmo da participação do professor para sua constituição; este profissional aqui é visto como quem pensa e planeja a atividade lúdica, como quem, ainda que como coadjuvante, esteja presente nas brincadeiras realizadas por seus alunos, que saiba observar e intervir com mediações pertinentes ao desenvolvimento, que veja em cada atividade uma possibilidade de ensinar e de provocar mudanças psicológicas e sociais.

Portanto, a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem é imprescindível a participação do adulto; no âmbito escolar, do professor; ele insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado (MARTINS, 2010, p. 67).

Cabe ressaltar que a importância do ensinar na Educação Infantil, não está exclusivamente nos conceitos de língua portuguesa, conteúdos matemáticos ou de natureza e sociedade, por exemplo, mas também no autoconhecimento, bem como no conhecimento do mundo à sua volta. “Existe uma relação intercondicional entre a brincadeira e a formação do pensamento, da autonomia, da imaginação etc., isto é, entre o desenvolvimento de processos psicológicos e o próprio desenvolvimento da atividade lúdica” (MARTINS, 2010, p. 68). O professor mediador nessa perspectiva que trazemos neste trabalho, se interessa também em aprimorar funções psíquicas superiores no desenvolvimento de seus alunos.

2.2.1. Três funções psíquicas essenciais no desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Vigotski chamou de funções psíquicas superiores¹¹ as funções desenvolvidas em atividades humanas aprendidas culturalmente, diferentes das que são inatas, como os reflexos, notáveis nos comportamentos de bebês. Nas próprias palavras de Vigotski:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem socio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (2007, p. 42).

Ou seja, imaginação, memória e linguagem são funções psíquicas essenciais no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. Estas e as demais funções são

¹¹ Há variações entre autores para se referirem às funções psíquicas. Na leitura de textos diversos encontramos: funções superiores/funções psicológicas superiores/funções psíquicas superiores/funções psíquicas mediadas/funções psíquicas culturais etc.

consideradas superiores e próprias dos seres humanos quando constituídas a partir de recursos para colocá-las em funcionamento; desenvolve-se por conta de nossas vivências em nosso meio social, em que aprendemos com os sujeitos de nossa cultura a aprimorar tais processos, sobre os quais não nascemos com controle e nem mesmo consciência.

En cambio las funciones superiores reorganizan la relación del organismo con su entorno a través de mediaciones que permiten operar desde fuera el propio comportamiento, de modo que los humanos alcanzan el dominio de sus procesos psíquicos mediante la auto-estimulación aplicada a través de mediadores artefactuales y signos y a través de otros sociales.

Puesto que el desarrollo de las funciones superiores se produce gracias a que la cultura proporciona tanto uno como otro tipo de mediación (la social y la instrumental), Vygotski define el desarrollo evolutivo del niño como *desarrollo cultural* (RÍO; ÁLVAREZ, 2013, p. 25, itálico no original).

Para Vigotski, nas palavras de Serafim e Oliveira:

[...] o homem se relaciona com o mundo através de signos, sendo que estes representam instrumentos criados culturalmente, possuindo caráter social e exercendo grande influência psicológica na conduta do homem. A internalização dos signos promove transformações das funções psicológicas elementares em funções superiores (2010a, p. 566).

Quanto menor a criança, menor tende a ser seu tempo de atenção. Quanto menor a criança, menos experiência de vida tem para possibilidades de imaginação. Quanto menor a criança, menor sua capacidade de procurar recursos para mediar sua memória, bem como é menor seu repertório vocabular para se comunicar com seus pares e para regular seu próprio funcionamento psíquico. Entretanto, estas características não podem ser consideradas, meramente, decorrentes da faixa etária, sendo afetadas pela sistematicidade das atividades que lhes são propostas. A constituição e desenvolvimento das funções psíquicas superiores são resultantes das atividades das quais cada sujeito participa. A “leitura” realizada por crianças da Educação Infantil para seus colegas, por exemplo, pode ser uma oportunidade para o processo de desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

O domínio que as crianças vão exercendo sobre tais funções superiores, torna cada vez mais complexa sua relação com o outro e com os instrumentos, “[...] se por um lado elas baseiam-se em suas experiências culturais anteriores, por outro as crianças também mostram-se capazes de criar relações originais e novas, e não apenas aplicar relações já conhecidas” (ROCHA, 2013, p. 114).

Bajo esa perspectiva, el papel de la educación está fusionado con la cultura. No bastará una educación que se limite a estimular o guiar el desarrollo infantil, suponiendo que éste tiene su propia autonomía interna y que posee una impronta inmanente que garantiza el desarrollo; en un medio no humano, sin el amparo de la cultura y de la educación, el niño alcanzaría a desarrollar sus funciones naturales pero no las superiores. Pero tampoco bastará una educación limitada a garantizar el acceso a un corpus disciplinar de información y saberes, puesto que – si no se proporcionan las mediaciones y operadores culturales adecuados – la información en sí, desprovista de las mediaciones culturales que permiten manejarla y atribuirle sentido, no asegura el desarrollo de las funciones superiores (RÍO; ÁLVAREZ, 2013, p. 26).

Esses três processos – memória, imaginação e linguagem – serão discutidos mais aprofundadamente por se configurarem aspectos de interesse e análise de nossa pesquisa no desenvolvimento nas situações de “leitura” realizadas pelas crianças pequenas. Estamos interessadas em analisar estas funções psíquicas superiores, segundo Vigotski; ressaltamos que estes processos são considerados funções psíquicas superiores quando são mediados por sujeitos, instrumentos e signos sociais, aprendidos e desenvolvidos nas vivências com o meio. Ou seja, se a criança usa sua memória, por exemplo, recordando-se de algo como os *insights* que temos de lembranças, sem fazer uso de instrumentos ou signos mediadores para se lembrar propositalmente, essa memória é elementar, “[...] puramente mecânica, corresponde à etapa primitiva no desenvolvimento de qualquer função (hábitos motores, retenção do nome de um grande número de objetos) que as crianças, nos seus primeiros anos de vida, são capazes de memorizar” (ROCHA, 2013, p. 115), e não superior, pois não foi aprendida e/ou mediada social e culturalmente.

Buscamos verificar se com a proposta de “leitura” por crianças da Educação Infantil, serão perceptíveis os processos psíquicos em que se apóiam para realizarem suas leituras e também as evoluções que o desenvolvimento dessas funções psíquicas geram em suas aprendizagens como crianças leitoras. Esses são processos bastante complexos e de difícil compreensão por parte das crianças. Desde o início da vida elas os desenvolvem, mas ainda não possuem consciência disso. Segundo Vigotski:

[...] é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a atenção como a memória tornam-se “lógicas” e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela (2008, p. 113).

Para além do uso da memória, a criança ainda pode ser capaz de criar a partir de sua imaginação. Muitas histórias novas podem ser contadas a partir da ilustração, que podem ter pouco a ver com a história escrita no mesmo livro. A ilustração do livro literário infantil pode possibilitar criações fantasiosas de histórias; a partir deste signo a criança pode inventar ações aos personagens. Adiante a criança ainda pode vir a agregar situações e características à história, interpretando, ao seu modo, o que o desenho diz a ela.

Sobre a imaginação, no senso comum, entende-se, com frequência, que esta é uma capacidade típica do funcionamento infantil. Mas para a Perspectiva Histórico-Cultural os adultos são, ao menos em tese, sujeitos mais imaginativos do que as crianças, visto que possuem mais experiências, e por isso, possuem mais recursos para imaginar; entretanto, é necessário considerar que os adultos podem utilizar menos de sua atividade imaginativa,

vistas as condições pouco estimulantes presentes na vida adulta, na nossa sociedade, se comparadas às das crianças.

As crianças também imaginam a partir de suas experiências; porém, como têm menor repertório de experiências, criam/imaginam com menos recursos e elementos. Nas palavras de Vigotski “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (2009, p. 20).

A esse momento de criação Vigotski chamou de processos de dissociação de elementos reais e associação desses elementos para a criação de uma nova imagem mental. “Dessa forma, a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36), sendo que “O momento subsequente que compõe os processos da imaginação é a associação, isto é, a união dos elementos dissociados e modificados” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). É como se, esquematicamente falando, tendo duas situações mentais acontecendo em nosso pensamento, separamo-las cada qual em mais dois pedaços; escolhemos um pedaço de cada situação e a recombinações, criando algo novo a partir de nossa atividade mental.

Mesmo pensando na imaginação como a recombinação de elementos que antes não haviam estado juntos, e não como algo extraordinário, inventado exclusivamente na mente da criança, é interessante observar e perceber como acontecem esses processos de desenvolvimento e apropriação de funções psíquicas superiores, sobre as quais as crianças não têm plena consciência que estão em funcionamento, mas que acontecem em suas relações com o meio. Importante ressaltar que “[...] a proposição vigotskiana nuclear radica na afirmação segundo a qual os fenômenos psíquicos tipicamente humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social” (MARTINS, 2013, p. 55).

Embora um processo psíquico superior possa ser identificado por si só, todos eles se interpenetram e se inter-relacionam; desta forma, memória, imaginação e linguagem estão presentes na criação de modo a coexistirem; “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). São processos distintos, que se relacionam cada qual a seu tempo, mas que fazem parte de um todo. Nas palavras de Martins:

A concepção de desenvolvimento psíquico em pauta, tal como apresentada por Vigotski ao dissertar sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento (2013, p. 70).

Ou seja, para a Perspectiva Histórico-Cultural, entender as funções psíquicas superiores como um sistema que se integra, se completa, embora sem desconsiderar suas particularidades, é essencial para uma boa compreensão da teoria construída por Vigotski.

Seria, portanto, equivocado pensar no desenvolvimento da atividade imaginativa sem notar mudanças significativas nas funções de memória, concentração, atenção, para citar algumas apenas. O próprio Vigotski exemplifica seu conceito da seguinte forma:

[...] sucede-lhe o mesmo que sucederia a quem, buscando explicação de quaisquer das propriedades da água, por exemplo, por que ela apaga o fogo [...] recorresse a decompô-la em hidrogênio e oxigênio como recurso para explicar essa propriedade. Descobriria espantado que o hidrogênio queima por si e o oxigênio mantém a combustão, e nunca poderia explicar, a partir das propriedades dos elementos, as propriedades que identificam o conjunto (VYGOTSKI, 2001, p. 18, apud MARTINS, 2013, p. 65).

A Perspectiva Histórico-Cultural atribui grande importância à atividade imaginativa, e “[...] ressalta a relevância de outros aspectos constitutivos da imaginação criadora: a relação com os afetos; a não adaptação ao mundo circundante; o caráter produtivo da atividade; e a importância do contexto histórico-cultural” (SMOLKA, 2009, p. 39). Quando a criança cria uma história todos esses processos estão inclusos em sua atividade criadora; a criança ao imaginar transgredir o real; imagina a partir de suas redes de sentimentos, do que gosta, do que tem medo, do que tem vontade e isso tudo só é possível por conta do meio social em que vive, que lhe ensina determinados assuntos/coisas e lhe possibilita vivenciá-los.

Embora todo esse processo de criação ocorra, vimos que a Perspectiva Histórico-Cultural não concebe a imaginação como um processo separado das vivências sociais humanas, pois considera necessário o acúmulo dessas vivências para que a atividade criadora seja cada vez mais complexa. A imaginação, então, se alimenta do repertório de vivências do sujeito para ter recursos de criação de novas situações.

A imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que independe das condições externas ou, no melhor dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. À primeira vista, os processos de imaginação por si só – e seu direcionamento – parecem ser apenas internamente orientados pelos sentimentos e pelas necessidades da própria pessoa, estando, dessa forma, condicionados a motivos subjetivos e não objetivos. Na verdade, não é assim. Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Não é difícil reconhecer a importância de tais conceitos de Vigotski. Sua teoria, embora não seja recente, ainda faz muito sentido em nossa atual sociedade. Se pensarmos em nossas atividades imaginativas, perceberemos que por mais fantásticas que elas sejam, sempre carregam marcas do real, elementos que foram extraídos de nossa experiência, de nossa memória e que, recombinações com outros elementos, se transformam em imagens fantasiosas criadas por nossa imaginação.

Ao considerarmos-nos sujeitos que nos constituímos nas construções histórico-culturais fica perceptível a influência que a sociedade e suas marcas culturais exercem em nosso desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, entre outros e, portanto, compreendemos o funcionamento da nossa atividade criadora que tem como base todas as experiências acumuladas pelo sujeito. Nas palavras de Smolka, “Podemos admitir, com Vigotski, que a

experiência – histórica e cultural – faz diferença na constituição da imaginação criadora; que o acúmulo histórico de conhecimentos, técnicas, instrumentos, potencializa as formas e as condições de criação humana” (2009, p. 41).

Ainda que de forma nem sempre consciente, nossa mente trabalha constantemente. É ela quem organiza nossos afazeres, soluciona nossos problemas, nos possibilita estarmos em lugares nunca conhecidos, concretamente, por nós, entre outras atividades. Somente com esses exemplos já é possível perceber que nossa mente trabalha de modo imaginativo, agregando elementos reais a elementos não existentes, concretamente, em nossa vivência particular/individual.

Não poderíamos deixar de discorrer sobre o principal signo mediador das relações sociais e também uma função psíquica superior que desenvolve-se e aprimora-se nessas mesmas relações sociais, que é a linguagem. Orientamos nossas ações e pensamentos, bem como nos comunicamos e buscamos maneiras de nos fazer entender por nossos pares de diversas formas, às vezes formas gestuais, outras vezes com expressões faciais demonstramos satisfação/insatisfação, felicidade/tristeza e demais sentimentos, por meio do modo mais utilizado pelos seres humanos que é a linguagem.

Tendo como proposta dessa pesquisa, a realização de “leituras” pelas crianças de Educação Infantil, nota-se de imediato que essas situações realizar-se-ão por meio da linguagem, oral e/ou gestual, das crianças.

A linguagem é uma função psíquica aprendida socialmente, inicialmente por meio de gestos, até que, mais sofisticada, apresenta-se por meio da fala. Quando um bebê chora movimentando sua mão em direção a alguma coisa e o adulto o atende entregando-lhe o objeto, como resultado de interpretação que faz sobre a atividade motora do bebê, lançam-se as bases para o que, posteriormente, passará a ser um gesto. Do ato motor frustrado de tentar alcançar algo, após algumas recorrências desta tentativa, a criança aprende que pode apontar para algo, comunicando-se com alguém e esperando que este lhe entregará o que deseja. No decorrer de seu desenvolvimento, vai aprendendo palavras, que embora não consiga pronunciá-las corretamente, se tornam compreensíveis para os adultos de sua cultura, a ponto de também ser atendido quando solicita algo, como “papa” para comida, por exemplo.

[...] é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito. (VIGOTSKI, 2008, p. IX)

A mediação, tanto pelo adulto mais experiente quando pelas próprias crianças, acontece, na maior das vezes, por meio da linguagem e, “Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a

linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação” (REGO, 2014, p. 65). As próprias crianças são capazes de serem os sujeitos mais experientes de seu grupo e, portanto, intervir e mediar nas situações de aprendizagem, proporcionando assim, que colegas desenvolvam conhecimentos que ainda não conseguiriam de forma autônoma, sem o auxílio de outro sujeito de seu contexto sociocultural.

Além do mais, muitas discussões e debates sobre assuntos que são de seus interesses (das crianças) podem surgir em meio a situações em que são colocados para se comunicar e interagir, situações essas que têm grande potencial de suscitar aprendizagens e desenvolver conhecimentos nas trocas com seus pares; podem, portanto, ser explorados em projetos, diálogos mais estruturados, por exemplo, pelos professores, que com um olhar pedagógico saberão extrair dos momentos descontraídos os interesses de seus alunos e assim sanar suas dúvidas ou instigá-los a pensar e discutir ainda mais sobre os assuntos.

Toda essa discussão sobre os processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores, quando pensadas no âmbito escolar, contando com a mediação pedagógica intencional do professor da Educação Infantil, nos faz pensar e, portanto, nos leva a discorrer sobre quais são as práticas pedagógicas que potencializam o seu desenvolvimento neste segmento educacional.

2.2.2. Práticas pedagógicas na Educação Infantil especialmente potentes para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores

Discorreremos acima, ainda neste capítulo, sobre a complexidade que tem vivido a identidade profissional do professor da Educação Infantil que, ora se vê como cuidador, ora se vê como preparador e principal responsável pela adaptação de seus alunos ao Ensino Fundamental. A partir disso, exploramos a importância da postura mediadora desse professor que, na Perspectiva Histórico-Cultural, deve estar interessado em aprimorar e desenvolver funções psíquicas da criança. Pretendendo, pois, alcançar tais objetivos, seus planejamentos de aula seriam voltados a quais práticas pedagógicas?

neste segmento.

Não é difícil pensar e localizar nas Ao contrário do que se pode pensar, as atividades das crianças no âmbito escolar, embora em sua aparência sejam apenas “brincadeiras”, podem ser um rico “material” de observação e de propostas de ensino-aprendizagens quando mediadas pedagogicamente e acompanhadas pelos professores na Educação Infantil.

Há uma tendência a se pensar que a atividade de brincar é exclusiva da criança, é um momento “lúdico” de seu livre prazer e não deve haver interferências e mediações pedagógicas; porém, segundo Rocha e Ribeiro (2017), tem-se utilizado o termo lúdico e

seus desdobramentos (espaço lúdico, ludicidade, vivência lúdica, entre outros) de modo indevido segundo a Perspectiva Histórico-Cultural, associando a toda e qualquer atividade mais espontânea e “divertida”:

Em síntese, tudo o que se faz e que gera prazer, satisfação, alegria parece adequar-se a essas expressões, usadas como sinônimos de um “ambiente escolar interessante e leve”, “postura descontraída”, “espontaneidade”, “aleatoriedade” etc.; nelas incluem-se diferentes atividades, desde as mais tipicamente associadas à infância (brincadeiras, cantigas, atividades plásticas) até as relacionadas a campos de conhecimento escolar (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 242).

As crianças, de modo especial as que estão na Educação Infantil, experimentam as mais diversas brincadeiras e, por meio delas aprendem e se desenvolvem. A aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem aleatoriamente e de modo homogêneo, também “[...] não é inato e/ou incondicional, mas resultando do fato de que, na nossa cultura, as crianças, em geral, participam de um conjunto de atividades em que a imaginação pode constituir-se e desenvolver-se, como a literatura infantil, desenhos, pinturas e brincadeiras de faz de conta” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 239). No trabalho pedagógico e nas mediações do professor é de extrema importância notar e explorar o envolvimento de cada criança para melhor desenvolver as principais atividades concretas próprias experiências enquanto professores, situações – e com certeza, as mais diversas e em grande quantidade – em que podemos observar os alunos realizando essas atividades. A brincadeira infantil no ambiente escolar é o meio de se desenvolver o ensino-aprendizagem nos alunos, cabendo ao professor identificar dentro das especificidades de seus alunos, o modo com que alcançará seus objetivos pedagógicos.

Importante dizer que, o ensino na Educação Infantil não precisa e nem deve ser visto como algo penoso, que prejudica o desenvolvimento da infância, e sim pensar atividades que sejam adequadas e divertidas para os alunos, de modo que eles as realizem de forma prazerosa e aprendam, se desenvolvam por meio destas. Às escolas e aos professores, cabe pensar em:

[...] um currículo que pode ser desenhado para aproximar o sujeito aprendiz dos objetos significativos do conhecimento e de sua necessidade e desejo em aprender, conviver e brincar na escola, ou de um currículo que afasta, intimida e deteriora a relação da criança com a escola, talvez não somente no período da Educação Básica, em especial na Educação Infantil. Isto significa dizer que o currículo tem também o poder de romper com o caráter volitivo da aprendizagem da criança e, portanto, influenciar negativamente em seu desenvolvimento, marcando o sujeito com (im)posições que o afastarão da curiosidade e criatividade genuínas, ou seja, que o afastarão de um envolvimento ativo em direção ao conhecimento, que se configuraria como uma marca especificamente humana (LINS; DINIZ, 2012, p. 37).

Garantir que a criança tenha prazer em ir à escola, bem como perceber mudanças qualitativas em seu desenvolvimento, demonstra que há um trabalho pedagógico acontecendo de forma positiva nos alunos. Por meio do desenho, o aluno pode fornecer informações aos professores de como está seu desenvolvimento motor, discriminação de espaço, cores e formas, mas, além disso, e, a nosso ver, mais importante, pode dizer muito

do que pensa, sente, aprende, do que entende do mundo, ou seja, é capaz de, pelo desenho, se comunicar, de se fazer entender e se expressar; colocar no papel seus pensamentos. Nas palavras de Dias e Almeida (2009, p. 321) o “[...] desenho pode ser promotor de interações sociais frequentes e diversas, podendo favorecer interações sociais entre crianças que envolvam partilhar ou trocar objetos, comunicar ideias, oferecer sugestões, entre outros”, quando o professor percebe que:

[...] por meio da atividade gráfica, a criança entra em contato com o mundo do grafismo, com contribuições potenciais singulares para a cognição, ao mesmo tempo em que se engaja em trocas sociais diversificadas que envolvem a aprendizagem de regras sociais, a participação do outro na produção e as interações de ideias (DIAS; ALMEIDA, 2009, p. 321).

Além do desenho como recurso pedagógico, muito trabalhado no ambiente escolar – embora possam diferir as pretensões com tal prática –, temos também a atividade lúdica como uma importante atividade concreta nas ações da criança. Para a Perspectiva Histórico-Cultural, atividades lúdicas são os jogos de exercício, faz-de-conta e os jogos de regras (ROCHA; RIBEIRO, 2017). Contextualizando brevemente as atividades lúdicas para a Perspectiva Histórico-Cultural, segundo Rocha e Ribeiro:

Os jogos de exercício surgem como ações sensoriomotoras, como chacoalhar um objeto sonoro e desenvolvem-se em atos como escorregar, balançar, correr etc. Caracterizam-se pelo prazer na repetição de movimentos e em seus resultados imediatos.

Já nos jogos de faz de conta, as crianças realizam ações simbólicas, utilizam objetos como se fossem outros, fazem de conta que são alguém que não são, relacionam-se de formas sustentadas pelos papéis que representam, desenvolvendo enredos temáticos; é especificamente essa modalidade que se considera, na teoria histórico-cultural a mais importante para o desenvolvimento infantil.

Por fim, os jogos de regras são brincadeiras regulamentadas por regras impostas ou combinadas entre os jogadores. Nessas brincadeiras há metas a serem atingidas e o resultado é, habitualmente, tangível: ganhar, perder ou empatar (2017, p. 246).

Nas palavras de Rocha (2005, p. 180) a escola e seus profissionais têm usado tal conceito para adjetivar a atividade de brincar da criança, de um modo geral, “[...] associando-se a atividades que não se pode categorizar como jogo (geralmente associadas a prazer, gratuidade e/ou liberdade)”. Com isso corre-se o risco de não se dar o devido valor às atividades realmente lúdicas; ao associar o lúdico com toda a atividade “divertida”, acaba-se banalizando as atividades, colocando-as todas em mesmo nível de importância e relevância pedagógica. Nas brincadeiras e no desenho predomina autonomia. Nas relações com a literatura predomina o controle do professor.

As atividades, sejam quais forem, quando realizadas em âmbito escolar, merecem atenção e mediação pedagógica. Por mais que as crianças, entre si, mediem umas ao desenvolvimento das outras, o adulto experiente e capacitado, por excelência, para atuar no desenvolvimento de alunos é o professor. Tendo consciência e se apropriando disso, o trabalho pedagógico é realizado com maior qualidade.

Detenhamo-nos ao jogo de faz-de-conta dentre as demais atividades lúdicas, por ser esse um jogo de maior importância para as crianças pré-escolares. Se essa atividade for vista somente como uma “brincadeira”, própria da criança e, por isso, não precisando da intervenção e mediação do professor, perde-se um momento rico de observações e possíveis propostas que visem o aprimoramento de funções psíquicas, tais como a imaginação.

A brincadeira de faz-de-conta se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, estudada em detalhes, ela tem revelado como as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados (COELHO; PEDROSA, 1995, p. 52).

O jogo de faz-de-conta é carregado de marcas sociais, do que a criança já experienciou. A partir de suas memórias de situações já vividas, assume papéis (mamãe, médico, professora etc.) e, de forma criativa, reelabora estes elementos, atribuindo a objetos substitutos características e funções reais, como por exemplo, transformar uma vassoura em um cavalo e fingir estar cavalgando, ou entrar em uma caixa de papelão, esticar os braços à frente com as mãos fechadas em punhos e balançá-las fingindo estar dirigindo um carro. Para Vigotski (2009, p. 21) “[...] a imaginação sempre constrói de materiais hauridos da realidade [...] a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações, concertando, de início, os elementos primários da realidade”. Porém, cabe ressaltar que as atividades do jogo de faz-de-conta, quando utilizados objetos para sua ação imaginativa, têm um compromisso com a realidade, ou seja, o objeto substituto tem que possuir uma relação/semelhança com o real para que possa lhe ser atribuído o significado.

No jogo de faz-de-conta, estão, nas palavras de Rocha (2005), reunidos diversos processos de desenvolvimento:

Embora apóie-se amplamente no *já conhecido* e/ou *já experimentado* pelo sujeito, o jogo de faz-de-conta envolve, a meu ver, a abertura de possibilidades de criação de novas relações entre os sujeitos, a atribuição de significados originais a determinados objetos, a representação de ações de formas diferenciadas, a construção de papéis e de temáticas novas que podem sempre conter o inesperado. No jogo de faz-de-conta os objetos com que a criança atua, os papéis que representa, as temáticas que escolhe, são configurados a partir do social e culturalmente dado, pelo que a criança experimenta na realidade. Entretanto, estes elementos não são totalmente determinados por ela [...] No jogo de faz-de-conta, a partir da apropriação de um processo psicológico específico, a criança pode se tornar capaz de produzir significações novas (p. 185, *italicos no original*).

Outra atividade concreta própria da Educação Infantil, que envolve, dentre outras funções psicológicas, assim como no jogo de faz-de-conta, a ação imaginativa da criança, é a literatura infantil.

Vimos percorrendo durante este trabalho sobre a importância que a literatura infantil vem exercendo na formação de crianças pequenas. É sabido da consciência que os professores têm sobre a relevância da prática de leitura para crianças e que de formas diversas, a leitura está inclusa no ambiente escolar. Nem sempre é devidamente valorizada

a “leitura” feita pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil – de acordo com os resultados de nossa pesquisa bibliográfica –, principalmente por não considerar as crianças deste segmento, leitores autônomos.

Sendo o professor o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem na escola de um modo geral e, na Educação Infantil, especificamente, a leitura de livros literários infantis, realizada por ele para seus alunos é a mediação pedagógica precisa para o contato de crianças pequenas com o livro, com o mundo da leitura e da imaginação. “Na escola, portanto, desde cedo, deverá haver o compromisso na criação da necessidade de ler e escrever nas crianças e ajuda para que dominem os meios de escrita, de forma processual e prazerosa” (LINS; DINIZ, 2012, p. 45), além de se ter consciência com o compromisso de desenvolver a capacidade criativa, atenção, memória, dentre outras funções psíquicas superiores.

A leitura de livros literários infantis como prática pedagógica, iniciada pelas mãos do professor de modo a incentivar o gosto pela leitura em crianças desde a Educação Infantil, é o primeiro passo para que a criança procure por si só por livros e comece a produzir suas narrativas, pois “[...] a história do desenvolvimento da criança está profundamente entrelaçada à sua história de escolarização” (CRUZ, 2017, p. 266). Essa atividade de leitura, seja como ouvintes ou como “leitores”, produz diversos desenvolvimentos, para citar alguns: a capacidade de atenção, a postura enquanto ouvinte/leitor, a linguagem tanto oral quanto gestual, a capacidade de memória mediada por instrumentos, a atividade imaginativa, dentre outras tantas.

A nosso ver, os conhecimentos e conteúdos devem ser apresentados e mediados pelo professor, principalmente na Educação Infantil, em que os alunos são crianças pequenas e, em grande medida, dependentes dos adultos de seu meio social. A leitura da literatura infantil e

Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (PARECER CNE, 2009, p.15-16, apud LINS; DINIZ, 2012, p. 47).

Após o livro literário infantil ser apresentado às crianças pela voz e mãos do professor de Educação Infantil, o próximo passo possível de ser dado, é promover situações em que as próprias crianças sejam “leitoras” para sua turma. Que se apropriem do livro como um instrumento mediador para a criação de sua história, e que os momentos de leitura, feitos por elas ou por seus colegas, sejam de fruição de texto, momentos de prazer com potencialidades para o aprimoramento de diversas funções em desenvolvimento.

Ainda que de um modo amplo, exploramos os principais conceitos da Perspectiva Histórico-Cultural presentes em nossa pesquisa. Nossos estudos contam com as contribuições da teoria de Vigotski para aprimorar em crianças pequenas a atividade de leitura autônoma, sabendo que os instrumentos e sujeitos, em especial, os professores, são importantes mediadores desse desenvolvimento.

Com nossa proposta de Leitura Fruição para crianças da Educação Infantil, invertemos a postura formal mais habitual do ambiente escolar – e social, como um todo – em que o adulto é visto como o sujeito capaz de realizar a leitura de um livro literário e conduzir o momento de leitura para as crianças. Claramente as crianças da Educação Infantil não estão aptas a lerem textos escritos, meio pelo qual os adultos realizam a leitura dos livros. Entretanto, o livro literário infantil é um instrumento carregado de ilustrações a partir das quais as crianças podem produzir interpretações sobre a história. Neste ponto, nos perguntamos: como as crianças responderiam à proposta de Leitura Fruição?

É de interesse também ponderar em que medida e de que forma as funções psíquicas da imaginação, memória e, inevitavelmente, a linguagem, participam das situações de leitura quando realizada pela criança para seus pares.

Inspiradas por estas questões, até aqui apresentadas teoricamente, encaminhamos nossas observações para o material empírico de nossa pesquisa, intencionando analisar a respeito destas funções psíquicas superiores e as mudanças que essa proposta de leitura pode ocasionar no desenvolvimento do comportamento leitor das crianças da Educação Infantil, o que discutiremos em nosso capítulo de análise.

Adentraremos a partir do próximo capítulo, em uma contextualização da instituição escolar escolhida como campo da pesquisa, bem como falaremos do método e dos procedimentos utilizados para a realização da mesma. Com isso, vamos nos aproximando e aprofundando na parte empírica, na qual a parte teórica, até aqui discutida, começa a tomar corpo e forma.

Capítulo 3

Método e procedimento da pesquisa de campo

O objetivo de nossa pesquisa é analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática de “leitura” de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil e, de forma mais específica analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares tanto para a prática de Leitura Fruição quanto para o aprimoramento e desenvolvimento de funções psíquicas superiores e de seu uso nas relações com a literatura. Afinal, é possível criar distintas situações de Leitura Fruição para as crianças? Estas experiências em que as crianças “lêem” para seus pares trazem que tipo de contribuição para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua capacidade leitora? Para tanto, fomos a campo propor e observar por meio de filmagem e gravação de áudio os momentos de “leituras” realizadas pelas crianças dentro do ambiente escolar. As crianças da turma do Infantil 3 (com 4 e 5 anos de idade) foram convidadas a “lerem” para sua própria turma e para a turma de crianças menores no Infantil 1 (com 2 e 3 anos de idade); ao todo tivemos 42 episódios de leitura.

Para a efetivação do material empírico foi preciso escolher uma Instituição de Ensino para a realização de nossa pesquisa. Para descrever o Colégio escolhido, adentraremos no próximo item deste capítulo.

3.1. Contextualização da Instituição Campo

O Colégio Oliveiras¹² é uma instituição privada de ensino e foi inaugurado em 2016, no mesmo ano do início desta pesquisa, em um bairro da cidade de Campinas composto por residências, em geral térreas, habitadas por famílias de classe média. No bairro também há comércios como açougue, restaurantes, papelarias, imobiliárias que o caracteriza como bairro residencial com vida própria. O transporte público atende o bairro com somente uma linha de ônibus. Os alunos matriculados no Colégio são advindos, em sua maioria, das escolas privadas da região deste bairro. Porém, por pertencer a uma rede de ensino tradicional em Campinas, tem atraído cada vez mais alunos, conquistando inclusive, moradores de distritos e bairros mais distantes.

Seus mantenedores investem em localidades em que há poucos colégios desse porte – renomado e conhecido por sua tradição e resultados no ensino, mensurados por meio de notas em avaliação de âmbito nacional (ENEM). Esta unidade nasceu com um desafio: o prédio, que foi readaptado para os espaços de ensino, era antes um shopping de

¹² Todos os nomes próprios mencionados nessa pesquisa são fictícios, escolhidos pela pesquisadora ou pelos envolvidos, de modo a garantir sigilo sobre suas identidades.

pequeno porte; este prédio não conta com espaços externos, tendo somente salas e espaço comuns fechados, alguns até sem janelas, sendo necessário nesses espaços o uso permanente de ar condicionado. Nesta questão, além de o Colégio não possuir muito espaço físico para comportar alunos, também não possui áreas abertas típicas da Educação Infantil, como parque de areia e quadras esportivas.

Embora a escola já estivesse em funcionamento, iniciou-se a construção, no final do primeiro semestre de 2016, de uma quadra para as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, do outro lado da rua, de frente para a entrada principal do Colégio Oliveiras; a travessia dos alunos para as aulas de Educação Física, conta com o acompanhamento de professores, auxiliares, monitores e seguranças do Colégio. Este novo espaço passou a ser utilizado para as aulas de Educação Física no final do terceiro bimestre de 2016. Também foi utilizado na festa junina para a apresentação das danças dos alunos; para este evento, o Colégio contou com o auxílio da empresa municipal responsável por questões de trânsito da cidade para a organização do trânsito do bairro no dia do evento, para a travessia dos familiares, profissionais e alunos, ora assistindo as apresentações na nova quadra, ora aproveitando os jogos, brincadeiras e comidas organizadas dentro do Colégio.

O Colégio conta com uma sala de aula para cada turma de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. No período da manhã há aula para todos os anos, enquanto no período da tarde, funcionam somente as turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Além das salas para cada turma, o Colégio Oliveiras possui os espaços da recepção, secretaria, departamento financeiro, recursos humanos, direção, coordenação e orientação pedagógica na área administrativa; os espaços pedagógicos, uma sala com tatames para aulas de Educação Física, em sua maioria para a Educação Infantil, mas também de uso eventual dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que além desse espaço, conta com a sala de *showball*¹³ e a quadra do outro lado da rua; há uma brinquedoteca – adaptada em um espaço do pátio do colégio, com paredes de vidro, localizada bem à frente do portão de entrada principal – com jogos e brinquedos infantis; *playground* com brinquedos de plástico de escorrega, escalada, balanço e casinha. Há também uma sala de artes, de música, laboratório de ciências e uma sala para futura biblioteca da escola – com data prevista para o ano de 2017.

Como espaços comuns de uso de todas as turmas da escola, há pequenos pátios para os horários de lanche, contando com bancos de madeira para que os alunos possam se sentar e aproveitar seu tempo de intervalo; dois desses espaços têm mesas de pebolim. Há também o espaço da cantina com mesas, cadeiras, bancos e puffs com tamanhos

¹³ Uma sala de aula adaptada com grama sintética

diversificados para comportar alunos de todas as idades. Todos esses espaços comuns às turmas são organizados com grade horária ou com auxílio da equipe de monitoria para a utilização em rodízio de cada turma, de modo que não haja confronto na divisão dos mesmos.

Como o Colégio possui pouco espaço físico para aproximadamente¹⁴ 700 alunos matriculados, os horários de intervalos são divididos; no período da manhã (período em que ocorreu a pesquisa) um primeiro momento, é destinado ao Ensino Fundamental II, um segundo momento ao Ensino Médio e, posteriormente, ao Ensino Fundamental I e Educação Infantil – ou seja, há três momentos de intervalo, cada qual com duração de 30 minutos. Trazemos tais informações, uma vez que nossa pesquisa foi realizada nas turmas do período matutino – em que todos os anos estão em aula.

O Colégio Oliveiras funciona com os horários de aula das 07h40min às 12h20min, sendo das 10h10min às 10h40min o horário dedicado ao intervalo para lanche dos alunos do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Os alunos da Educação Infantil costumam tomar seus lanches em sala; esporadicamente, quando uma professora deseja, reserva algum espaço da escola – mesas da cantina, pátio – para diversificar o espaço do lanche.

Os alunos trazem seus lanches de casa, com orientações das professoras e da nutricionista (que dá aula de Culinária na escola), para que sejam lanches saudáveis – frutas, lanches e bolos caseiros, sucos – evitando lanches industrializados e com muitos conservantes. Os lanches que os alunos não comem por já estarem satisfeitos, voltam na lancheira dos mesmos a fim de proporcionar aos pais um acompanhamento do que tem sido consumido por seus filhos. Além dessa possibilidade, o Colégio conta com o serviço terceirizado de cantina que organiza as refeições vendidas aos alunos que têm como opção abrirem uma conta e colocar crédito em um cartão de uso pessoal para comprar suas refeições, ou levar o dinheiro e realizar o pagamento na hora.

Essa empresa terceirizada que presta serviços ao Colégio, também organiza as refeições de almoço dos alunos que ficam em período integral; com opções de massa, carnes, arroz, feijão e saladas; os alunos, com a ajuda das professoras do Completo¹⁵, fazem seus pratos com suas escolhas de alimentos. O período Completo do Colégio é contratado por opções dos pais e/ou responsáveis, com aulas de Inglês, teatro, karatê, capoeira e recreação no contra turno do período pedagógico do Colégio. A mensalidade dos alunos de Educação Infantil está aproximadamente quinhentos reais, fora o período Completo.

¹⁴ Solicitamos diversas vezes à funcionária da secretaria do Colégio, que disponibilizasse informações sobre o número de alunos matriculados, mas devido às demandas em seu trabalho, tal informação foi sempre adiada; tivemos somente acesso ao número aproximado de alunos.

¹⁵ Nome dado ao período integral do Colégio.

Os alunos da Educação Infantil têm em sua grade horária aulas de Inglês e Educação Física duas vezes na semana, e aulas de Música e Culinária uma vez por semana. Os conteúdos de Artes são ministrados pelas professoras das turmas quase que diariamente, uma vez que a maioria das atividades realizadas na Educação Infantil envolvem técnicas e conhecimentos artísticos; além disso, apoiadas no material apostilado do Colégio Oliveiras, as professoras planejam e realizam suas aulas com conteúdos de linguagem oral e escrita, conhecimentos matemáticos, natureza e sociedade, e movimento, concernentes aos conteúdos esperados no trabalho com a Educação Infantil.

Todas as atividades da grade horária são planejadas para serem realizadas em 50 minutos, conforme mostramos no Quadro 1, referente à rotina da turma das crianças que participaram da pesquisa:

Quadro 1: Grade horária do Infantil 3A

Educação Infantil – Infantil 3 - Turma A					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira
7h40/8h30					Brinquedoteca
8h30/9h20				Play/ Brinquedo	Culinária
9h20/10h10	Biblioteca	Play	Play		
10h10/10h40	LANCHE				
10H40/11H30	Brinquedoteca	Educação Física		Educação Física	
11H30/12H20	Inglês	Música	Inglês		

Fonte: grade disponibilizada pela coordenação do Colégio Oliveiras.

Este quadro é construído pela coordenação do Colégio, dado às professoras para que organizem seu trabalho, e colado na agenda dos alunos para que os pais também possam acompanhar a rotina escolar dos filhos. Como é possível ver, as aulas com professores especialistas em áreas – Inglês, Educação Física, Música e Culinária – são bem distribuídas semanalmente de modo a garantir que não sobrecarregue os alunos em um dia só, deixando o outro dia sem aulas com professores especialistas em suas áreas.

É possível notar também que na rotina de segundas-feiras há um horário destinado ao uso da biblioteca; isto porque se previa a sua utilização já no ano de 2016. Como mencionado anteriormente, a sala para a biblioteca existiu no espaço escolar, porém não foi utilizada com o argumento de que há falta de livros. Embora esse quadro com horário de aulas esteja fixado na agenda dos alunos, não há ocorrências de questionamentos de pais sobre a ida – ou falta dela – à biblioteca, assim como sobre seus filhos não levarem livros semanalmente para casa, como foi exposto no projeto do Colégio.

A equipe de direção do Colégio Oliveiras previu que a biblioteca estaria pronta para uso no ano de 2017, porém, tal previsão não se efetivou; o Colégio adaptou a necessidade de uma vivência literária com um projeto de “Bolsas de Livros” em que os alunos são sorteados para levar a mesma para suas casas com uma data para devolução. A sala que foi pensada para uma futura biblioteca, atualmente foi dividida em duas salas: (i) uma para acomodar as crianças do período Completo; (ii) uma nova sala para aulas de música.

Os horários que aparecem em branco no quadro são os momentos em que as professoras¹⁶ de Educação Infantil organizam seu trabalho pedagógico, que envolvem o uso do material apostilado do Colégio e as atividades artísticas – em sua maioria, atividades do projeto literário bimestral, com o apoio de um livro de literatura infantil escolhido pela equipe da coordenação e professoras. O material apostilado no primeiro bimestre conta com um livro; no caso do Infantil 3 vem juntamente com a apostila o conto de “Pedro e o Lobo”. As atividades do material enfatizam bastante a sonoridade de instrumentos musicais e, no decorrer dos demais bimestres, o material traz atividades a serem trabalhadas a partir da leitura de livros como “Dorminhoco” de Michael Rosen, da editora Brinque-Book, além de contos como “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”.

Embora com as crianças dessa idade não se pretenda trabalhar conteúdos de alfabetização, as apostilas trazem diversas atividades que propõem conhecimentos sobre a escrita, tais como reconhecer rimas em poemas, contar as sílabas de palavras ao bater de palmas, reconhecer e localizar determinada palavra em meio a uma frase. Os alunos utilizam uma apostila por bimestre, e em cada apostila vêm sugestões de trabalhos a serem realizados a partir de livros literários infantis; as atividades não demonstram priorizar a fruição literária visto que, na maior das vezes, são atividades de ligar uma imagem à sua correspondência, contar as sílabas pela sonoridade acompanhada de palmas, para citar alguns exemplos.

Além das aulas com especialistas e atividades em sala, todos os dias da semana, os alunos da Educação Infantil têm horários na brinquedoteca e no *playground*, sendo dois e três dias, respectivamente, para cada espaço. Observa-se que no horário de quinta-feira está marcado “Play/Brinquedo”; com isso a coordenação sugere às professoras que escolham em sua organização da rotina, se neste horário irão ao *playground* com seus alunos, ou ficarão em sala com brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, massinha de modelar, por exemplo. Os alunos estão sempre acompanhados nos espaços de brinquedoteca e *playground* por suas professoras e auxiliares de classe¹⁷ – sendo uma para

¹⁶ As turmas do Ensino Fundamental recebem um quadro com todos os horários preenchidos, destinando tempo a cada disciplina: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, além das aulas de Inglês, Artes, Música e Educação Física, que são com professores especialistas; diferentemente das turmas de Educação Infantil.

¹⁷ As auxiliares de classe são estagiárias remuneradas de cursos de Pedagogia.

cada turma, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I – que são orientadas pela equipe pedagógica para que os momentos nestes espaços não sejam de brincadeiras livres sem propósitos, que as profissionais da educação estejam atentas que este é mais um espaço pedagógico do Colégio, e que nele as crianças deverão aprender sobre os limites e movimentos de seu corpo, sobre as possibilidades de brincadeiras imaginativas, a explorarem jogos lógicos, combinados e regras de brincadeiras com seus colegas e resolver da melhor forma seus eventuais conflitos.

Quanto às profissionais envolvidas no trabalho pedagógico desta instituição de ensino, há também algumas particularidades. Como mencionado anteriormente, o Colégio Oliveiras é uma nova unidade de uma rede de colégios tradicional, bastante conhecida na cidade. O processo seletivo das professoras que trabalhariam nesta instituição foi realizado com antigas auxiliares de classes de uma unidade desta rede, unidade esta que selecionava auxiliares somente das faculdades de Pedagogia das duas universidades mais renomadas da cidade: PUC-Campinas e UNICAMP.

Ou seja, o Colégio Oliveiras conta com 13 Pedagogas formadas nestas universidades, sendo em sua grande maioria, antigas auxiliares de outra unidade da rede e, além disso, também em sua grande maioria, professoras recém formadas com suas primeiras turmas. Vale ressaltar que o sistema de ensino e o material apostilado são, portanto, conhecidos de grande parte dessas profissionais, uma vez que já trabalharam em outra unidade anteriormente. A coordenação do Colégio é realizada por uma profissional que lecionou por 21 anos nesta outra unidade também.

As professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I organizam sua rotina diária de acordo com sua grade horária, com a orientação da coordenação pedagógica de que todos os dias as professoras realizem leituras fruição com seus alunos, com o intuito de ampliar o repertório de leituras dos mesmos e incentivar o gosto pela leitura. Orientam para que as professoras selecionem previamente em seus acervos pessoais (uma vez que no Colégio não há biblioteca, como mencionado anteriormente), os livros literários infantis que serão lidos, para que as mesmas saibam explorar os conteúdos dos livros em suas aulas e discussões em roda com os alunos, e mais, orientam para que não leiam livros trazidos de casa pelas crianças, pois dizem que, se um aluno traz um livro que a professora considere adequado e lê para a turma, e outro traz um que a professora considere inadequado, será uma situação delicada negar a leitura deste segundo livro. Tais orientações sobre as práticas de leitura contavam com livros da biblioteca escolar, que, como mencionado anteriormente, não foi inaugurada na data prevista e, além disso, perdeu, literalmente, seu espaço no Colégio; portanto as professoras levam seus livros de acervo pessoal para realizar leituras com os alunos e revezam os exemplares entre as demais professoras do Colégio.

A rotina diária é organizada na lousa por todas as professoras, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I; a Educação Infantil, do Infantil 1 ao Infantil 3, turmas compostas por crianças de 2 a 4 anos de idade, têm como diferencial que a rotina é organizada com pequenas placas penduradas em um varal na lousa, com o nome da atividade em escrito e fotos da turma representando as atividades – na aula de Inglês, com o material apostilado, atividades de colagem, de pintura ou desenho, higiene, lanche, escovação etc. –, enquanto nas turmas do Infantil 4 ao 5º ano do Ensino Fundamental, a rotina é escrita na lousa pela professora da turma. A intenção é que os alunos aprendam a se organizar nas diversas atividades do dia, compreendendo a existência de uma rotina, bem como sua organização temporal e espacial.

Embora no início do ano letivo alguns pais dos alunos matriculados tenham mostrado relativa insegurança quanto ao trabalho pedagógico, pois é uma unidade nova que no primeiro bimestre de aula ainda estava passando por reforma dos espaços, ultimamente têm demonstrado satisfação com a escolha do Colégio para seus filhos, tanto em questões de estrutura física e organizacional, quanto dos trabalhos pedagógicos realizados pelos profissionais; tais informações são providas das professoras em contato com os pais em reuniões bimestrais, e da própria equipe de coordenação em reuniões de professores. Os pais – dos alunos da Educação Infantil, mais especificamente, o Infantil 3, que são as crianças protagonistas desta pesquisa – relatam que seus filhos já tiveram experiência escolar anteriormente (com exceção de 1 aluno, dos 11 da turma); todos os alunos desta turma são advindos de escolas privadas de Educação Infantil.

Apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos pensados para a pesquisa em campo nesta instituição. Consideramos que tais informações ajudam a compreender a escolha/necessidade de utilização dos procedimentos eleitos (observação por meio de filmagem e áudiogravação) para a produção de material empírico, com a finalidade de melhor observar as minúcias dos momentos de leituras realizadas pelas crianças da Educação Infantil.

3.2. Método e procedimentos

Esta pesquisa se inicia com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas. Após a autorização para início da pesquisa de campo, foi entregue aos participantes e/ou pais e responsáveis destes – professora, auxiliares de classe e alunos do Infantil 1 e Infantil 3 – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 1 e 2) que autoriza a realização da pesquisa com os participantes. Tendo os TCLEs assinados, inicia-se a pesquisa de campo com os procedimentos para a produção de material empírico.

Muitas são as possibilidades de procedimentos em uma pesquisa, principalmente na área educacional: análise de produções textuais; produções artísticas, como desenhos; análise de documentos educacionais de âmbito nacional, estadual, municipal e até mesmo da própria instituição campo; entrevista com equipe pedagógica, professores, pais e/ou alunos; além dos procedimentos dedicados mais especificamente às observações de relações interpessoais na escola, como a gravação de áudio, vídeofilmmagem, diário de campo. Em meio às possibilidades de procedimentos de pesquisa, poderíamos tender à dúvida; porém, pressupomos que

A adequação dos procedimentos de coleta e análise depende da consistência entre os pressupostos, o fenômeno investigado e a sua especificidade, de forma a apreender o interesse do pesquisador e a contribuir para responder a suas perguntas, aos objetivos em questão (ROSSETI-FERREIRA et al., 2008, p. 155)

Ou seja, consideramos essencial adequar à problemática e objetivos da pesquisa, o método e procedimento utilizado para a produção do material empírico que servirá para atingirmos os objetivos delineados.

Para tanto, compreendendo a especificidade de nossa pesquisa em observar a relação de leitura de crianças da Educação Infantil com livros literários infantis, avaliamos que a observação com vídeofilmmagens e gravações de áudio dos momentos de leitura, nos permitiu uma análise mais profunda das relações entre as crianças leitoras e seus pares, entre as crianças e o livro literário infantil, e entre as crianças e a proposta de momentos de Leitura Fruição.

Nossa pesquisa foi realizada com uma turma de Infantil 3, da qual a própria pesquisadora era professora no ano de 2016, data em que o trabalho de campo foi desenvolvido. A idade dos alunos do Infantil 3 era variada: alguns alunos iniciam o ano letivo com 3 anos de idade, pois completam 4 anos até o fim do primeiro semestre; outros alunos iniciam o ano letivo com 4 anos e completam 5 anos de idade. Desta forma, o grupo era composto por crianças com idade variando entre 4 e 5 anos). Cada aluno do Infantil 3 foi convidado a “ler” para seus pares e para a turma de Infantil 1, com crianças na faixa etária de 2 anos, em dois momentos subsequentes, com o mesmo livro, sendo que somente a criança “leitora” mudava de sala para ler para a turma de crianças menores. Consideramos que assim conseguimos analisar melhor as nuances entre as “leituras” feitas pela mesma criança em turmas e momentos distintos.

Contamos com 9 crianças participantes da pesquisa – 8 meninas e 1 menino. Considerando que Guilherme leu 2 livros e Íris não se mostrou à vontade para realizar nenhuma leitura, todos os demais participantes (7 crianças), “leram” 3 livros. O fato das demais crianças “leitoras” terem “lido” 3 livros, não quer dizer, necessariamente, que leram para as duas turmas: em algumas situação as crianças não quiseram ler para a turma do Infantil 1, lendo apenas para a sua própria turma; em outras, a criança tentava iniciar sua

leitura mas por timidez, não se sentia à vontade em terminar e, portanto, o episódio era finalizado. Com essas variáveis, obtivemos 42 episódios de “leitura” de 20 títulos de livros literários infantis. As situações de “leitura” realizadas entre os pares da própria turma (no Infantil 3), foram episódios em que obtivemos maior participação, interesse e entusiasmo das crianças participantes. Embora não apostemos necessariamente na quantidade de material empírico como sinônimo de qualidade de pesquisa, consideramos que manter um número consideravelmente alto de situações de leitura, nos permitiu observar melhor as relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa e o livro/Leitura Fruição.

As crianças “leitoras” eram escolhidas por meio de um sorteio feito pela pesquisadora (também professora da turma) com os crachás de seus nomes. Somente eram inclusos os crachás dos nomes dos alunos que demonstravam interesse em ler no dia; apenas Íris nunca mostrou interesse (aparentava bastante timidez). Após a realização das primeiras “leituras” as crianças começaram a manifestar interesse e entusiasmo, pedindo que fossem as sorteadas do dia – daí vem o nome desta dissertação.

Utilizamos gravador de áudio para garantir melhor nitidez na audição da história contada/criada pelo aluno leitor, assim como das interações das demais crianças no momento da leitura. Porém, compreendemos que tal procedimento não é suficiente para análise empírica, já que as crianças interagem de modo gestual demonstrando interação e/ou dispersão; por esse motivo, para a produção de material empírico fizemos também gravações de vídeofilmagem dos momentos de leitura realizados pelas crianças.

Eu, enquanto pesquisadora, participava dos momentos de leitura a uma distância fazendo a vídeo gravação. Raras foram as vezes em que eu precisei intervir, estimulando a “leitura” por parte das crianças que demonstravam timidez e não “liam” em voz alta para seus amigos. Alguns questionamentos como “o que você vê nesta página? Conta para os seus amigos o que está acontecendo nessa história” foram feitos no sentido de incentivo à “leitura” da criança.

Essa turma possui uma particularidade em relação à prática de Leitura Fruição diária. Por essa ser uma escola nova, com ano de inauguração no mesmo ano de produção de material empírico desta pesquisa, esta foi realizada com crianças advindas de outras várias escolas, com experiências distintas de aprendizagens. No início do ano letivo, a pesquisadora, enquanto professora da turma, sentiu dificuldades em organizá-los em roda para leitura; essas crianças demonstravam dispersão, falta de concentração e pouco conhecimento desta prática de organização para um momento de leitura. Muitas foram as intervenções no sentido de orientá-las a sentar-se “adequadamente” e fazerem silêncio para ouvir o que o outro tem a dizer – essas orientações foram reproduzidas por diversas vezes nos momentos de “leitura” realizados pelas crianças participantes da pesquisa.

Apoiadas na Perspectiva Histórico-Cultural, analisamos o material produzido por meio das gravações de áudio e vídeofilmagem, procurando compreender e contemplar o mais possível, as complexidades e especificidades das relações que foram observadas, uma vez que entendemos que

Há que se garantir que o olhar do pesquisador ao micro, ao objeto focalizado, também compreende a possibilidade de um movimento que o articule aos elementos de outra ordem, às mediações históricas e culturais construídas ao longo das práticas sociais e dos processos desenvolvimentais (ROSSETI- FERREIRA, et al., 2008, p. 153).

Estamos certas de que o método e procedimentos para a observação dos momentos de “leitura” propostos às crianças desta pesquisa, foram os melhores possíveis de modo a contemplar, portanto, todas as especificidades da complexa relação entre a criança e seus pares, as crianças com os livros literários infantis e da professora-pesquisadora que, embora participante mais externa à pesquisa, mediou a proposta e situações de Leitura Fruição.

Capítulo 4

Modos de ler de crianças da Educação Infantil

Neste capítulo, analisamos os episódios resultantes de nossa pesquisa em campo, com a prática de leitura como Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. Em um período de aproximadamente três meses, realizamos 42 episódios de “leitura”. Após a transcrição e leituras recursivas do material empírico, a partir da recorrência, mas também de situações inusitadas nas leituras das crianças, construímos os 2 eixos para análise deste material, sendo divididos em mais 2 sub-eixos cada.

As análises apresentadas neste capítulo, portanto, estão organizadas nos seguintes tópicos: 4.1. Importância da Mediação, subdividido em 4.1.1. Mediação da professora-pesquisadora e 4.1.2. Mediação entre pares; em seguida, 4.2. Importância da Recorrência das Experiências, subdividido em 4.2.1. Apropriação da prática de leitura e 4.2.2. Funções psíquicas superiores em destaque: memória e imaginação.

Como já mencionado, este trabalho é ancorado no conceito de Leitura Fruição e na Perspectiva Histórico-Cultural, que norteiam os procedimentos e a organização dos eixos de análises da pesquisa.

4.1. Importância da Mediação

É conhecido dentre os profissionais da Educação, bem como também já elaborado no capítulo 2 desta pesquisa, o conceito de mediação na Perspectiva Histórico-Cultural. Retomando brevemente, poderíamos dizer que, para a Perspectiva Histórico-Cultural, o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no âmbito educacional, depende das relações entre as pessoas envolvidas – professor e alunos e/ou alunos e alunos –; essas relações são potencialmente importantes para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades das crianças, não sendo excludente uma da outra, mas sim de modo que, na complexidade dessas relações, as aprendizagens se solidifiquem. Para Vigotski, nas palavras de Rego, “[...] construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas (2014, p. 110), sendo esse outro o professor ou seus pares, o conhecimento é desenvolvido em seu meio sociocultural.

Nesta pesquisa não foi diferente, o que é observável nos episódios de “leitura” que obtivemos como resultados desta proposta; proposta esta, sugerida/dirigida pela pesquisadora que, também era a professora da turma de crianças participantes; nestes episódios também é possível notar as contribuições de discussões entre os pares, com

questionamentos, acréscimos, auxílios, que configuraram, de um modo geral, as mediações entre as crianças.

Ou seja, pensando em uma proposta de leitura realizada por crianças pequenas, a professora-pesquisadora medeia uma situação com a qual não estão familiarizadas e que não teriam organizado por iniciativa própria; em alguns momentos precisará incentivar para que a criança busque inspirações ou se sinta segura para realizar sua leitura. Após ter dado início à proposta, os momentos de leitura tendem a acontecer principalmente com a mediação dos colegas que contribuem para a construção da história, incentivam os que estão na condição de leitores, confirmam com posturas e falas a história dos colegas, dando veracidade ao momento, censuram comportamentos que lhes parecem inadequados, tanto para os leitores, quanto para os ouvintes (a plateia).

4.1.1. Mediação da professora-pesquisadora

Esta pesquisa aconteceu de uma maneira diferenciada, se comparada a como geralmente acontecem as pesquisas na área da Educação. Normalmente, os pesquisadores, munidos de seus argumentos e justificativas, escolhem seus campos de pesquisa externos aos seus ambientes de trabalho. Quando os pesquisadores realizam suas pesquisas em suas turmas, no ambiente escolar, frequentemente, analisam a si mesmos, as suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa não se caracteriza em nenhum dos dois casos acima mencionados. Não analisamos em nenhum dos eixos a prática da professora-pesquisadora. Poderíamos ter escolhido outra Instituição-Campo para realizarmos tal proposta de pesquisa, mas a particularidade do Colégio Oliveiras, inaugurado no ano de 2016, ano de início desta pesquisa e, por seus alunos comporem turmas bastante heterogêneas, por serem advindos de diversas escolas e regiões da cidade, nos pareceu interessante a ocasião para a pesquisa.

Como mencionado no capítulo 3, em que contextualizamos o campo, embora seja tradicionalmente pedido aos professores da rede desse Colégio que leiam diariamente para seus alunos, por ser uma nova unidade, os alunos matriculados não tinham conhecimento desta rotina e, portanto, não tinham um comportamento de “ouvintes de leituras”. As crianças da turma do Infantil 3, no início do ano letivo, não tinham o hábito de sentarem-se em roda para ouvir a leitura feita pela professora; o tempo de concentração para essa atividade era curto, se distraíam com facilidade e nem sempre demonstravam interesse. A recorrência da mediação da professora fez com que as crianças se habituassem de tal modo à prática de ouvir histórias, que em chegado o momento, os próprios alunos solicitavam a leitura do dia.

Tais informações mostram não somente a importância da mediação da professora, mas também explica determinadas intervenções que as crianças fazem, solicitando dos colegas a adoção de postura correta na roda e a dedicação de atenção ao que estava sendo lido, que as crianças trazem nos episódios, se inspirando na referência que tiveram, já que “[...] a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado (REGO, 2014, p. 111).

No caso desta pesquisa, a mediação direta da professora-pesquisadora nos momentos de “leitura” não aconteceu em todos os episódios. Com isso queremos dizer que a professora-pesquisadora se manteve envolvida com as “leituras”, mas intervindo e mediando as situações esporadicamente, quando se fez necessário, no sentido de estimular a criança que estava lendo a continuar a fazê-lo, por exemplo.

O fato de a professora-pesquisadora não estar sentada na roda no momento das “leituras” feitas pelas crianças, ou o fato de pouco se pronunciar com intervenções, não quer dizer que os episódios não tragam mediações por ela realizadas em outros momentos, no trabalho com as crianças da turma. Os modos pelos quais a professora (e outros adultos, provavelmente) realizou as rodas de leitura com estas crianças, deixa marcas em seus próprios modos de “ler” e funciona como referência modelar para o que as crianças fazem no decorrer dos episódios. Além disso, esta proposta de “leitura” a ser feita pelos alunos, os sorteios efetuados para definir o “leitor” do dia e, até mesmo os dias em que aconteceriam as “leituras” feitas pelas crianças, foram mediações de autoria da professora-pesquisadora. Esta não era uma prática conhecida por eles e, portanto, a procura e interesse por esses momentos aconteceram a partir da recorrência da mediação.

Após toda a situação de leitura ter sido organizada pela professora-pesquisadora, esta se colocava distante da roda e, segurando a câmera filmadora em mãos, assistia a “leitura” realizada pelos alunos.

Eventualmente, a timidez de algumas crianças as impediam de realizarem sua “leitura” para seus pares. Nestes momentos, a professora-pesquisadora mediou mais diretamente com incentivos e questionamentos às crianças “leitoras”, como podemos ver no episódio 5, em que Guilherme parece se sentir intimidado em “ler” para os colegas, e tanto a professora-pesquisadora quanto Hilary, auxiliar de classe, procuram incentivá-lo, mediando sua “leitura”.

Episódio 5 – Leitor: Guilherme
Livro “É o Lobo? Verifique dentro dos bolsos se tiver coragem!”
Para a turma do Infantil 3

Guilherme se senta na roda apoiando o livro em suas pernas e o abre na primeira página. Olha para o aparelho gravador de áudio na mão da Hilary. Depois olha para seus colegas da roda e estende as mãos dando de ombros, como quem diz “e agora?”.

[...]

Guilherme olha fixamente para a página do livro.

Pesquisadora: *O que você acha que a história tá contando, Gui?*

Guilherme olha para a pesquisadora, e repete a expressão de estender as mãos e dar de ombros.

Pesquisadora: *Olha para os desenhos do livro e cria sua história.*

Guilherme debruça-se na página do livro para “ler” mais de perto as imagens, seguindo as indicações da pesquisadora.

Íris cochicha com Jaqueline. Alana entra na conversa paralela junto com as colegas. Giovana bate palmas, como quem pede atenção.

Hilary (auxiliar de classe): *Conta do seu jeito, Gui. Como você lembrar, do jeito que você quiser. Só vem pertinho para Hilary gravar o que você vai falar. A história fala do quê?*

Guilherme: *Do lobo.*

Hilary (auxiliar de classe): *Fala alto.*

Guilherme: *É do lobo. “Roaaar”* [imita um rugido de lobo enquanto faz gesto com a mão imitando garras. Revira os olhos].

Íris e Inês iniciam uma conversa paralela.

Pesquisadora: *Experimenta mudar de página para ver se você entende mais a história.*

Guilherme olha para a pesquisadora e segue sua indicação.

Pesquisadora: *O que tá acontecendo aí será?*

Caroline se aproxima do livro.

Guilherme olha para a pesquisadora, como que esperando o próximo passo a seguir.

Guilherme: *É o lobo.*

[...]

Guilherme é uma criança tímida, mas, ainda assim, quis participar do sorteio para “leitor” do dia. Escolheu um livro interativo, com *pop-up* e texturas, o que em certa medida facilitou sua relação com o livro; Guilherme não contou uma história (em sentido mais estrito), mas representou certas partes do livro usando expressões gestuais e onomatopeias. Em princípio, a mediação da professora-pesquisadora foi essencial para que Guilherme se sentisse confortável e seguro e, além disso, percebesse os recursos que o livro lhe oferecia para que inventasse uma história, como as ilustrações, por exemplo.

Trazemos o episódio 10 como mais um exemplo da mediação dos adultos responsáveis pela turma e também pela pesquisa.

Episódio 10 – Leitora: Giovana

Livro “Dorme, menino, dorme”

Para a turma do Infantil 3

[...]

Caroline: *Acho que a Giovana tá com vergonha da... da... da câmera ação.*

Jaqueline espreguiça.

Caroline: *Tá?*

Giovana: *Era uma vez...* [muda o tom de sua voz, sorrindo e brincando, demonstrando timidez].

Caroline: *Tá? Tá, Gigi?*

Giovana: *Era uma vez...* [tenta mais uma vez recomeçar; estica as pernas e mexe os pés, faz careta e abaixa a cabeça].

Pesquisadora: *O que você acha que está acontecendo nessa parte do livro?*

Caroline e Íris olham para trás na direção da Pesquisadora que está falando no momento.

Giovana: *Não sei.*

Pesquisadora: *Ah!* [como quem desafia e diz “certeza que não?”].

Jaqueline olha para a câmera com a pesquisadora, sorri e acena.

Giovana: *Tô com medo* [fala depressa, sorrindo, brincando com a voz].

Hilary (auxiliar de classe): *Então conta para os seus amigos o que você vê na imagem...*

[...]

Giovana, com sua hesitação, demonstra timidez em realizar a “leitura” para sua turma. Aos poucos, com os colegas interagindo, com as intervenções de incentivo e questionamentos da professora-pesquisadora e da auxiliar da turma, Giovana vai superando sua timidez e contando aos colegas o que vê nas ilustrações do livro.

Episódio 10 – Leitora: Giovana

Livro “Dorme, menino, dorme”

Para a turma do Infantil 3

[...]

Giovana: *E aí todo mundo, passarinho “cantavam”* [diz com o livro aberto virado para o teto, com a mão esticada, olhando para cima também. Somente depois pega o livro, olha seriamente para a página e continua] *tocavam, e só isso.*

Caroline: *E deu boa noite...* [diz acrescentando à história].

Giovana: *E a vovó acendeu a luz* [diz olhando ora para o livro, ora para a Pesquisadora com a câmera. Vira o livro e mostra a página aos colegas].

Alana e Jaqueline continuam conversando paralelamente; isso parece ter incomodado Giovana que as olha fixamente por um breve instante, enquanto vira a página do livro.

Giovana: *E aí o passarinho, um coelho e... e... [balança a cabeça, como que tentando lembrar de uma palavra] um menino tava tentando pegar esse passarinho. Esse passarinho, esse, esse [aponta para a imagem do livro para si mesma, depois levanta o livro e mostra a página aos colegas].*

Ainda que de forma hipotética, pensemos que essas situações de “leitura” fossem de iniciativa das crianças e não mediada e orquestrada pela professora-pesquisadora; alguns questionamentos nos vêm à mente: Guilherme e Giovana, por serem crianças tímidas, se imporiam frente aos colegas para realizarem a “leitura”? Se sim, as interações dos colegas seriam o suficiente em situações como essas, em que a timidez foi tão explícita? Ou será que Guilherme e Giovana abandonariam os livros, desistiriam da leitura e dariam vez a outros colegas?

Claro que essas são perguntas para as quais não temos respostas. Mas se faz importante questionarmos para assim, percebermos a relevante mediação dos professores e pesquisadores no trabalho com as crianças.

[...] a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais) (REGO, 2014, p. 111).

Não podemos desconsiderar também, a importância da mediação que acontece entre a criança e seus pares, assim como a interação que Caroline estabeleceu na “leitura” de Giovana. Para tanto, dedicamos nosso próximo sub-eixo de análise a essas mediações da criança “leitora” e seus colegas.

4.1.2. Mediação entre pares

Tivemos uma pequena prévia da relação das crianças entre seu grupo nos momentos de “leitura” com o trecho do episódio 10 discutido acima. Mas estaríamos reduzindo as contribuições das mediações das crianças se resumíssemos somente a este exemplo.

No decorrer da pesquisa em campo, muitas situações de mediações foram observadas dentre os episódios gravados. Essas mediações ocorreram ora com incentivos e até mesmo com palmas, ora com dúvidas apresentadas referentes à história contada ou dúvidas e debates que a história suscitava com críticas e discordâncias por parte dos alunos ouvintes da “leitura”; ora aparecia em forma de complementos e sugestões à história da

criança “leitora”, ora com cochichos para auxiliar o “leitor” a lembrar de algo que precisava dizer sobre a história.

As crianças se mostraram capazes de auxiliar seus colegas que demonstravam menor facilidade para “lerem” para a turma, sem que a professora-pesquisadora precisasse intervir. Para a Perspectiva Histórico-Cultural, são consideradas situações que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens as interações de crianças em seu grupo

[...] como processos privilegiados de mediação semiótica, isto porque, para os seres humanos, o desenvolvimento está fundamentalmente governado não apenas por leis biológicas, senão por leis do desenvolvimento cultural, implicadas nas transformações históricas e sociais (COLAÇO et al, 2007, p. 49).

Vejamos trechos de episódios que mostram o quanto as interações entre as crianças são potenciais mediações de desenvolvimento de aprendizagens que, de forma autônoma, uma criança ainda não conseguiria elaborar; bem como é possível notar o quanto a postura da professora (no caso, também pesquisadora) serviu de referência para as posturas consideradas adequadas a um leitor e seus ouvintes.

Episódio 29 – Leitora: Kátia

Livro: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

Para a turma do Infantil 3

Caroline: *Kátia, você não mostrou* [aponta para o livro que está de volta ao colo de Kátia].

Kátia: *Mostrei, sim!* [batendo a mão no livro diz com voz de brava].

Caroline: *Esse você não mostrou!* [novamente aponta para a página do livro].

Kátia bate a mão novamente no livro que está em seu colo, olhando para a turma.

Alana: *Mostrou!*

Caroline: *Não!* [diz em tom baixo olhando para Alana].

Kátia: Eu mostrei sim, Caroline [diz balançando a cabeça e olhando para Caroline].

Caroline fecha os olhos e balança a cabeça em negativa; depois olha em direção à pesquisadora.

Giovana: *Não mostrou, não* [diz em tom baixo].

Marcela e Caroline olham para Giovana.

Alana: *Vira, vira a página* [tenta virar a página do livro para Kátia].

Porém, Kátia decide ceder às colegas e, fechando a expressão de seu rosto, revirando os olhos e bufando, vira o livro para mostrá-lo novamente.

Kátia: *Viu?* [vira o livro diretamente para Caroline].

Caroline: *Agora sim, você mostrou.*

Kátia, com o livro já em seu colo, vira a página com rigidez no braço, demonstrando estar brava.

Alana: *Quando ela não mostrar eu aviso.*

Observamos neste episódio que as crianças solicitam aos colegas leitores que mostrem às páginas do livro conforme vão realizando a leitura. Expressões como “Mostra!”, “Não estou vendo” ou “Você não mostrou”, lembrando o leitor desse compromisso que entendem que deve ser assumido com a turma, na maioria das vezes, fez com que o leitor voltasse à página lida para mostrar aos colegas da roda. Em alguns poucos momentos, os leitores responderam dizendo que não mostrariam ou que já haviam mostrado, ou solicitando o modo “correto” de se sentar para ouvir histórias:

Episódio 10 – Leitora: Giovana

Livro “Dorme, menino, dorme”

Para o Infantil 3

Giovana: *Todo mundo senta. Assim eu não vou mostrar* [diz colocando o livro sob seu peito, abraçando-o].

[...]

Alana: *Kátia, senta.*

Giovana: *Sen-ta!* [cruza uma perna sobre a outra, coloca o livro bem rente ao seu rosto] *Então eu não vou mostrar pra você.*

Kátia: *Já sentei* [senta-se novamente].

Giovana: *Você também* [solicita pontualmente a outra colega].

Para além dessas orientações de postura “respeitosa” dedicada ao momento de leitura, as crianças foram participantes mediadoras das histórias “lidas” por seus colegas, à medida que questionavam mostrando curiosidade, inquietações e/ou dúvidas e, ainda que sem a intenção, auxiliaram na construção dessas “leituras”.

Episódio 8 – Leitora: Caroline

Livro: “É o Monstro? Verifique dentro dos bolsos se tiver coragem!”

Para a turma do Infantil 3

Alana: *Será que é um monstro?* [cochicha com Íris].

Caroline: *É a pata.*

Alana: *Ou será que é um lobo?* [continua com suas hipóteses em uma conversa paralela com a Íris].

Caroline: *É a pata!*

Jaqueline: *É a pata?* [olha pra Caroline sorrindo].

Caroline: *Pata.*

Íris: *Ou pode ser...*

Jaqueline: *Xiiiiuu.*

Caroline: *Pata. Pata. Pata. Pata. Pata. Oooh!* [repete apontando para seus pés].

Íris: *Ou pode ser as mãos* [faz gesto com os dedos imitando garras falando com a Alana].

É possível perceber que a interação de Alana faz com que aumente o suspense da história que Caroline está criando, o que faz, também, com que outras colegas comecem a levantar suas hipóteses sobre o que há escondido embaixo do envelope interativo do livro que Caroline escolheu.

Episódio 27 – Leitora: Giovana

Livro: “Os Três Porquinhos”

Para a turma do Infantil 3

Alana: *Eu acho que ele queimou a cauda dele. Será?*

[...]

Giovana: *Não, queimou todo ele, oh!* [abre o livro de modo que somente Alana e ela conseguem ver, e aponta para a ilustração].

Episódio 19 – Leitora: Jaqueline

Livro: “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”

Para a turma do Infantil 1

Daniela: *Cadê o morango?*

[...]

Daniela: *Pode isso? É um urso!*

No decorrer das leituras, algumas falas das crianças que “liam” despertaram mais curiosidade e envolvimento nas crianças ouvintes. Em alguns momentos podemos perceber que levantavam hipóteses a partir da leitura feita, como nos trechos acima. Em outras situações, solicitavam informações sobre a história ou personagem, como no caso do lobo ao descer pela chaminé do terceiro Porquinho da clássica história.

Em algumas situações de leitura, as crianças levantaram questionamentos e/ou complementaram a história dos leitores e, decorrente disso, alguns debates se iniciaram:

Episódio 29 – Leitora: Kátia

Livro: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

Para a turma do Infantil 3

Alana: *Um unicórnio?* [diz à Kátia ao ver a página do livro].

[...]

Caroline: *Pode ser... pode ser do mal* [diz olhando para os colegas da roda e apontando para o livro].

Giovana: *Não!* [balança a cabeça em negativa].

Alana: *Nãããoo!* [discorda balançando a cabeça em negativa].

Inês: *Acho que não.*

Caroline: *É sim* [assente com a cabeça].

Giovana: *Não é não.*

Caroline: *Pode ser do mal* [diz olhando para Alana, assentindo com a cabeça].

Marcela: *Não é!*

Caroline: *É sim!*

Marcela: *Não é!*

Íris franze o cenho e balança a cabeça em negativa, discordando de Caroline também.

Caroline: *Éééé!* [alonga a sua afirmativa, olhando com firmeza para Marcela].

E as crianças começam a se manifestar contrárias à Caroline, que continua afirmando que o unicórnio pode ser do mal, erguendo as sobrancelhas, assentindo com a cabeça, convicta de sua resposta.

Kátia já está com o livro em seu colo novamente e vira a página para prosseguir, sem se importar com a discussão que continua.

Alana: *Todos os unicórnios são bonzinhos* [...]

[...]

Kátia: *“Chapeuzinho Vermelho, você quer ir na minha festa?”, “Sim!”* [vira a página novamente e continua] *Daí, todos foram na festa. Chapeuzinho, lobo, fantasma, unicórnio, unicórnio malvado...* [vai passando o dedo no livro ao dizer o nome de cada personagem].

Caroline: *Falei!* [olha para os colegas da roda, balança a cabeça, ergue as sobrancelhas e diz satisfeita].

Kátia: [...] *unicórnio dourado...* [continua sua leitura, sem se importar com a discussão que se reinicia].

Marcela: *Não, mas não é.*

Caroline: *É sim* [do mesmo modo, responde convicta, balançando a cabeça e erguendo as sobrancelhas].

As crianças começam a discutir novamente.

Kátia: [...] *monstro...*

Alana: *Unicórnio é um pouquinho malvado. Unicórnio é um pouquinho malvado. Unicórnio é um pouquinho malvado, Caroline* [fala alto para ser ouvida, e coloca o corpo à frente novamente, para olhar diretamente à Caroline].

Caroline olha para Alana assentindo com a cabeça.

Kátia: [...] *pirata...*

Enquanto isso a discussão continua.

Inês: *Se ele fosse malvado ele “era” feio* [diz gesticulando com as mãos].

Evidencia-se, com esses trechos, a capacidade que as crianças têm para dar opiniões a respeito das leituras de livros de literatura infantil, e que essas opiniões abrem discussões importantes sobre os conceitos que as crianças têm. Nesses trechos é possível ver como estão enraizados os estereótipos de beleza e bondade, como se um fosse causa e consequência do outro. A nossa proposta de leitura de crianças para seus pares,

minimizando no limite máximo possível as interferências de um adulto, provavelmente foi o que abriu a oportunidade para esses debates. Os debates (tanto em termos dos assuntos, quanto em termos do tempo dedicado a eles) tendem a ficar sob controle do professor quando é este quem conduz a leitura. Supomos que algumas opiniões das crianças sejam mais facilmente expressas quando estão “entre elas” e, ao menos como probabilidade, experimentam menor censura quanto ao que podem ou não falar.

Observa-se também que embora Kátia tenha parecido alheia à discussão que surgiu, continuando sua leitura sem se incomodar com os colegas debatendo o assunto, no final do livro, ao citar os personagens que apareceram no decorrer da história, a criança cita o unicórnio atribuindo-lhe a característica de “malvado”. Podemos presumir que Kátia manteve-se atenta ao debate e influenciada por este, finaliza sua “leitura” concordando com Caroline.

Uma das características dos comentários que surgiam no decorrer das leituras era a relação que as crianças ouvintes construía entre a história narrada pelo leitor, e as situações reais já vividas por elas anteriormente, utilizando de recursos de suas memórias:

Episódio 10 – Leitora: Giovana

Livro “Dorme, menino, dorme”

Para o Infantil 3

Giovana: *E aí, derrubou o leite, PUF!* [faz barulho com a boca, virou o livro e mostrou a ilustração para os colegas. Voltou o livro para si e continuou]. *E aí estava “vendo” para o chão...*

Caroline: *Tetê.*

Giovana: *... o leite. Tetê de leitinho* [rindo da expressão; vira o livro para mostrar a ilustração para os colegas].

Caroline: *E falar de leite...*

Giovana: *Leite aqui embaixo, oh!* [aponta para a ilustração; embora Giovana esteja prestando atenção na conversa que Caroline inicia, continua mostrando o livro].

Caroline: *Você gosta de tetê né, Marcela?*

Marcela: *Eu não tomo mais tetê na mamadeira, não* [diz sorrindo para Caroline].

Episódio 16 – Leitora: Marcela

Livro “A Casa Sonolenta”

Para a turma do Infantil 3

Marcela: *A casa sonolenta* [anuncia o título novamente e prossegue a história]. *A casa sonolenta era... Todos viviam dormindo* [vira o livro e o levanta para mostrar aos colegas na roda].

Caroline: *Igual eu* [diz olhando para o espelho na parede, batendo a mão em forma de concha na boca, como quem boceja, e completa se virando para Marcela com o livro] *É sonolenta.*

[...]

Jaqueline: *Eu estou com sono!* [diz após bocejar].

Os momentos de leitura eram reforçados pelas crianças ouvintes que demonstravam com gestos ou falas, estarem satisfeitos com a leitura feita pelos colegas, além de demonstrarem apoio aos leitores que se sentiam intimidados.

Episódio 4 – Leitora: Alana
Livro “Até as princesas soltam pum”
Para a turma do Infantil 3

Marcela: *ô Alana, lê do seu jeito!*

Caroline: *Só tem que falar um pouquinho*

Jaqueline: *Vai, Alana!*

Episódio 15 – Leitora: Kátia
Livro “O rato da estrada”
Para a turma do Infantil 1

Daniela: *Acabooooou!* [alonga a palavra ao perceber que Kátia fechou o livro].

Episódio 16 – Leitora: Marcela
Livro “A Casa Sonolenta”
Para a turma do Infantil 3

Caroline: *Que história engraçada!* [infantiliza a voz ao dizer].

Essas interações entre o grupo, ainda que sem que as crianças tenham esta intenção e/ou percebam seus efeitos, legitimaram as “leituras” realizadas pelos colegas, fazendo com que ao passar dos episódios, com a recorrência das situações de “leitura”, as crianças fossem se sentindo mais à vontade, mais seguras e, enquanto ouvintes, esperassem ansiosamente pelos momentos de “leitura” feitos pelos colegas.

4.2. Importância da recorrência de experiências

Optamos para a construção deste eixo de análise, discutirmos o episódio 18 na íntegra, pois, consideramo-lo prototípico por condensar e sintetizar os sub-eixos (apropriação da prática de leitura, memória e imaginação) que utilizamos em nossas análises. Esta situação de “leitura” é a segunda de três realizadas por Jaqueline. Com este eixo, intencionamos discutir em que medida a recorrência de experiências enquanto “leitores” aprimoraram (ou não) as “leituras” realizadas pelas crianças. Começamos então, discorrendo sobre as observações analisadas neste episódio.

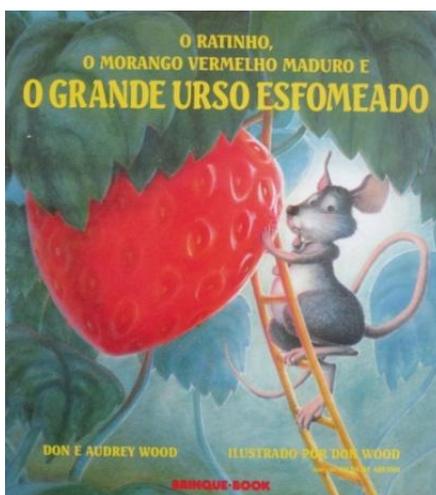
Episódio 18 – Leitora: Jaqueline

Livro “O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado”

Para a turma do Infantil 3

Jaqueline escolhe o livro “O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado”, escrito por Audrey e Don Wood, ilustrado por Don Wood e publicado pela Editora Brinquê Book.

Os alunos do Infantil 3 estão organizados em roda; e Inês está segurando o gravador.



Jaqueline: “O rato esfomeado” [apresenta o título do livro, parafraseando o título real, e o vira para mostrar a capa para os colegas da roda].

Marcela: *Nossa Jaqueline, você sabe ler?* [faz expressão de surpresa].

Jaqueline: *A tia falou o nome* [olha, sequencialmente, para Marcela, para a pesquisadora e para os amigos ao responder; demonstra certa insegurança com a pergunta de Marcela, ao baixar o olhar, mudando a expressão, de sorridente para séria, e logo voltando o livro para si para prosseguir].

Depois de mostrar a capa do livro para os colegas, Jaqueline o coloca em seu colo, abre-o na página reproduzida a seguir.



Jaqueline comenta com Caroline que está ao seu lado:

Jaqueline: *Olha a casa do rato.*

Caroline: *Uhum* [assente com a cabeça].

Jaqueline: *Aqui está a escada porque ele vai pegar o morango. Ele vai conseguir, ele vai conseguir!* [aponta a página do livro, comenta em tom baixo, em conversa só com Caroline].

Neste primeiro trecho do episódio, acompanhamos Jaqueline inaugurando sua posição de leitora para os colegas com a apresentação do título que ela constrói a partir do título real. A postura de Jaqueline, o modo de segurar o livro, a entonação do enunciado são tão verossimilhantes aos atos reais de ler, que provocam o espanto de Marcela, convencida da capacidade da colega. Entretanto, a pergunta “*Nossa Jaqueline, você sabe ler?*” parece desconcertar a pequena “leitora”, que assume ter se baseado na informação dada pela professora-pesquisadora quando ela escolheu o livro que iria ler.

Em seguida, faz comentários apenas com Caroline. Interessante notar que ela antecipa um dos pontos ápices da narrativa, qual seja, a concretização da meta do personagem principal: pegar o morango. O desfecho antecipado não incomoda aos ouvintes. Depois, Jaqueline volta a se dirigir ao grupo, marcando esta transição com a reapresentação do título que inventou. Quanto a este título, é interessante notar que ela atribui ao rato o adjetivo que no título original é dado ao urso. Uma síntese da história é importante ser apresentada neste ponto: o personagem do ratinho quer colher o morango, mas terá que usar estratégias para protegê-lo do personagem do urso (cuja imagem não aparece em nenhum ponto do livro), que, segundo o narrador, “adora morangos vermelhos maduros”. O título de Jaqueline, abreviando o original, faz sentido porque mantém dois pontos essenciais da história: o personagem principal e o tópico da fome e comida.

Giovana: *Xiu!* [coloca o dedo indicador em frente à boca pedindo silêncio à Jaqueline e Caroline].

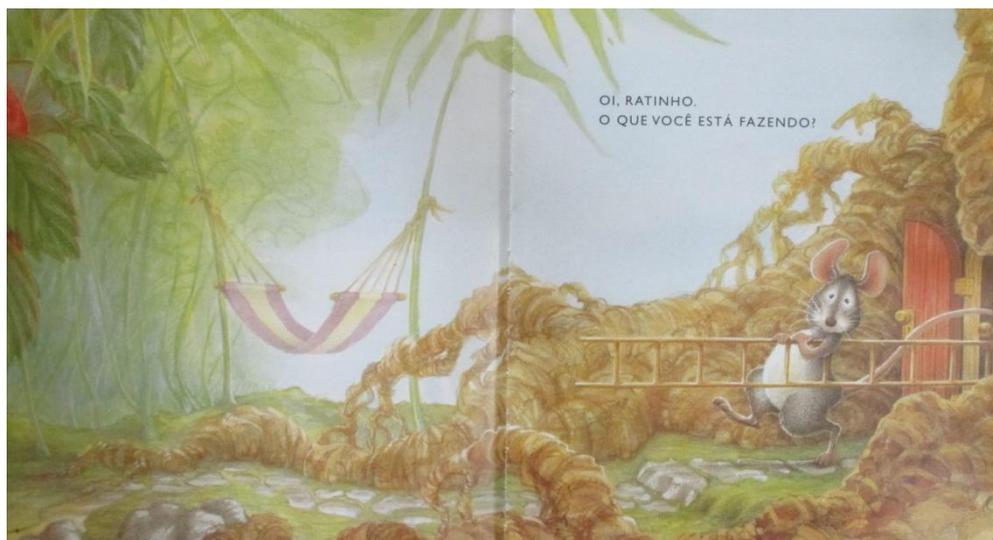
Marcela: *Para, por favor!* [também pedindo silêncio].

Guilherme faz o mesmo, com gesto de dedo em frente à boca.

Jaqueline: *Gente, xiiiu!*

Com expressão de liderança, pede silêncio olhando para a roda para começar a história. Ajeita o livro em seu colo.

[...]



Jaqueline: *O rato esfomeado. Ele seeeempre tentava pegar aquele morango muito gigante. Ele tentava de tudo para pegar, mas não conseguia. Aí ele teve uma ideia, porque dentro da casa dele “teve” uma escada e ele pegou [levanta o livro e o vira para mostrar aos colegas; começa pelo seu lado esquerdo, onde está Caroline].*

A aluna adiciona o advérbio “sempre” e prolonga a enunciação desta palavra, o que provoca efeito de que a ação de tentar pegar o morango prolonga-se no tempo, sendo realizada várias vezes, o que se confirma pela expressão de “tentava de tudo para pegar”. Marcando o atributo do morango com a expressão “muito gigante”, substituindo os indicados no título real (vermelho e maduro) parece legitimar o desejo do rato.

Caroline: *Não precisa mostrar para mim, tá Jaqueline?* [diz por já estar sentada ao lado de Jaqueline e acompanhando a leitura de perto].

Jaqueline: *Eu sei!* [assente com a cabeça e mostra aos outros da roda].

Caroline: *Que eu to do seu lado, já me mostrou* [continua sua justificativa].

Marcela: *Para mim também, porque eu já vi.*

Marcela é a segunda criança sentada ao lado direito de Jaqueline, mas diz já ter visto a ilustração enquanto ela estava lendo.

Enunciações deste tipo foram formuladas algumas vezes e denotam capacidade de Caroline se colocar no lugar da colega que está fazendo a leitura, antecipar sua próxima ação (mostrar a ilustração para a turma), baseada no protocolo de prática pedagógica de leitura da qual já fez parte em vários momentos anteriores. Após a negociação, Jaqueline volta ao livro e faz um comentário em particular com Íris e Caroline sobre um aspecto da ilustração. Logo em seguida, dirige-se ao grupo; parece ter intenção de congrega a turma para o prosseguimento da narrativa.

Jaqueline: *Ele tá com cara de arteiro [olha para Íris].*

Caroline: *Tá mesmo.*

Jaqueline: *Vamos ver o que ele vai fazer [diz enquanto vira a página].*

[...]

Jaqueline volta a alternar sua conduta entre dirigir-se ao grupo e dirigir-se à colega, fazendo comentários mais pontuais sobre a ilustração. Este tipo de alternância vai desaparecendo ao longo do episódio.

Jaqueline: *O rato ficou feliz que ele achou o morango, mas ele não sabia como pegar, mas ele falou... “eu consigo”, disse o ratinho [vira o livro para mostrar à roda, começando pelo seu lado esquerdo novamente, ou seja, por Caroline].*

[...]



AH, JÁ SEI!
VOCÊ VAI COLHER AQUELE
MORANGO VERMELHO MADURO?

Caroline insiste que não é necessário mostrar a ilustração para ela. Marcela intervém, apoiando Jaqueline. Após mostrar para todos, Jaqueline prossegue com a história.

[...]



Jaqueline: *Mas ele falou assim “o que é esse barulho estranho? [muda o tom de voz, dando ênfase à interrogação da frase, enquanto faz expressão de dúvida]. Será que é de um lobo? [olha para a turma fazendo expressão de dúvida]. Não, parece de um urso”. É de urso [assente com a cabeça. Vira o livro para mostrar à turma].*

Caroline: *Aaaah! [faz expressão de medo se encolhendo perto de Jaqueline].*

Jaqueline: *Ele não vai pular em cima de nós [diz para tranquilizar Caroline].*

Caroline: *Vai sim, na próxima [aponta para o livro].*

Jaqueline: *Não vai não.*

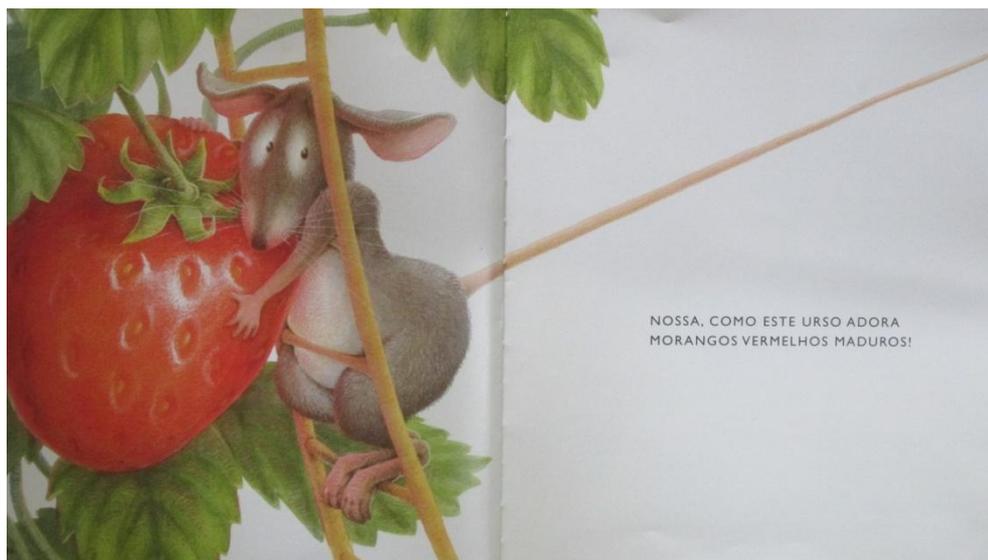
Caroline: *Tamanho do morango! [aponta para a capa do livro, comentando com Jaqueline].*

Destacamos do trecho acima o uso de recursos de mudança de entonação, alternando o que diz como leitora e o que diz como se fosse o personagem, em discurso direto.

Jaqueline: *O morango... E ele tá chupando [imita o movimento de chupar algo como picolé; ri].*

Jaqueline volta o livro em seu colo e vira a página para continuar sua história.

[...]



Jaqueline: *Bom, ele ficou agarrado com o morango e ficou com medo, o “rabão” esticou* [passa o dedo sobre o desenho do rabo do rato] *esticou muito!* [diz olhando para a turma] *Ele falou “hum, será que eu arranco ou não arranco? Arranco! Eu vou conseguir!”* [levanta e vira o livro para mostrar à roda].

Caroline: *“Será que eu arranco ou não arranco?”* [muda a voz, como um personagem].

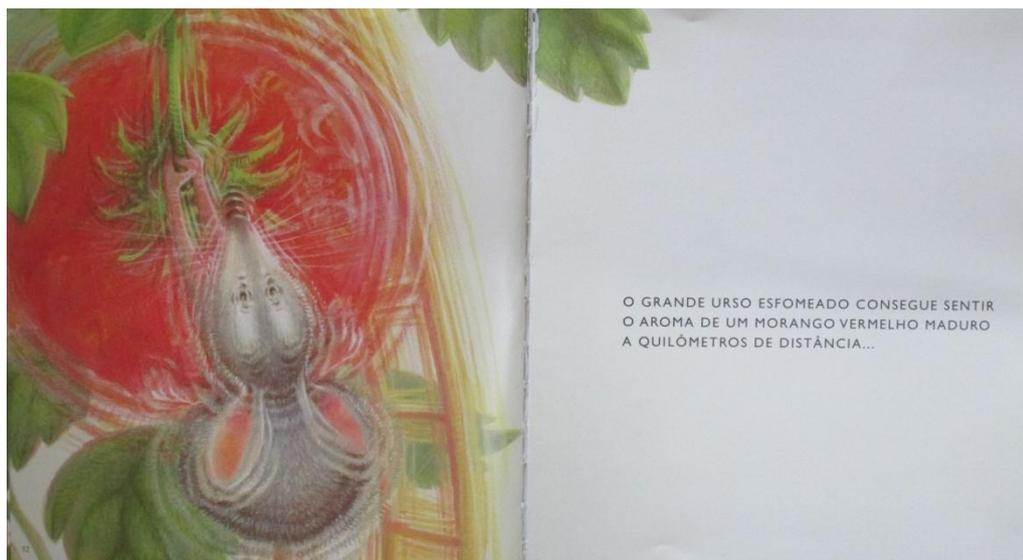
Jaqueline: *“Arranco!”* [assentindo com a cabeça, responde à Caroline].

[...]

Caroline: *Cadê o urso?* [olhando para a página do livro].

Neste trecho intercalam-se descrições a partir do que percebe da imagem (o ratinho agarrado como o morango, a expressão de medo e o rabo esticado) com enunciações criativas de Jaqueline, já que ela produz um novo texto ao acrescentar ao medo, a dúvida. E faz isso dando voz ao personagem. A frase dita por Caroline, “*será que eu arranco ou não arranco?*”, que poderia ter um sentido de dúvida sobre o ato, está relacionada com o que já foi textualizado por Jaqueline desde a primeira página, ou seja se vai conseguir realizá-lo. Este sentido é dado pela última fala do personagem dizendo “*Eu vou conseguir*”. Também é interessante notar que as colegas vão participando ativamente da construção da narrativa. Neste ponto, Caroline o faz de duas maneiras: legitimando o enunciado criado por Jaqueline (repetindo-o literalmente) e cobrando certa coerência em relação ao título e ao que disseram quando conjecturavam, no momento de “*leitura*” da página anterior, a respeito da possibilidade de o urso pular em cima delas.

[...]



Jaqueline: *Ele fff... ele puxou, puxou, puxou e puxou. O morango não saiu* [mostra a página].

Caroline fecha os olhos, joga a cabeça para trás e faz expressão de dor.

Marcela: *Vai ver tem alguma coisa dentro das árvores que seguram assim* [levanta os braços sobre a cabeça, com as mãos penduradas como uma garra].

Jaqueline: *Não! É... Aah...* [franze o nariz].

Marcela: *É porque eu acho que ele é muito pesado.*

Jaqueline: *Ele é muito pesado* [diz em tom baixo, confirmando a hipótese de Marcela]

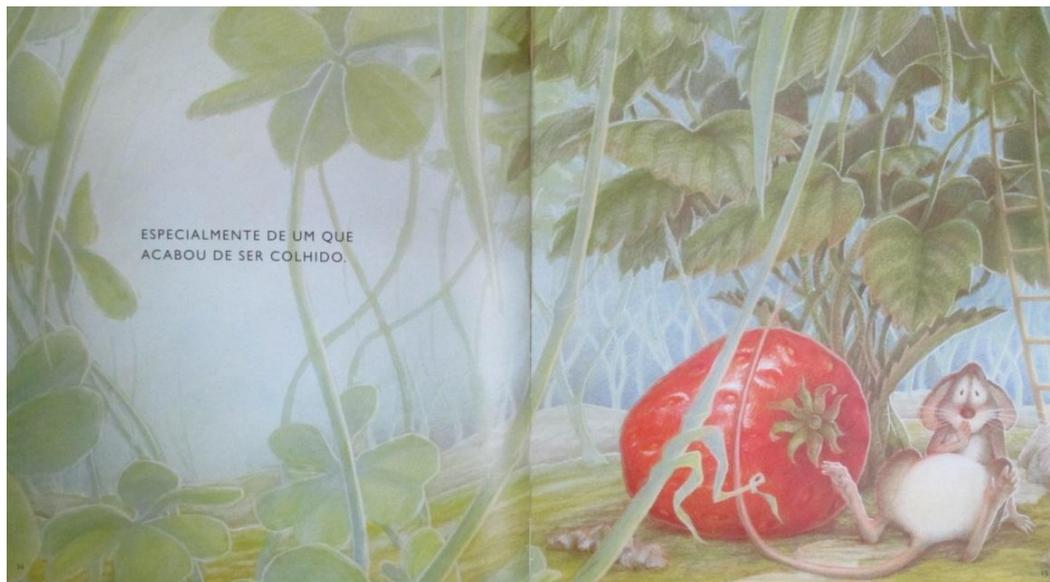
Caroline: *Também acho.*

[...]

Caroline: *Mas olha o tamanho!* [cochicha com Jaqueline, apontando a ilustração da página].

As crianças continuam participando da construção da narrativa, criando hipóteses para explicar a dificuldade do personagem.

[...]



Jaqueline: [...] *“Eba! Consegui!”* [bate palmas] *“Mas essa barulheira...”* [muda seu tom de voz, como se estivesse amedrontada, olhando para os amigos da roda] *“não, não, não, não”* [balança a cabeça em negativa]. *“É, eu consegui!”* [assente com a cabeça e levanta o livro para mostrá-lo aos colegas] *“agora só falta levar para casa e cortar uns pedaços e comer”*.

Marcela: *E lavar primeiro.*

Caroline esfrega as mãos em sua barriga e passa a língua pela boca.

Giovana: *Vai ficar gordo* [comenta com Caroline, se referindo ao rato da história].

Inês: *E lavar primeiro* [ri].

Jaqueline: *Lavar primeiro e comer.*

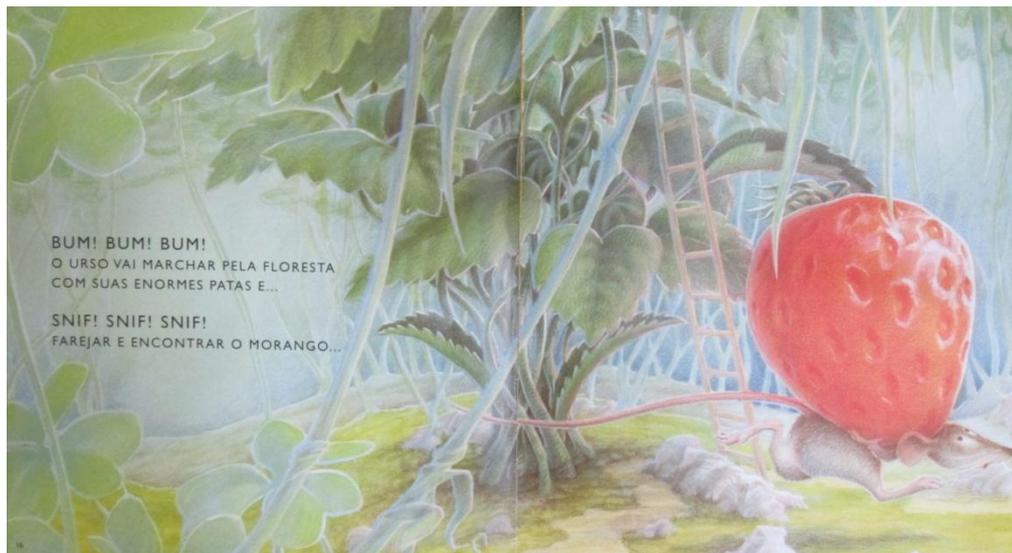
Giovana: *Vai ficar muito gordo!* [diz mais alto, dessa vez para ser ouvida por todos].

Inês: *Depois cortar, né?*

Jaqueline: *Depois cortar. Lavar, cortar e comer* [diz, virando a página].

Neste trecho, é interessante destacar que Jaqueline demonstra lembrar-se da história narrada pela professora e/ou de ilustração que só será apresentada sete páginas à frente, quando o morango é cortado. As colegas, apoiadas na memória de suas experiências reais e normas de higiene e saúde para a alimentação incluem ação de lavar a fruta antes de comê-la. Jaqueline legitima estas intervenções de Marcela e Inês, sequencializando as ações sugeridas. A presença do urso, indiretamente sugerida por Jaqueline com a expressão *“Mas essa barulheira”* fica em segundo plano.

[...]



Jaqueline: *Ai! Ele foi correndo para lá, para casa, com o “morangão” nas costas.*

Caroline ri em tom baixo. Jaqueline continua:

Jaqueline: *E ele correndo. Para casa. Ele falou “a casa é perto. Hum, não preciso de nada, nada, nada, nada”* [solta uma mão do livro e com a palma da mão virada para baixo, leva a mão de perto de sua barriga em direção distante do seu corpo]. *Oh ele aqui* [volta a mão ao livro e aponta em direção à ilustração].

Caroline: *“Nada, nada, nada...”* [mudando a voz novamente, dando voz à personagem, enquanto olha para Giovana].

Giovana sorri e coloca o dedo indicador em frente à boca, pedindo silêncio à Caroline.

Jaqueline: *Não precisa de nada, nada, nada, nada, “nenhuma” de ajuda. Nem ajuda.*

Marcela: *E nem um carrinho, que é pertinho* [levanta o dedo indicador ao falar].

Jaqueline: *Nem um carrinho... Para empurrar o morango. Só que vai ser muito pesado* [levanta o livro e o vira para mostrá-lo].

Caroline: *Falei!*

Marcela: *Ah, mais fácil, é só ir empurrando* [faz gesto com as duas mãos esticadas].

Inês: *Mas vai que cai.*

Caroline: *Muito fácil! É! Vai enrolando!* [assentindo com a cabeça].

Jaqueline: *É, vai rolando.*

Caroline: *Enrolando no rabinho* [faz gesto com as mãos, levando-as para frente, repetidamente].

Marcela: *Olha que rabo gigaaante!* [aponta para o livro].

Jaqueline: *Senta direito!* [orientando os colegas].

Caroline: *Na onde? É mesmo!* [olha para o livro nas mãos de Jaqueline].

Jaqueline: *Senta direito!* [persiste].

Marcela: *Ela tá assim oh* [imita a posição que a colega está sentada, com as duas pernas viradas para um mesmo lado do corpo].

Caroline: *Cruza as pernas* [ajuda a Jaqueline na orientação aos colegas].

A ilustração denota movimento. Jaqueline, então, baseia-se na percepção da imagem, mencionando a ação de correr do ratinho e o atributo de grandeza do morango (*morangão*). Mas vai acrescentando elementos que não estão textualizados: para onde o rato vai (*para casa*), a distância a ser percorrida (*é perto*). O fato de o personagem estar sozinho e com expressão de medo é atenuado por Jaqueline incluindo em sua narrativa a fala do personagem de que não precisa de nada. Mobilizadas pelo enunciado da leitora, algumas colegas reafirmam esta ideia, mas acrescentam elementos que poderiam ajudar o ratinho a cumprir sua tarefa: um carrinho, ir empurrando, enrolar no rabinho, ir rolando.

No final do trecho, Jaqueline se incomoda com o modo que uma colega está sentada e a orienta a sentar-se direito. Marcela e Caroline ajudam a leitora na solicitação, imitando o modo errado que a colega está sentada, e orientando que o modo “certo” é de pernas cruzadas.

[...]



Jaqueline: *Aí ele falou “iiiiixi, ai o meu morango! Eu ia cortar na hora”. E ele desmontou [mostra a página] E ele não ficou “tipo” um morango.*

Marcela: *Ele ficou “encravo” na areia [ri].*

Caroline: *Ha ha [dá uma risada meio sem graça com expressão de cansaço].*

Marcela: *E como a árvore caiu?*

Jaqueline volta o livro para si e o olha para poder responder à pergunta de Marcela.

Jaqueline: *Porque ali era muita... Muita areia. Aí, o morango passou por cima e virou assim; a areia foi para cima dele [aponta para o livro e depois eleva a mão acima da cabeça para mostrar que foi “para cima dele”. Depois vira a página].*

Caroline ri olhando para Giovana. Giovana acaricia o rosto de Caroline.

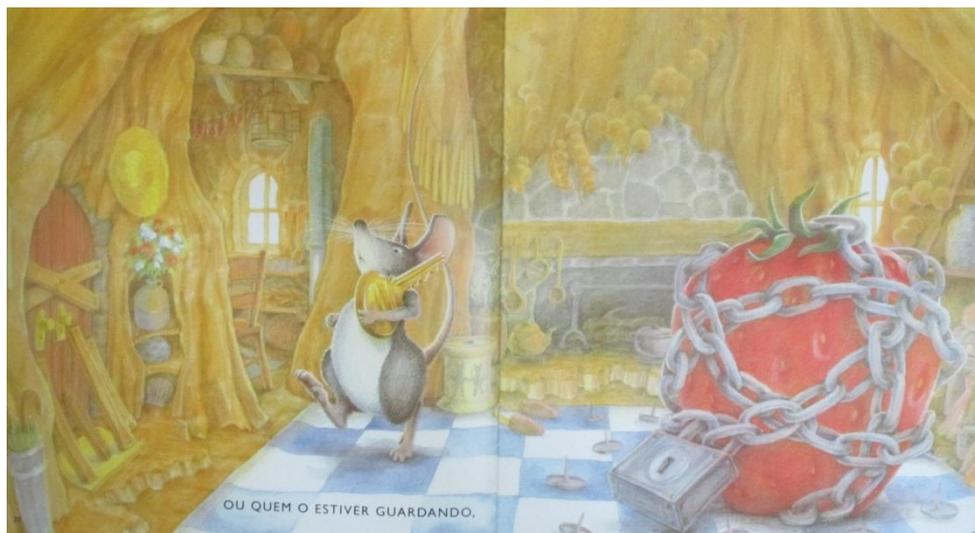
Marcela: *Mas eu acho... [não finaliza sua frase].*

Kátia: *Você não mostrou, Jaqueline.*

Marcela: *Mas eu acho que...* [gesticula, levantando as mãos acima da cabeça].

Nesta página a narrativa criada é bastante diferente daquilo que foi planejado pelos autores do livro. Nas próximas quatro páginas, o personagem vai tentar resolver o problema de esconder o morango do urso (problema este não textualizado pelas crianças) através de quatro estratégias. A primeira é tentar enterrar o morango. Mas Jaqueline e suas colegas interpretam de outra maneira. Provavelmente inspiradas pelo que disseram sobre “lavar, cortar e comer” e apoiadas na imagem da colher na mão do ratinho, o problema se transforma em: algo deu errado na estratégia de levar o morango para casa. Atentas à imagem da terra, justificam a interrupção da trajetória, pelo morango ter ficado “*encravo*”. A ativa posição de “leitora” faz com que Marcela busque explicação para o que interpreta como queda da árvore (provavelmente pela figura horizontalizada das raízes).

[...]



Jaqueline: [...] *Bom, ele pegou uma ferradura e trancou o...*

Marcela: *Morango.*

Jaqueline: [...] *a porta e o morango. Aí ele saiu guardando a chave para ninguém pegar o morango* [levanta o livro para mostrar a ilustração].

Marcela: *Mas isso é fácil de pegar. É só pegar assim e pronto* [junta as duas mãos em forma de concha e as levanta].

Inês: *Não, é chave!*

Marcela: *Às vezes o morango tem a... A corrente tá embaixo de casa. Eu acho que é uma armadilha.*

Giovana: *Mas a chave tá com ele.*

Marcela: *Para! Xiu!*

Neste trecho, podemos perceber que Jaqueline atém-se à ilustração, destacando realmente o que os autores do livro desejam com a história: trancafiar o morango. No texto, esta seria a segunda estratégia do personagem para proteger seu morango do urso. Porém, Marcela conclui que esta estratégia não é muito eficiente, pois o urso poderia pegar com suas mãos o morango do chão, e então, pensa em outra possibilidade: essas correntes devem/podem ser uma armadilha. Inês e Giovana não concordam com Marcela, e a lembram que não seria tão fácil assim pegar o morango porque ele está trancafiado, e a chave está com o ratinho. Marcela parece se incomodar com o fato de sua hipótese não ser aceita pelas colegas, e pede “*Para! Xiu!*” à Inês e Giovana.

Tanto Jaqueline em sua “leitura”, quanto Marcela em seu questionamento, ignoram o fato de haver tarrachinhas viradas com as pontas para cima ao redor do morango, dificultando o acesso do urso à fruta.

[...]



Jaqueline: *Aí o senhor morango e o ratinho viraram um vovô. Mas ele falou “mas como que esse morango vive? [faz expressão de dúvida, franzindo o cenho] Hum, vou mostrar para o pessoal aí eles vão saber o que que é” [mostra a página aos colegas].*

Desta vez, Jaqueline não legitima a história escrita pelos autores do livro, pois não compreende que nestas páginas está mais uma estratégia (a terceira) do ratinho de esconder o morango do urso. Ela cria sua história, fazendo do disfarce do ratinho e do morango (os óculos com bigodes, sobrancelhas e narizes) uma nova característica dos

personagens; com esse “disfarce” ambos viraram vovôs. De algum modo, as experiências anteriores de Jaqueline fizeram-na atribuir tais características a um homem mais idoso.

Marcela: *Ô Jaqueline, por que você não lê inteiro o livro, e você lê quando tá mostrando? Meu avô um dia conseguiu ler...*

Jaqueline: *Xiu!* [desce a mão e bate sobre o livro que está em suas pernas, fecha os olhos com expressão de brava].

Marcela: [...] *a minha mãe um dia quando eu estava saindo de casa...* [continua sem se importar].

Jaqueline: *Marcela!!* [olha impaciente para Marcela].

Caroline: *Xiu, Marcela!* [olha a repreendendo].

Jaqueline: *Marcela!!* [fala mais alto; segurando o livro com as duas mãos, o bate em seu colo, impaciente].

Marcela: [...] *ela ia ler...* [continua].

Jaqueline: *Marcela!*

Giovana: *Xiu!*

Caroline: *Xiu, Marcela!* [arqueia as sobrancelhas, fechando os punhos bate com as duas mãos em suas pernas, enquanto olha para Marcela].

Marcela: *Ah, Caroline!* [inclina a cabeça encostando-a em seu ombro esquerdo].

Íris olha com expressão de assustada em direção à pesquisadora.

Neste trecho observamos uma discussão que se inicia a partir de uma sugestão/crítica de Marcela à “leitura” de Jaqueline.

As crianças adotaram uma postura, considerada padrão, de como se lê corretamente à turma: em roda, todos de pernas cruzadas, em silêncio, prestando atenção à leitura. Tal postura pode ser realmente considerada padrão no ambiente escolar, visto que, em sua maioria, os professores ocupam esse lugar de leitor e, exigem tal comportamento das crianças. Bem como foi ensinado pela professora-pesquisadora (como dito no capítulo anterior) a postura esperada para que acontecesse uma roda de leitura. Porém, Marcela questiona e sugere um modo diferente de ler, supostamente, o modo em que seu avô e mãe leem para ela: a leitura de todas as páginas do livro seguidas e, posteriormente, retornar as páginas para mostrar as ilustrações.

Jaqueline se incomoda com a interferência de Marcela e, Giovana e Caroline auxiliam Jaqueline no pedido de silêncio à Marcela.

Caroline e Marcela são muito amigas; Marcela parece se incomodar com os pedidos de silêncio somente quando Caroline pede de modo mais intenso e pontual.

[...]



RÁPIDO! SÓ HÁ UMA MANEIRA
NO MUNDO INTEIRO PARA SALVAR
UM MORANGO VERMELHO MADURO
DE UM URSO ESFOMEADO!

Jaqueline: *Bom, ele escondeu o morango e ele mesmo se escondeu porque o urso estava vindo. “Oh! O que vai acontecer com o meu morango? Meu moranguinho favorito. Será que ele vai desaparecer? Não, não vai desaparecer, não”* [muda o tom de voz para expressar os sentimentos de espanto e tristeza. Levanta e vira o livro para mostrá-lo].

Caroline: *Oooh! Tão fofinho!* [faz bico, se olha no espelho e aperta as próprias bochechas].

Giovana aperta as bochechas de Caroline também, que continua se observando no espelho e completa:

Caroline: *Igual eu.*

Giovana continua apertando e sorrindo enquanto olha Caroline.

Caroline: *Aaaaa!* [grita ao sentir o aperto de Giovana].

Jaqueline: *Caroline, você é muito tagarela, sabia?* [cochicha com Caroline, já com o livro em seu colo, virando a página].

Caroline: *Foi a Gigi que apertou* [se justifica].

Giovana: *Não apertei nada* [debruça-se em seus braços sob suas pernas para se aproximar de Caroline].

Novamente, neste trecho, Jaqueline legitima a estratégia do personagem de esconder o morango do urso. Ainda assim, Jaqueline cria sua história a partir desta primeira impressão que a imagem a possibilitou ao dizer “Oh! O que vai acontecer com o meu morango? Meu moranguinho favorito. Será que ele vai desaparecer? Não, não vai desaparecer, não”, dando à história um caráter sentimental com a lamentação de preocupação com o possível “desaparecimento” do seu moranguinho favorito, com o acréscimo de adjetivos de carinho.

Caroline também atribui um adjetivo ao personagem, chamando-o de “fofinho”; em seguida se olha no espelho e diz também considerar-se fofa.

Podemos ver que Jaqueline também se incomoda com as interferências de Caroline, chamando-a de tagarela.

[...]



Jaqueline: *Ele cortou o morango no meio e “nhac”* [leva a mão em direção à boca, com os dedos abertos, fechando o punho após dizer “nhac”]. *Mas ele cortou mais, aí depois ele comeu.*

Caroline: *Comeu tudo.*

Jaqueline: *Mas o urso chegou. Aaah não!* [leva a mão até a testa] *E ele dividiu com o urso* [vira o livro e mostra para a roda].

Caroline: *Ufa! Um pedaço para ele e outro pedaço para o urso, né?*

[...]

Jaqueline: *Vai ter mais para eles* [volta o livro em seu colo e vira a página].

Marcela: *Claro...* [termina a frase balbuciando algo incompreensível].

Giovana: *Mas e aí o urso apareceu...*

Jaqueline parece oscilar entre a criação de sua história, ao iniciar dizendo que “*Ele cortou o morango no meio e ‘nhac’*”, ou seja, cortou para comer sozinho seu morango, e posteriormente dizendo “*Mas o urso chegou. Aaah não! E ele dividiu com o urso*”. A estratégia discursiva utilizada pelos autores de sugerir, no texto original, que o ratinho dividiu seu morango com o narrador da história, não é percebida pelas crianças. Jaqueline ora decide que o ratinho comerá sozinho, ora decide que o ratinho dividirá seu morango com o urso, do qual estava tentando proteger o morango até então.

Interessante notar o alívio de Caroline quando diz “*Ufa! Um pedaço para ele e outro pedaço para o urso, né?*”, bem como o “*Claro...*” de Marcela, como se essa divisão fosse algo óbvio. Consideraram natural que o morango fosse dividido com o urso, que também

queria saboreá-lo, e não questionaram o fato de durante toda a história terem visto que o ratinho foi quem colheu e protegeu o morango, evitando essa divisão.

[...]



Jaqueline: *Aí ele embaixo da toalha, ele pegou um pedaço e “nhac”* [faz o gesto novamente, levando a mão com os dedos estendidos até a boca e fechando-a em seguida]. *Mas ele... ops! Primeiro ele falou “aaaai que delícia! Minha barriga está com fome”* [esfrega a mão em sua barriga]. *Aí ele quase comeu, hihhi* [dá uma risadinha no final de sua frase. Mostra o livro para a roda].

Caroline olha para o espelho e imita a risada que Jaqueline deu ao personagem. Depois aperta seu próprio nariz fazendo careta enquanto se olha no espelho.

Jaqueline: *E depois comeu* [diz para si mesma enquanto mostra o livro para a turma].

Caroline levanta a cabeça e franze o nariz, respirando duas vezes, como quem cheira algo.

Jaqueline narra com elementos da ilustração e elementos que acrescenta à sua história, dando falas ao personagem, além de atribuir-lhe gestos e movimentos, como na fala: *“Minha barriga está com fome’* [esfrega a mão em sua barriga]”, ou seja, ao dizer a fala do personagem, atribui gestos como se ela mesma fosse o personagem nessa narrativa.

[...]



Marcela: *Mas ele nem está do lado de fora.*

Jaqueline: *Aí ele comeu...*

Marcela: *Desculpa* [diz ao perceber que interrompeu a leitura de Jaqueline que estava iniciando].

Jaqueline: [...] *pegou um garfo, fez as velas, pegou as velas e “nhac” com o morango* [lê apontando para a ilustração do livro; quando fala “nhac”, repete o gesto com a mão. Levanta e vira o livro mostrando-o à turma].

Caroline: *Olha, tem um rabo saindo pelo... Meu Deus!*

Giovana: *Ba be bi...* [diz enquanto bate palmas].

Caroline segura sua mão e a repreende. Giovana sorri. Quando Caroline volta sua atenção à Jaqueline, Giovana franze o cenho com expressão de brava e aperta o braço de Caroline que não se incomoda.

Jaqueline: *Vai para o seu lugar* [orienta os colegas da roda] *Não, do lado da Íris, aí.*

Caroline: *Vai no seu lugar* [mais uma vez, auxilia a Jaqueline na organização da roda].

Podemos ver que, Marcela questiona novamente a narrativa de Jaqueline, ao que ela ignora. Ao perceber sua interrupção, Marcela se desculpa, possivelmente marcada pela discussão de anteriormente.

Jaqueline faz a “leitura” desta página bastante apoiada na percepção que tem da imagem. Uma possível hipótese seja de que nestas páginas que mostram as estratégias do rato para proteger o morango do urso, a intenção dos autores e a narrativa original não ficam claras, fazendo com que ela leia enumerando elementos da ilustração. Alguns enunciados de Jaqueline parecem ser formulados sem que ela própria tenha convicção de que se relacionam à história.

Possível notar que as críticas nem sempre vem da criança leitora, mas também dos colegas; assim como Caroline e Giovana criticaram as interferências de Marcela, agora Caroline critica Giovana, gestualmente, segurando-lhe a mão repreendendo-a por sua brincadeira “fora de hora”. Jaqueline e Caroline também criticam a postura dos colegas que saem de “seus lugares” da roda no momento de leitura.

[...]



Jaqueline: *Bom, ele acabou e foi para... E foi passear. Maaas, as velas apagaram e ele foi. Limpou a boquinha e foi. Foi procurar o lobo [gesticula com as mãos, ora apontando para o livro, ora balançando-a].*

Caroline: *Não é lobo.*

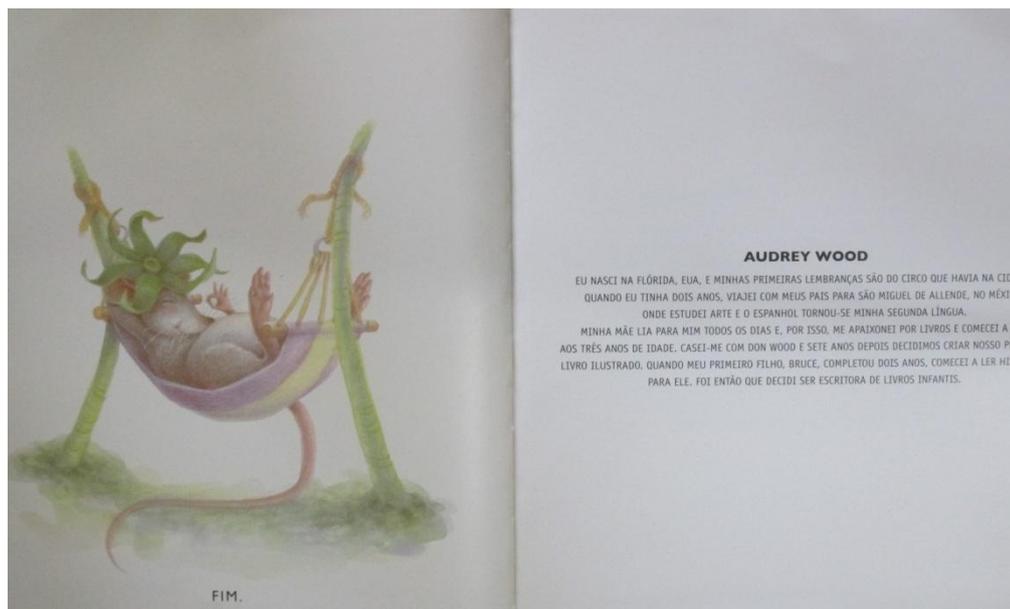
Jaqueline: *Não, quer dizer, é... O urso.*

Caroline: *O urso [e aponta para o livro].*

Jaqueline: *O urso. Foi procurar o urso [vira a página do livro e prossegue].*

Jaqueline percebe a partir da ilustração, que a história está finalizando; narra os elementos da imagem: o ratinho foi passear (ele não aparece nestas páginas), as velas estão apagadas, limpou a boquinha (a toalha de boca está pendurada no encosto da cadeira), e foi passear. Diz ter ido procurar o lobo, sendo corrigida por Caroline; Jaqueline aceita a correção.

[...]



Jaqueline: *Bom, ele descansou com o outro pedaço do urso. É, não... O outro pedaço do morango que ele não gostava. E ele dormiu, Eeeee... A-ca-bou!*

Caroline: *Felizes para sempre! Agora vamos dormir também [e se deita para fingir que está dormindo].*

Jaqueline: *Acabou!*

A página final do livro, seguida da apresentação do autor, ainda rende história para Jaqueline que, diz que o ratinho está descansando com o outro pedaço do morango que seria do urso, possivelmente atribuindo tal informação ao “chapéu” do ratinho, feito com as folhas do morango.

Caroline atribui uma fala bastante conhecida pelas crianças nos finais de histórias infantis, em que os personagens vivem “*Felizes para sempre!*”.

Percebe-se ao longo da “leitura” do episódio 18 a atribuição de nomes diferentes aos personagens “rato” e “morango” no decorrer da história. Além do momento em que o “ratinho” e o “senhor morango” se transformam em vovôs (devido aos disfarces), ainda encontramos o personagem “morango” com os nomes de “morango muito gigante”, “morangão” e “moranguinho favorito”. Essa dinâmica, de alternância de nomeação aos personagens, denota certa liberdade criativa de Jaqueline como “leitora”, principalmente visto que, nem sempre estas mudanças relacionam-se com a ilustração.

Outra questão interessante, é que consideramos a história criada por Jaqueline mais complexa do que o texto original. Destaca-se aqui a produção de dois tipos de discurso: indireto (como narrador) e direto (como personagem); no segundo caso marcado não só pelo tipo de enunciado (por exemplo: “Meu moranguinho favorito”) como também por entonações e gestos.

As primeiras situações de leitura exigiram mais das crianças, pois os “papeis” de “leitor” e ouvinte de histórias lidas por colegas não foram totalmente compreendidos por elas. Porém, com a recorrência dessa prática, pode se desenvolver melhor a compreensão desses “papéis”, bem como as funções psíquicas analisadas nesta pesquisa: memória e imaginação.

4.2.1. Apropriação da prática de leitura

Referimo-nos aqui, neste sub-eixo, ao processo de apropriação da postura de “leitor” observado nas crianças. Quando dizemos postura de “leitor” não nos referimos especificamente às orientações referentes à postura dos colegas ouvintes, como dito anteriormente, por exemplo; dizemos da apropriação que esse processo da pesquisa proporcionou às crianças, contribuindo para que cada experiência que fossem tendo com o livro e com os momentos de “leitura”, seja assumindo o papel de “leitor”, seja assumindo o papel de ouvinte, fosse se configurando e se aprimorando, e assim, tornando, muito frequentemente, suas “leituras” mais sofisticadas a cada nova situação.

Como hipótese de pesquisa, conjecturamos que as “leituras” realizadas para as crianças menores (no Infantil 1) teriam marcas que indicariam a percepção dos “leitores” sobre suas plateias: uso mais intenso de palavras no diminutivo, fala infantilizada, intencionando uma aproximação aos ouvintes; outra hipótese era que as crianças “leitoras” não se sentiriam à vontade em “ler” para o Infantil 1 por não serem seus colegas de turma. Nosso material nos surpreendeu nesse ponto, visto que, de um modo geral, observamos que as crianças demonstravam maior segurança para “ler” às crianças menores e que, em alguns casos, as “leituras” para estas tinham mais detalhes se comparadas às “leituras” realizadas para a própria turma, com o mesmo livro e no mesmo dia. Trazemos aqui alguns fragmentos como exemplos.

Episódio 3 – Leitora: Jaqueline

Livro “Grandes Clássicos e Suas Virtudes: Peter Pan”

Para a turma do Infantil 3

Jaqueline: *E todos estavam dormindo, e Peter Pan achou um quarto pra ele viajar com todos [vira o livro e mostra a imagem para os colegas em roda].*

[...]

Jaqueline: *E a amiga do Peter Pan era tão pequenininha, tão pequenininha que tinha um monte de pó para... Para voar. E todos pega... E a Sininho, que chamava Sininho ela, pegava o pozinho dela e punha em todo mundo, e todo mundo voava [vira o livro e mostra a página para os colegas].*

[...]

Jaqueline: *É, quase que ele cai. Peter Pan levou eles para casa, então eles estavam com muito sono, e João falou “to com saudade de mamãe”.*

Jaqueline: *Acabou!* [olha para a turma, fechando o livro e sorri].

Jaqueline não quis fazer a “leitura” para a turma do Infantil 1. Quando questionada sobre o porquê, disse: “é porque quando eu leio fico com sono”.

Esta foi a primeira situação de “leitura” de Jaqueline, a mesma “leitora” do episódio 18 trazido integralmente acima. É perceptível uma mudança de apropriação desta prática, inclusive do interesse (ou falta dele) mostrado pela aluna, em “ler” para a turma de crianças menores em sua primeira situação.

Importante ressaltar que entre estes dois episódios (o 3 e o 18), Jaqueline não foi a “leitora” das situações propostas pela pesquisa. Porém, durante este tempo entre os episódios outras experiências na condição de ouvinte proporcionaram à criança uma recorrência dessa atividade que contribuíram para que aprimorasse seus recursos para a “leitura”, incrementando sua percepção sobre os elementos possíveis de serem trazidos, bem como, provavelmente, aprimorou também o gosto em “ler” para seus pares.

Trazemos abaixo os **Episódios 22 e 23**, que foram momentos subsequentes da “leitura” realizada por Inês, do livro com o reconto do clássico “João e Maria”:

Para a turma do Infantil 3:	Para a turma do Infantil 1:
Inês: <i>João e Maria estavam fazendo...</i> [coloca o livro em suas pernas que estão cruzadas, sorri apertando a língua entre os dentes e joga a cabeça para trás dando uma risada sem graça].	Inês: <i>João e Maria estavam jogando pedras</i> [vira o livro e o mostra para as crianças, enquanto olha para Marina (professora auxiliar da turma)].
Inês: <i>Depois foram para uma casa</i> [olha para frente com um olhar tímido, segurando o sorriso e vira a página do livro para continuar]. <i>Depois o pai passeou junto</i> [vira a página].	Inês: <i>Depois acharam uma casa que não tinha ninguém e entraram pela janela</i> [vira o livro para as crianças à sua frente].
Inês: [...] <i>Depois...</i> [dá uma tossida para desengasgar] <i>disse que Maria e a bruxa ééé... iam comer menino frito</i> [vira a página novamente].	Inês: <i>Depois a bruxa disse que iam fazer menino frito</i> [vira o livro e o mostra].

Poderíamos conjecturar algumas causas a respeito da mudança observada entre esses episódios subsequentes, em que temos pistas de que Inês leu de modo mais seguro na turma do Infantil 1: (i) justamente por não ser sua turma, e com isso, não serem crianças que, por possuir certo nível de intimidade, sintam-se confortáveis em “interrompê-la” corrigindo-a e orientando-a sobre o que e como “ler”; (ii) por ter sido a segunda experiência de “leitura” do mesmo livro e, além do mais, ser em momento consequente; (iii) por se considerar uma criança maior e, por isso, com mais experiência e conhecimento se comparada às crianças menores; (iv) por considerar que seus colegas já conhecessem o

livro e a história, enquanto as crianças do Infantil 1 possivelmente não. Porém, essas são hipóteses, das quais não seria possível tirar conclusões com certeza, já que são conteúdos observados que dizem respeito à especificidade de cada criança e em cada situação, sendo que estes episódios são situações isoladas de uma criança e em um dia específico.

Até aqui, trazemos neste item duas circunstâncias distintas de análise – ora “leituras” em tempos espaçados, ora “leituras” subsequentes – embora das mesmas crianças. Partiremos neste momento, para outros sub-eixos de análise, que dizem respeito à potencialidade da leitura para o aprimoramento no desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

4.2.2. Funções psíquicas superiores em destaque: Memória e Imaginação

Com o trabalho analítico pudemos, ainda, identificar situações em que as “leituras” das crianças da Educação Infantil, tendo o livro literário como apoio, sustentaram-se em memórias de leituras vividas pelas crianças, quando os leitores foram adultos – tanto professores quanto pais, ou membros da família. Por outro lado, identificamos também que as crianças partiram das ilustrações dos livros para criarem histórias particulares, distintas das realmente escritas nos mesmos livros. Dedicamos este (último, porém não menos importante) sub-eixo para analisar a capacidade da leitura para o aprimoramento de funções psíquicas superiores, dentre as quais se destacam neste trabalho, a memória e a imaginação.

O **Episódio 37** é a terceira situação de “leitura” de Jaqueline. A criança escolhe ler o livro “Menina bonita do laço de fita”; este livro foi trabalho pela professora da turma do Infantil 3 – que, conforme informado também foi a pesquisadora – em um projeto bimestral, após a turma ter apresentado alguns estereótipos de beleza e preconceito racial. Este livro tinha sido lido diversas vezes durante o bimestre.

Episódio 37 – Leitora: Jaqueline
Livro “Menina bonita do laço de fita”
Para a turma do Infantil 3

Jaqueline: *“Menina bonita do laço de fita”* [apresenta o livro pelo título, virando-o à turma para mostrar a capa].

Marcela e Caroline dizem juntas: *“Qual o seu segredo para ser tão pretinha?”*

Jaqueline surpreende criando sua história para além das ilustrações e memórias da história contada pelas leituras da professora:

Jaqueline: “Nossa, que penteados bonitos, mamãe, que você fez”. Ela pegava a toalha e “se” fingia de uma princesa [vira o livro e mostra a ilustração aos colegas].

[...]

Jaqueline: “Ah! Que lindas! Será que eu devo falar para ela porque ela é tão pretinha assim? Ah! Olha como ela faz os passos tão bonitos” [vira o livro e o mostra].

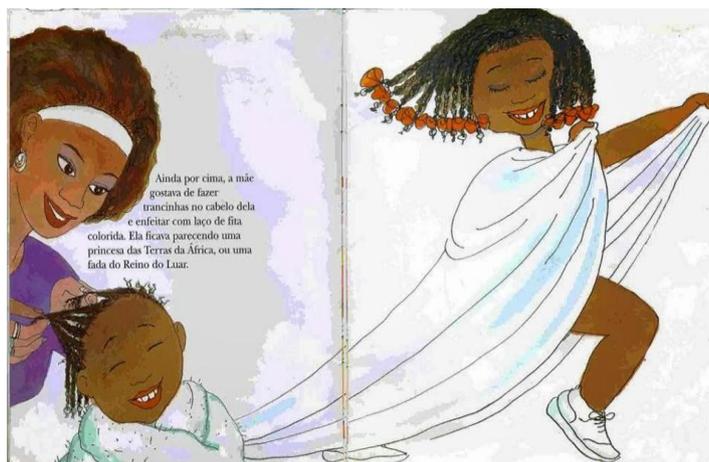


Ilustração do livro “Menina bonita do laço de fita”, referente ao momento de leitura do trecho ao lado.



Ilustrações do livro “Menina bonita do laço de fita”, referente ao momento de leitura do trecho abaixo.

Jaqueline: “Uuuh! Olha o que eu achei! [diz gesticulando com as mãos]. Uma menina, uma coelhinha! Toda pretinha! Será que eu caso com ela ou não caso?” [vira o livro e o mostra].

[...]

Jaqueline: Nossa! Meu Deus! [coloca a mão na boca, com expressão de surpresa] Tinha um pretinho, um branquinho, um pintado, e tinha até um marronzinho [fala gesticulando. Em seguida mostra a ilustração à turma].

Apoiada ora em sua memória – trazendo à sua história elementos conhecidos do livro já lido por um adulto leitor –, apoiada ora em sua atividade imaginativa – inventando história a partir do que a ilustração do livro lhe dava como base –, Jaqueline mostrou que o livro de literatura infantil serviu para ela como um apoio para a criação de suas próprias histórias. Para Vigotski:

Nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. Seu pensamento não é em absoluto o mesmo que o da criança de mais idade. Para

a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação (1998, p. 44).

Entendemos e reforçamos, portanto, que as funções psíquicas, embora tenham suas particularidades, não acontecem de maneira dissociada umas das outras. A atividade da memória auxilia, apoia a atividade imaginativa, de modo a coexistirem e se desenvolverem tanto em momentos distintos como em um mesmo momento, como vimos nesse episódio. Porém, não seria possível dizer que as crianças criam algo essencialmente novo, sem base em aspectos já conhecidos e presentes na realidade. Por mais que Jaqueline atribua ao personagem características novas que não estavam no texto ou na imagem, ela, muito provavelmente, pensa em tais características a partir de suas experiências anteriores do cotidiano.

Observamos episódios em que a atividade da imaginação aconteceu com as crianças criando histórias diferentes a partir da ilustração dos livros, bem como situações em que, apoiadas na ilustração, as crianças deram vida/movimento aos personagens, descrevendo ações que a imagem do livro em si, não representa.

Episódio 10 – Leitora: Giovana

Livro “Dorme, menino, dorme”

Para a turma do Infantil 3

Giovana: *E aí a mãe chegou e só abraçou o coelho e o filho dele [pega o livro com uma das mãos e o mostra para os colegas].*

[...]

Giovana: *E... Esqueci. E aí já dormiu. Não! Já, já, já [balança a cabeça, como quem tenta lembrar de uma palavra e gagueja] já conversou com a mãe e já dormiu. E aí...*

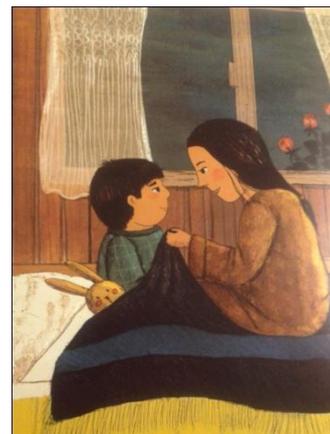


Ilustração do livro “Dorme, menino, dorme”, referente ao momento de leitura do trecho ao lado.

Episódio 20 – Leitora: Caroline
Livro “Até as princesas soltam pum”
Para a turma do Infantil 3

Caroline: *“Mas fala pai, porque está aparecendo a minha sombra?”* [gesticula com as mãos e faz uma voz fina para caracterizar a criança da história] *“Não, é só uma luz!”* [fala em tom alto, balançando a cabeça, como se fosse algo óbvio] *“Está de noite e está aparecendo luz!”*



Ilustração do livro “Até as princesas soltam pum”, referente ao momento de leitura do trecho ao lado.

Percebemos nestes trechos dos episódios, que as crianças usam as ilustrações como apoio, observando as minúcias do desenho e imaginando uma nova história a ser contada a partir dessas características das imagens. Ou seja, as crianças percebem as impressões primeiras do livro, apóiam-se em sua memória da história já contada ou de recursos utilizados para contá-la, e traz elementos de outras narrativas, criando novas histórias. Podemos perceber a presença de uma função psíquica mais do que outra em certos momentos da leitura, mas não significa que as demais deixam de existir, “A relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

De um modo geral em nossa pesquisa, foi interessante notar a heterogeneidade em que as situações de leitura ocorreram. Exceto Íris que, provavelmente por sua timidez, não quis participar de nenhum sorteio para ser “leitora”, bem como Guilherme, que, também provavelmente por timidez, nem sempre quis participar dos sorteios para leitura do dia, o que ocasionou apenas dois dias de leitura (4 episódios, 2 em sua turma, 2 na turma de crianças menores), as demais crianças participantes da pesquisa leram em 3 dias distintos. Algumas crianças (Alana e Jaqueline) não quiseram ler para a turma do Infantil 1 após terem lido para sua turma no Infantil 3; Giovana, em um dos dias de sua leitura, leu para o Infantil 3 e ao chegar no Infantil 1, não quis ler. Salvo estas exceções, a maior parte dos momentos de leitura são compostos pela leitura de 3 livros diferentes, em 2 momentos subsequentes (Infantil 3 e Infantil 1) pelas 9 crianças participantes.

Embora possamos observar progressos no que diz respeito à superação da timidez, à segurança, liderança e criação nos momentos de leitura, estes processos não ocorreram de modo linear e generalizante. No caso de Jaqueline, por exemplo, sua primeira leitura foi do conto de “Peter Pan”, uma leitura breve – somente para sua turma do Infantil 3, pois não quis ler para o Infantil 1, dizendo que ler lhe causava sono. Esta leitura foi feita sem tantos detalhes e estratégias criativas se comparada à sua segunda leitura no livro “O

ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”; já sua terceira leitura, com o livro “Menina bonita do laço de fita” também foi bastante curiosa e criativa, porém muito marcada por sua memória, fazendo uma reprodução quase literal do texto original, pois era bastante conhecido pela turma.

Com isso, cabe uma discussão bastante interessante a partir da Perspectiva Histórico-Cultural. Para Vigotski, quanto mais experiências o sujeito tem, mais criativa é sua atividade imaginativa. Se por um lado a estratégia de leituras recorrentes de um mesmo texto por parte da professora dá suporte para imaginação, por outro lado, em certas circunstâncias, a recorrência pode fortalecer a memorização do texto e, por consequência, tolher a imaginação sobre ele. Como dito já anteriormente, para Vigotski (1998) a criança pequena lembra para pensar, e vimos nesse episódio específico (Episódio 37), que para Jaqueline, as fortes memórias das recorrências de leitura deste livro a auxiliaram a pensar na história que estava “lendo” aos seus colegas.

As pesquisas teóricas confirmaram a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana acompanhou, no fundamental, a linha da memorização mediada, ou seja, que o homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória e seus fins, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, transformá-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana. Em particular, somos da opinião de que o problema da memorização mediada conduz ao da memória verbal, que no homem contemporâneo desempenha um importante papel e que se baseia na memorização do registro verbal dos acontecimentos, de sua formulação verbal (VIGOTSKI, 1998, p. 43).

Podemos afirmar que os modos pelos quais as crianças se envolveram com a proposta foram heterogêneos; ou seja, não só registramos (e destacamos nas análises) diferenças entre as crianças como também nas formas como uma mesma criança “leu” em diferentes situações de “leitura”; dito de outra forma, as “leituras” de cada criança dependeram de sua disposição, interesse, entusiasmo, sentimentos esses que mudam em função de múltiplas questões: o estado de humor do dia da leitura, comentários que colegas podem fazer e que podem agradar ou desagradar, tomadas de consciência sobre a situação e as “responsabilidades” do papel de leitor etc.

Os momentos de “leituras” realizados pelas crianças estão sujeitos a muitas interferências dos colegas ouvintes que incentivam, criticam posturas consideradas inadequadas, concordam com as histórias criadas pelos “leitores” dando a elas veracidade, contestam certas interpretações, além de complementarem as histórias e auxiliarem os leitores na construção das mesmas. Outro mediador dessas situações de leituras foi o livro como um instrumento que, a partir da ilustração e de recordações da história contada às crianças, possibilitou a criação de novas histórias. Não poderíamos deixar de ressaltar a importância da prática pedagógica, ou seja, da professora-pesquisadora como mediadora, que apresentou e organizou a proposta de leitura às crianças, além de incentivá-las pontualmente quando foi percebida a necessidade.

Retomando o conceito de Leitura Fruição como uma leitura descompromissada de resultados avaliativos pedagogicamente, mas sim, uma leitura que visa alcançar o deleite, o prazer deste momento, pudemos observar que as “leituras” feitas por essas crianças despertam nelas o interesse, o entusiasmo, a participação efetiva na construção não só da leitura em si, mas deste momento compartilhado entre os colegas, tanto para os colegas da própria turma, quanto para os novos colegas da turma do Infantil 1. Esta proposta de leitura possibilitou às crianças que vivenciassem uma relação com a literatura em que o adulto não é o condutor.

O fato de além de ser a pesquisadora ser também a professora da turma do Infantil 3, me possibilitou ter contato e um retorno positivo das famílias sobre a pesquisa, como por exemplo, a mãe de Inês que me relatou que embora ela (a mãe) tivesse preguiça e dó de acordar a filha cedo para levá-la à escola, Inês pedia para não faltar, pois, segundo dizia, era “dia de ler para a Daniela” (aluna do Infantil 1). No ano de 2017, assumindo uma nova turma (Infantil 2), tenho como alunos as crianças que eram do Infantil 1 no ano de 2016 (em que foi realizada a pesquisa empírica); vejo em sala de aula uma nova postura das crianças nos momentos de leitura, vejo interesse dos alunos em ouvir as histórias que trago, bem como ouço pedidos de que eles possam ser os leitores do dia – ao que atendo prontamente.

Com esses retornos, que foram possíveis pelo fato de a pesquisadora ser a professora das turmas, pudemos observar as contribuições reais e efetivas que essa proposta específica de leitura para a Educação Infantil, obteve na vida dessas crianças participantes, que demonstraram terem criado uma relação positiva com a leitura como fruição.

Considerações Finais

Ao chegarmos ao final desta pesquisa é possível fazer uma breve síntese dos resultados que obtivemos e repensar o caminho realizado até aqui. A escolha do tema, os conceitos e teoria que deram o norte e a estrutura deste trabalho, partiram, obviamente, de uma afinidade das pesquisadoras por estes.

Enquanto mestranda, procurei investigar a prática de leitura que tem ganhado cada vez mais espaço em minha vida pessoal e profissional, embora nem sempre tenha sido assim. Profissionalmente tenho buscado maneiras de fazer a literatura presente na formação de meus alunos da Educação Infantil, almejando apresentar-lhes formas de relacionarem-se e apreciarem a leitura – incentivo este, que eu, enquanto aluna da Educação Básica, não tive.

A literatura infantil e a prática pedagógica intencionada em desenvolver funções psíquicas ainda em elaboração são também interesses de minha Orientadora. Debates e buscas foram realizadas a fim de conhecermos o território da pesquisa em que estávamos adentrando. Como esperávamos, os pesquisadores da área da Educação demonstram interesse e preocupação em práticas de leitura da literatura infantil, mas quando procuradas pesquisas sobre a prática de leitura como Fruição, bem como práticas de leitura na Educação Infantil, não obtivemos resultados tão prósperos.

O modesto resultado encontrado em nosso levantamento bibliográfico não foi desmotivador. Embora não tivéssemos tantas referências para nos apoiar em nossas teses e discussões, foi instigante pensar em realizar uma pesquisa com particularidades não antes realizadas pelos pesquisadores da área.

Para além de pensarmos em métodos e procedimentos diferenciados, interessávamos saber, afinal, para quem a leitura é realmente deleite? Já que nosso foco era a Educação Infantil e as crianças desse nível de Educação – e não a professora, equipe pedagógica, ou quaisquer outros membros do ambiente escolar – pensamos em dar o protagonismo destes momentos de leituras às próprias crianças participantes da pesquisa, ora como “leitoras”, ora como ouvintes/platéia de histórias lidas por seus colegas.

Não que a leitura realizada pela voz e mãos de professores não possa ser, também, fruição. Não se trata, além disso, de minimizar a importância desta prática como referência para as relações que as crianças estabelecem e estabelecerão com o livro, a literatura, a prática de ler. Porém, pretendíamos com nossa proposta, explorar recursos diferentes para analisar a fruição da leitura entre as crianças da Educação Infantil, assim como analisar a possibilidade que estes momentos têm de potencializar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, as quais nos interessava investigar: a memória e a imaginação.

A Perspectiva Histórico-Cultural foi a epistemologia fundamental para pensar essas análises e a própria prática de leitura. Versamos, teoricamente amparadas por Vigotski, sobre a importância da mediação pedagógica consciente e intencional, que propõe, incentiva e instiga seus alunos em novos conhecimentos, além de observarmos os sinais que as crianças deram de estarem exercitando suas atividades imaginativa e de memória.

Observamos as relações que as crianças foram estabelecendo durante o decorrer da pesquisa, relações estas que aprimoraram particularidades de cada uma das envolvidas, bem como aprimorou as trocas em grupo. Com a atividade de criação de histórias a partir da leitura de um livro literário infantil a criança é capaz de, a partir desse instrumento cultural, exercitar sua atividade mental para criar novas histórias, apoiando-se em sua percepção, memória, imaginação e, conseqüentemente, em suas vivências.

Percebemos mudanças positivas de um modo geral, em que “[...] a criança adquire maiores possibilidades para a elaboração e organização do pensamento e, simultaneamente, para um envolvimento mais complexo da percepção, atenção, memória, imaginação etc.” (MARTINS, 2010, p. 66). Mas identificamos também que a proposta, assim como as demais ocasiões da vida cotidiana, é um processo no qual não nos desenvolvemos de maneira linear e uniforme, mas que cada situação desenvolve algo novo ou em construção em nós, e cada indivíduo ao seu ritmo.

O momento de elaboração das análises de nosso material empírico se constituiu em um verdadeiro desafio. A riqueza e diversidade do material nos possibilitaram múltiplas interpretações e olhares, e então definir quais seriam as linhas do processo analítico foi um processo permeado por difíceis escolhas em função das nuances dos episódios que compuseram essa pesquisa.

Perceber que a mediação da professora-pesquisadora e dos colegas de turma foram essenciais para o desenvolvimento da prática de leitura como Fruição para essas crianças participantes e enxergar as mudanças qualitativas que aconteceram no desenvolvimento das funções psíquicas superiores da memória e imaginação, foi o que mais nos cativou. Essa percepção nos fez discorrer sobre, até mesmo com a intenção de que essas observações sejam de conhecimento de professores e pesquisadores da área, para que conheçam a potencialidade de uma proposta de leitura diferenciada.

Ainda que nossa proposta tenha colocado as crianças como protagonistas das “leituras” e que nosso sujeito de estudo não tenha sido a professora-pesquisadora e suas práticas pedagógicas, foi inevitável reconhecer as imitações de posturas e falas nos momentos que as crianças assumiam o papel de “leitoras” e, de certo modo, um papel de professora. O ambiente escolar, a sala de aula e o modo como se organizavam as “leituras” (em roda), configuraram um “cenário” em que a criança “leitora” assumia o papel da professora.

Interessante refletir que, embora a criança “leitora” assumisse um papel de destaque e que os colegas ouvintes reconhecessem e respeitassem essa “hierarquia” as crianças ainda se sentiam à vontade para opinar e ajudar o “leitor”, tanto em sua história ou motivando-o em momentos de timidez, quanto auxiliando na organização dos outros colegas no momento de roda.

Além de explorarmos o conceito de mediação em nosso material empírico, versamos também sobre as funções psíquicas superiores da imaginação e memória. Destacamos a função psíquica superior da imaginação na atividade de leitura de crianças pequenas, pois consideramos momentos de potencial criação infantil. “Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30). Nas palavras de Rodari, “A função criativa da imaginação [que] pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana” (1982, p. 139), e com nossa pesquisa, observamos a possibilidade de a criança ir além de sua percepção e memória para realizar a criação de uma história.

Reconhecemos que toda pesquisa não acaba em si só. Sua finalização é sempre parcial e, espera-se que seja o início de um possível debate, de sugestões e modificações a respeito de métodos e procedimentos, de análises e teorias norteadoras. Afinal, foi assim que nossa pesquisa se construiu, a partir das lacunas que encontramos em pesquisas e práticas anteriores às nossas. E é assim que esperamos contribuir para a área da Educação.

Quando afirmamos isso, não colocamos nosso trabalho como frágil e sem sustentação, mas sim, manifestamos nosso reconhecimento de não termos esgotado os estudos a respeito tanto da importância da literatura na Educação Infantil, quanto da Leitura Fruição como uma prática de leitura possível para propiciar momentos que possam levar os alunos a gostarem de relacionar-se com o livro, ou ainda, das (diversas) possibilidades de desenvolvimento de funções psíquicas superiores com o incentivo e mediação dos indivíduos, signos e instrumentos culturais.

Esgotar os estudos a respeito, não foi – nem poderia ser – nossa pretensão enquanto pesquisadoras. Porém, olhando nosso trajeto até aqui, somos capazes de expor nossas dificuldades durante a pesquisa, bem como as inquietações posteriores à sua realização. A primeira e, possivelmente, maior dificuldade que tivemos foi justamente em nossa pesquisa bibliográfica. Os números nos surpreenderam, pois, embora conjecturássemos que não haveria muitos trabalhos a respeito do conceito de Leitura Fruição, nem de longe imaginávamos apenas 2 artigos na busca. E embora nossa pesquisa

tenha nos dado um número considerável de trabalhos, em nenhum deles encontramos crianças da Educação Infantil sendo “leitoras”.

Em nossas buscas não utilizamos filtros como delimitação de ano de publicação ou a natureza do trabalho publicado (Tese ou Dissertação), por exemplo. Manteríamos essa escolha, mais ainda por agora estarmos familiarizadas com a limitação de pesquisas a respeito. Porém, no percorrer de nossa pesquisa fomos percebendo que em algumas situações o conceito era também conhecido como “leitura deleite” ou até mesmo “fruição do texto”. Sendo assim, sugerimos a pesquisadores com interesse no tema a utilização dessas expressões; esta estratégia poderá ampliar ainda mais as referências para debates e estudos sobre o conceito.

Refletindo sobre os episódios de leitura e as análises que fizemos, temos muitos pontos positivos para mencionar, os quais já foram ditos anteriormente neste trabalho, envolvendo a potencialidade no desenvolvimento das crianças. Pensamos, porém, que se o Mestrado nos permitisse mais tempo, seria deveras interessante confrontar as crianças participantes em, a fim de saber afinal, se os momentos de leitura entre os colegas foram de prazer, com questionamentos como: o que vocês acharam das leituras que fizeram? O que você gostaram mais, de ler para os próprios amigos ou para a turma do Infantil 1? Se vocês pudessem mudar alguma coisa, como seria a leitura de vocês?

Além disso, o fato de a pesquisa ter sido realizada com a turma em que a pesquisadora era também professora, facilitaria uma ampliação dos procedimentos, com filmagens das crianças em momentos de relação com livros/gibis nos intervalos de atividades escolares, de maneira livre e sem interferências, intencionando ter um comparativo de como a criança agiria sem a estrutura de uma “leitura” realizada em roda sendo a “leitora” protagonista.

Tivemos apenas uma prévia da espontaneidade da resposta infantil, quando Jaqueline foi questionada sobre não querer realizar sua leitura para a turma de crianças menores e responder que a leitura lhe causava sono. Talvez essa opinião tenha mudado com a recorrência da prática de leitura, talvez essa seja a opinião de outra criança também, talvez não fosse propriamente sono que Jaqueline sentiu na vivência de ler para seus colegas... Só saberíamos se tivéssemos expandido nossos procedimentos de pesquisa.

Concluimos nossa pesquisa, considerando que alcançamos seu objetivo primeiro de proporcionar o prazer da prática de “leitura” feita pelas próprias crianças e, um dos motivos que nos faz pressupor tal afirmação é justamente a escolha do título deste trabalho. “Hoje posso ser eu, tia?” foi um discurso recorrente da maioria das crianças participantes, após as primeiras situações de “leitura”; muitas erguiam as mãos, pediam para serem “escolhidas” como “leitoras” do dia e em alguns casos mostravam chateação quando não eram sorteadas. Ora, pensemos: buscamos realizar atividades que nos agradam; se as crianças

demonstravam tamanho interesse (e certa disputa) para realizarem a “leitura” do dia, entendemos que a “leitura” entre pares foi de Fruição para essas crianças.

Estas inquietações e questionamentos que nos fazemos ao fim de nossa pesquisa, são resultantes do amadurecimento advindo dos avanços que tivemos no decorrer do estudo, que nos possibilitaram apreciar nossos ganhos e vislumbrar outros caminhos a percorrer em futuros trabalhos sobre o tema e, assim, contribuir para discussões, propostas pedagógicas, pesquisas futuras, de nossos parceiros professores e pesquisadores da área da Educação, de modo especial, da Educação Infantil.

Referências

ALMEIDA, Tatyane Andrade; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças de Seis Anos na Roda de História. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1303-1326, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/28453/27762>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p.16-21, 2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1339/1074>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

ARCE, Alessandra. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª ed.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1147-1173, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158/27753>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil**: como se desenvolve? Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP, 2014.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. **Rodas de leitura na escola**: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-05062012-115930. Acesso em: 2017-10-17.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Caderno de apresentação. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Crianças como leitoras e autoras. Vol. 5. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p.56-60, 2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1356/1081>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

COELHO, Maria Teresa Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A Criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. – São Paulo: Cortez, 1995.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues et al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estud. psicol. (Natal) [online]**. 2007, vol.12, n.1, p. 47-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a06v12n1.pdf>> Acesso em: 08 nov. 2014.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In* BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Crianças como leitoras e autoras. Vol.5. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSTA, José Paulo. **Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula**: letramento literário no ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2015.

COSTA, Maráisa Mendes da; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Educação Infantil: literatura como espaço de fruição. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.128-140, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82/182>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

CRUZ, Maria Nazaré da. EDUCAÇÃO INFANTIL E AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 37, n. 102, p. 259-276, ago. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200259&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2017.

CUNHA, Aline Caldas. **Livro de imagem**: aprender a ver para aprender a ler. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística. 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p.165-185, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12451/7365>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

DIAS, Talita Pereira; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. **Paideia**, Ribeirão Preto, Vol. 19, No. 44, p. 313-323, set.-dez. 2009.

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora:** relatos de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP, 2015.

FIORAVANTE, Carlos. **Os precursores de Lobato:** Livros para crianças escritos por autores nacionais já circulavam no final do século XIX. 2017. Revista Pesquisa Fapesp. p. 18-23. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/03/16/os-precursos-de-lobato/?cat=capa>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

FONSECA, Maria Nilma Goes de; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. *In:* _____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2004a.

_____. Prática da leitura na escola. *In:* _____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2004b.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. *In:* FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. **Infância:** imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo.** São Paulo – SP: Editora Ática, 2002.

LANES, Dário Vinícius Ceccon. **Ensino de Ciências por meio da recreação na Educação Infantil.** 65 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2011.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Repensar o currículo na educação infantil:** implicações sobre o brincar e a língua(gem). (Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita) – Campinas, SP: Silvamartin, 2012.

LONGUIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Aquisição de Tradições Discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 1, p.225-248, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4175/3773>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In:* ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª ed.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço et al. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p.22-27, 2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1340/1075>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista ABRAPEE**, São Paulo, v. 13, n. 2, p.293-302, Julho/Dezembro 2009. Semestral.

OBBERG, Maria Sílvia Pires. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. 2007. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.27.2007.tde-23072009-161746. Acesso em: 2017-10-17.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2014.

RÍO, Pablo del; ÁLVEREZ, Amelia. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. *In*: Ana Luiza Bustamante Smolka; Ana Lúcia Horta Nogueira. (Org.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 15-69.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A VIDA COTIDIANA E AS BRINCADEIRAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 37, n. 102, p. 237-258, ago. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200237&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2017.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. – São Paulo: Summus, 1982.

ROSSETI-FERREIRA, et al. Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução Ruy Pereira. São Paulo: Editora Escala, 2015.

SANTOS, Cibele Elisângela dos. **Educação Estatística para Crianças**: aprendizagens numa trajetória de pesquisa. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2017.

SÃO PAULO. Marisa Garcia. Secretaria da Educação. **Programa Bolsa Alfabetização**: Apresentação de Marisa Garcia. 2007. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Pais contadores de histórias, filhos futuros leitores. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p.299-315, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2315/2007>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. A Retificação em textos infantis: um olhar dialógico. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 2, p.565-592, 2010a. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3186/2915>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 8, n. 1, p.14-23, 2010b. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/index>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação e Comentários. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A Criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. – São Paulo: Cortez, 1995.

TEIXEIRA, Deglaucy Jorge. **A interatividade e a narrativa no livro digital infantil**: proposições de uma matriz de análise. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica. Florianópolis, SC, 2015.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola**: o que os alunos e professores têm a dizer?. Tese (Doutorado em Educação). Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Michael Cole et al (Org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor. 1995.

Referências – livros lidos pelas crianças “leitoras”

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum.** Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CIRANDA CULTURAL. **É o Lobo?** Verifique dentro dos bolsos se tiver coragem! São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2012.

_____. **É o Monstro?** Verifique dentro dos bolsos se tiver coragem! São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2012.

_____. **A Bela Adormecida.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **Cinderela.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **Chapeuzinho Vermelho.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **João e Maria.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **O Patinho Feio.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **Os Três Porquinhos.** Ilustração de Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2014.

_____. **A Pequena Sereia.** Ilustração de Clare Fenneli. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2015.

DONALDSON, Julia. **O rato da estrada.** Tradução da editora. São Paulo: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2016.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** Ilustrações de Pat Ludlow. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

HERRERA, Laura. **Dorme, menino, dorme.** Ilustrações de July Macuada. Tradução de Caroline Guida. São Paulo: Livros Matriz, 2015.

KLEIN, Cristina. **Grandes Clássicos e Suas Virtudes: Peter Pan.** Ilustrações de Marlon Bachmann e Tharso Duarte. Santa Catarina: Blu Editora Ltda., 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** Ilustração de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

ORTHOF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá.** Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Rovel, 2012.

PUBLIFOLHINHA. **A incrível caixa dos animais da fazenda: Os animais da cocheira.** Ilustrações de Ekristophe Boncens. São Paulo: Publifolhinha, 2014.

WOOD, Audrey. **O rei Bigodeira e sua banheira.** Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A casa sonolenta.** Ilustração de Don Wood. Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** Ilustração de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

Anexos

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(via do pesquisador – devolver assinado)

Prezada professora/auxiliar de classe

Este documento tem objetivo de convidá-la a participar da pesquisa “Hoje posso ser eu, tia?": Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças de Educação Infantil”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas da pesquisa. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento o número de telefone do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para contatos quando necessários. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições que práticas pedagógicas inovadoras da Educação Infantil podem trazer para as relações de crianças com a literatura. Ou seja, queremos analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para a prática de Leitura Fruição, bem como para o aprimoramento da memória mediada e de seu uso nas relações com a literatura. Para atingi-lo faremos observações dos momentos de leitura realizadas pelos alunos para seus pares. As observações serão registradas através de videofilmagem e gravação de áudio e transcritas na íntegra para análises qualitativas. As observações serão realizadas para analisarmos a relação das crianças de Educação Infantil com a leitura, quando elas são as leitoras/autoras das histórias, para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos construir novos conhecimentos sobre as contribuições das práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil. Os materiais de vídeo e áudio produzidos pelas filmagens e gravações serão armazenados durante cinco anos e depois destruídos (de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá, em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para indetificá-la. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

Hellen Cristina Machado

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das
Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira
das 08h00 as 17h00

CCHSA

PPGE/PUC – Campinas
Rodovia D. Pedro I, km 136
Parque das Universidades
CEP. 13086-600
Campinas/SP

Telefone: (19) 3343-7409 / 3343-7415
poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecida e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo-se as informações por mim prestadas do conjunto de dados.

Nome:.....

Assinatura:..... Data:/...../.....

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(via do participante – devolver assinado)

Prezada professora/auxiliar de classe

Este documento tem objetivo de convidá-la a participar da pesquisa “‘Hoje posso ser eu, tia?’: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças de Educação Infantil”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas da pesquisa. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento o número de telefone do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para contatos quando necessários. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições que práticas pedagógicas inovadoras da Educação Infantil podem trazer para as relações de crianças com a literatura. Ou seja, queremos analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para a prática de Leitura Fruição, bem como para o aprimoramento da memória mediada e de seu uso nas relações com a literatura. Para atingi-lo faremos observações dos momentos de leitura realizadas pelos alunos para seus pares. As observações serão registradas através de videofilmagem e gravação de áudio e transcritas na íntegra para análises qualitativas. As observações serão realizadas para analisarmos a relação das crianças de Educação Infantil com a leitura, quando elas são as leitoras/autoras das histórias, para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos construir novos conhecimentos sobre as contribuições das práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil. Os materiais de vídeo e áudio produzidos pelas filmagens e gravações serão armazenados durante cinco anos e depois destruídos (de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá, em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-la. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

 Hellen Cristina Machado

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.brEndereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das
Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira
das 08h00 as 17h00**CCHSA**PPGE/PUC – Campinas
Rodovia D. Pedro I, km 136
Parque das Universidades
CEP. 13086-600

Campinas/SP

Telefone: (19) 3343-7409 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecida e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo-se as informações por mim prestadas do conjunto de dados.

Nome:.....

Assinatura:..... Data:/...../.....

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(via do pesquisador – devolver assinado)

Prezado pai/mãe/responsável

Este documento tem objetivo de convidar seu filho/sua filha a participar da pesquisa “‘Hoje posso ser eu, tia?’: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças de Educação Infantil”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas da pesquisa. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento o número de telefone do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para contatos quando necessários. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições que práticas pedagógicas inovadoras da Educação Infantil podem trazer para as relações de crianças com a literatura. Ou seja, queremos analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para a prática de Leitura Fruição, bem como para o aprimoramento da memória mediada e de seu uso nas relações com a literatura. Para atingi-lo faremos observações dos momentos de leitura realizadas pelos alunos para seus pares. As observações serão registradas através de vídeofilmagem e gravação de áudio e transcritas na íntegra para análises qualitativas. As observações serão realizadas para analisarmos a relação das crianças de Educação Infantil com a leitura, quando elas são as leitoras/autoras das histórias, para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos construir novos conhecimentos sobre as contribuições das práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil. Os materiais de vídeo e áudio produzidos pelas filmagens e gravações serão armazenados durante cinco anos e depois destruídos (de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). A participação do seu filho/sua filha nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não trará riscos e nem incômodos a seu filho/sua filha e você poderá, em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os dados pessoais de todos os participantes serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-los. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

Hellen Cristina Machado

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das
Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira
das 08h00 as 17h00

CCHSA

PPGE/PUC – Campinas

Rodovia D. Pedro I, km 136

Parque das Universidades

CEP. 13086-600

Campinas/SP

Telefone: (19) 3343-7409 / 3343-7415

Poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecido(a) e dou consentimento livre para meu/minha filho(a) participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a participação de meu/minha filho(a) poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo-se as informações por ele/ela prestadas do conjunto de dados.

Nome:.....

Assinatura:..... Data:/...../.....

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(via do participante – devolver assinado)

Prezado pai/mãe/responsável

Este documento tem objetivo de convidar seu filho/sua filha a participar da pesquisa “‘Hoje posso ser eu, tia?’: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças de Educação Infantil”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato. O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas da pesquisa. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento o número de telefone do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, para contatos quando necessários. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições que práticas pedagógicas inovadoras da Educação Infantil podem trazer para as relações de crianças com a literatura. Ou seja, queremos analisar a potencialidade de proposta de leitura entre pares para a prática de Leitura Fruição, bem como para o aprimoramento da memória mediada e de seu uso nas relações com a literatura. Para atingi-lo faremos observações dos momentos de leitura realizadas pelos alunos para seus pares. As observações serão registradas através de vídeofilmagem e gravação de áudio e transcritas na íntegra para análises qualitativas. As observações serão realizadas para analisarmos a relação das crianças de Educação Infantil com a leitura, quando elas são as leitoras/autoras das histórias, para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos construir novos conhecimentos sobre as contribuições das práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil. Os materiais de vídeo e áudio produzidos pelas filmagens e gravações serão armazenados durante cinco anos e depois destruídos (de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). A participação do seu filho/sua filha nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não trará riscos e nem incômodos a seu filho/sua filha e você poderá, em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os dados pessoais de todos os participantes serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-los. Caso aceite o convite e concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

Hellen Cristina Machado

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das
Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira
das 08h00 as 17h00

CCHSA

PPGE/PUC – Campinas
Rodovia D. Pedro I, km 136
Parque das Universidades
CEP. 13086-600
Campinas/SP

Telefone: (19) 3343-7409 / 3343-7415
Poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecido(a) e dou consentimento livre para meu/minha filho(a) participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a participação de meu/minha filho(a) poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo-se as informações por ele/ela prestadas do conjunto de dados.

Nome:.....

Assinatura:..... Data:/...../.....