

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LARISSA ELIZABETH DE BARROS BRITO**

**LITERATURA, MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO: AS  
CRIANÇAS E A LEITURA DE HISTÓRIAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINAS-SP**

**2016**

**LARISSA ELIZABETH DE BARROS BRITO**

**LITERATURA, MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO: AS  
CRIANÇAS E A LEITURA DE HISTÓRIAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

**PUC-CAMPINAS**

**2016**

**Autor (a):** Larissa Elizabeth de Barros Brito

**Título: Literatura, Memória e Imaginação: as crianças e a leitura de histórias na Educação Infantil**

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

**Mestrado em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
(Orientadora/PUC-Campinas)

---

Profa. Dra. E. Cristina Martins Tassoni  
(PUC-Campinas)

---

Profa. Dra. Ana Lucia Horta Nogueira  
(UNICAMP)

## AGRADECIMENTOS

Meus cordiais agradecimentos à professora e orientadora Dra. Maria Silvia Rocha pela confiança e por me guiar durante todo o percurso do mestrado, mostrando-me caminhos e possibilidades.

À minha família: meus pais, Carlos e Ângela, por conduzirem minha educação com tanto zelo, amor e respeito e por terem sempre me apoiado e incentivado, transmitindo segurança e compreensão, mesmo diante dos momentos mais difíceis. Às minhas irmãs pelo apoio, carinho e torcida. E um agradecimento especial à minha avó, dona Maria, que sempre acreditou no meu potencial e me ajudou durante todo o período do mestrado.

Ao meu namorado Diogo, pela paciência, incentivo, compreensão e carinho, mesmo nos momentos de insegurança e angústia. Agradeço por comemorar comigo nos bons momentos, por compreender quando não pude lhe dar atenção e por estar sempre ao meu lado.

Aos amigos que compreenderam minha ausência e me apoiaram nessa trajetória.

À equipe da escola onde coletei os dados, pela disposição, interesse e apoio.

Às crianças que, a cada dia, me ensinaram uma nova lição e trouxeram a alegria para a minha pesquisa.

Às professoras Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira, pelo cuidado e respeito com que leram o texto do exame de qualificação, tecendo comentários que enriqueceram meu trabalho.

Aos professores Emerson e Ester que estiveram comigo durante a graduação em Pedagogia e que me incentivaram a chegar até o mestrado, acreditando no meu potencial.

Aos professores do programa de mestrado que conduziram seus ensinamentos de tal forma que pudéssemos nos encantar com o conhecimento.

Aos colegas de mestrado que compartilharam as angustias e os sucessos. Em especial à minha amiga Lucimar que uma verdadeira parceira durante toda a caminhada.

Ao coordenador do programa, professor Samuel pelo desvelo com que atendeu a todos com dedicação.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e para que eu alcançasse mais essa conquista.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre o trabalho com a literatura infantil cujo objetivo geral é investigar o que as crianças de 5 a 6 anos têm a dizer a partir das leituras de histórias realizadas pela bibliotecária e pela professora, numa turma de Educação Infantil. A partir deste, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) investigar as influências e contribuição da mediação do adulto no desenvolvimento psíquico das crianças, no trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil; (ii) analisar o que as crianças têm a dizer a partir das leituras de histórias, identificando tendências. Como procedimentos metodológicos foram utilizados: entrevista semiestruturada com a professora e com a bibliotecária; observação das leituras realizadas pela bibliotecária e professora; e entrevistas semiestruturadas coletivas (com grupos de dois a cinco participantes) com as crianças após as leituras. Tanto as entrevistas quanto as observações foram vídeo-filmadas a fim de termos a possibilidade de retornar as cenas identificando gestos que acompanham falas ou mesmo conversas menos nítidas no momento da ida a campo, e que as gravações conservam. No total obtivemos para análise: três momentos de conversa/entrevista com a bibliotecária e uma entrevista com a professora; nove vídeo-filmagens das leituras realizadas; 18 entrevistas com os grupos de crianças; e 49 desenhos produzidos pelas crianças durante as entrevistas. O material empírico foi analisado qualitativamente, com embasamento na teoria Histórico-cultural, com foco nos conceitos da imaginação e da memória como funções psíquicas superiores em desenvolvimento nas crianças e constituídas socialmente. Foram utilizados como eixos de análise das entrevistas com as crianças, bem como das observações das leituras: as narrativas produzidas pelas crianças que recontavam a história; discussões nas quais os participantes colocavam seus pontos de vista; relatos de experiência; e narrativas inventadas. Ao final das análises pudemos perceber que o recontar da história não se fazia individualmente com cada criança, mas sim era construído por uma memória coletiva de cada grupo de crianças entrevistadas. Pudemos notar também que momentos pós-leitura, nos quais o livro ainda é material de exploração e a imaginação é instigada e permitida, são importantes para a (re)significação e apropriação que as crianças fazem do texto. Além disso, pode-se perceber que ideias criativas, nas quais as crianças buscavam incorporar novos elementos à história, tornaram-se cada vez mais frequentes com o decorrer das entrevistas. Destacamos ainda que as mediações dos adultos - a professora, a bibliotecária, a pesquisadora - em cada uma das situações vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa, solicitam, estimulam e legitimam diferentes enunciados e comportamentos das crianças, contribuindo de maneiras distintas para o desenvolvimento psicológico infantil. Foi possível constatar que a mediação do adulto, o modo como ele lida com o texto e conduz a leitura pode contribuir mais positivamente ou menos na constituição da memória e da imaginação das crianças, incentivando-as a criarem ou a, prioritariamente, reproduzirem.

**Palavra-chave:** literatura infantil; memória coletiva; educação infantil; teoria histórico-cultural.

## ABSTRACT

This is a survey about working with children's literature whose general objective is to investigate what children 5-6 years have to say from the readings of stories carried by the librarian and the teacher in Early Childhood Education class. From this, the following specific objectives were outlined: (i) investigate the influences and adult mediation contribution in the psychological development of children, working with children's literature in kindergarten; (ii) analyze what children have to say from reading stories, identifying trends. As methodological procedures were used: semi-structured interviews with the teacher and the librarian; observation of the readings made by the librarian and teacher; collective and semi-structured interviews (with groups of two to five participants) with the children after the readings. Both the interviews and the observations were video-filmed in order to have the possibility of returning the scenes identifying gestures accompanying speech or even less clear conversations at the time of going to the field, and that the recordings preserved. In total we obtained for analysis: three moments of conversation / interview with the librarian and an interview with the teacher; nine video footage of readings taken; 18 interviews with groups of children; and 49 drawings produced by children during interviews. The empirical material was analyzed qualitatively, with basis in historical-cultural theory, focusing on the concepts of imagination and memory as psychic functions superiors in development in children and socially constituted. They were used as axes of analysis of the interviews with the children, and the observations of the readings: the narratives produced by children who retold the story; discussions in which participants put their views; experience reports; and invented narratives. At the end of the analysis we realized that the retelling of the story was not individually with each child, but rather was built by a collective memory of each group of children interviewed. We also note that post-reading moments in which the book is still holding material and imagination is instigated and allowed, are important to (re) signification and appropriation that children make the text. Moreover, one can realize that creative ideas, in which the children sought to incorporate new elements to the story, have become increasingly frequent over the interviews. We also point out that adults of mediations - the teacher, the librarian, the researcher - in each of the situations experienced by children participants, solicit, encourage and legitimize different statements and behavior of children, contributing in different ways to the children's psychological development. It was found that adult mediation, the way it handles text and leads reading can contribute more positively or less in the formation of memory and imagination of children, encouraging them to create or primarily reproduce.

Keyword: children's literature; collective memory; child education; historical-cultural theory.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Quantidade e porcentagem dos procedimentos.....	17
Quadro 1. Resultados da busca pelo descritor “Literatura Infantil” nos portais de periódicos da CAPES e SCIELO com filtro.....	17
Quadro 2. Artigos que apresentam participação infantil.....	19
Quadro 3. Segmento escolar das crianças pesquisadas nos artigos selecionados.....	22
Quadro 4. Local de realização das pesquisas dos artigos selecionados.....	23
Quadro 5. Especificação do gênero dos participantes dos artigos selecionados.....	24
Quadro 6. Material total para análise .....	76
Quadro 7 Grade curricular da turma pesquisada.....	85
Quadro 8. Trabalho com a literatura infantil após a leitura.....	93
Quadro 9. Livros utilizados durante a pesquisa de campo.....	97
Quadro 10. Momentos transcritos com a participação do Rafael.....	133



## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1. Produção de artigos por ano.....	16
Figura 1. Capa do Projeto Leitura.....	87
Figura 2. Projeto Leitura: atividade do livro Os três lobinhos e o porco mau.....	87
Figura 3. Projeto Leitura: atividade do livro A língua do sapo Lambão.....	88
Figura 4. Projeto Leitura: atividade do livro Quero um bichinho de estimação.....	88
Figura 5. Projeto Leitura: atividade do livro A rua barulhenta.....	89
Figura 6. Apostila: primeiras páginas de atividades do livro sugerido.....	91
Figura 7. Livros utilizados nas leituras observadas.....	96
Figura 8. Desenho da Lara: livro O domador de monstros.....	105
Figura 9. Desenho da Lis: livro O domador de monstros.....	105
Figura 10. Desenho do Fernando: livro O domador de monstros.....	106
Figura 11. Desenho da Nívia: livro O domador de monstros.....	107
Figura 12. Desenho do Rafael: livro O domador de monstros.....	107
Figura 13. Desenho da Luise: livro O domador de monstros.....	108
Figura 14. Desenho do Vicenzo: livro O domador de monstros.....	108
Figura 15. Desenho do Rui: livro O domador de monstros.....	109
Figura 16. Desenho da Lis: livro A caixa surpresa.....	111
Figura 17. Desenho do Rui: livro A caixa surpresa.....	112
Figura 18. Desenho da Lara: livro A caixa surpresa.....	112
Figura 19. Desenho do Rafael: livro A caixa surpresa.....	114
Figura 20. Desenho da Nívia: livro A caixa surpresa.....	114
Figura 21. Desenho do Vicenzo: livro A caixa surpresa.....	115
Figura 22. Índio: detalhe do livro A caixa surpresa.....	116
Figura 23. Cavalo de brinquedo: detalhe do livro A caixa surpresa.....	116
Figura 24. Desenho da Nívia: livro A caixa surpresa.....	119

Figura 25. Desenho da Luise: livro A caixa surpresa.....	119
Figura 26. Desenho do Vicenzo: livro A caixa surpresa.....	126
Figura 27. Desenho do Rafael: livro A caixa surpresa (narrativas inventadas).....	127
Figura 28. Desenho da Luise: livro A caixa surpresa (narrativas inventadas).....	128
Figura 29. Desenho do Vicenzo: livro na porta da padaria.....	129
Figura 30. Desenho da Luise: livro O senhor pavão.....	130
Figura 31. Desenho da Nívia: livro Ana, Guto e o gato dançarino.....	131
Figura 32. Desenho da Nívia: livro O domador de monstros (narrativas inventadas)..	132
Figura 33. Desenho do Rafael: livro Na porta da padaria.....	134
Figura 34. Dona Miúda presa na porta: detalhe do desenho do Rafael.....	135
Figura 35. Desenho do Rafael: livro A caixa surpresa (zoom no Rafael).....	135
Figura 36. Desenho do Rafael: livro O nariz curioso.....	136
Figura 37. Desenho do Rafael: livro A escolinha do mar.....	137
Figura 38. Dona Miúda no médico: página do livro Na porta da padaria.....	142
Figura 39. Rio de chocolate: página do livro Na porta da padaria.....	143
Figura 40. Espaço de doces: página do livro Na porta da padaria.....	143

## Sumário

Apresentação: como tudo começou.....	12
1. A vez e a voz das crianças nas pesquisas sobre literatura infantil .....	15
1.1 Analisando mais cuidadosamente.....	21
1.1.1 Quem são as crianças pesquisadas? .....	21
1.1.2 Como aparecem as produções enunciativas das crianças no corpo do texto? .....	25
Capítulo 1 – Literatura infantil e o desenvolvimento da criança .....	32
1. Literatura infantil – especificidades do gênero.....	32
1.1 A literatura infantil e a escola .....	40
1.1.1 Modos escolares de se trabalhar com a literatura infantil – a mediação do adulto, a mediação do professor.....	41
1.1.2 Modos de leitura pelo professor: debates em torno do tema .....	48
1.1.3 Em síntese.....	53
2. Imaginação e Memória .....	57
Capítulo 2 – Método: a entrada e o caminhar numa turma de Pré-II .....	65
1. A pesquisa com crianças .....	69
2. Descrevendo o campo.....	71
2.1 Entrada em campo .....	73
2.2 A escolha do local e o tempo disponível para as entrevistas.....	76
2.3 Formato das entrevistas.....	78
2.4 Relação pesquisadora-crianças .....	79
2.5 Considerações sobre os desafios no caminho... ..	81
Capítulo 3 – A história e as crianças: memória coletiva, imaginação criativa .....	84
1. Concepção de trabalho com literatura infantil .....	84
2. Os livros .....	95
3. As leituras de histórias .....	98
4. Eixos de análise: entre a fala dos adultos e das crianças .....	103
4.1 <i>Tinha um menino que às vezes tinha medo e às vezes não tinha</i> : narrativas que recontam a história .....	103
4.2 <i>Mas não existe pozinho mágico... só no Papai Noel</i> : discussões de pontos de vista nas tensões entre o real e o imaginário .....	117
4.3 <i>Você acha? Medo de ir ao mar?!</i> : relatos de experiência.....	120
4.4 Porque é caixa da imaginação: narrativas inventadas .....	125
5. Zoom no Rafael: Presta atenção que está chegando a melhor parte! .....	133

6. “Sempre trabalhando com a imaginação deles” .....	138
7. Considerações finais.....	148
Referências bibliográficas .....	152
ANEXO 1 .....	157

## **Apresentação: como tudo começou...**

Desde criança apresentava muito interesse por trabalhos manuais e artesanais, em grande parte, pela influência de minha mãe que trabalhava com produtos artesanais: desenho, produção de bijuterias, pintura em tecido, madeira, cerâmica e tela, entre outras técnicas, foram experimentadas por minha mãe e por mim. Este interesse e aptidão para as artes me levaram à graduação de Educação Artística que, inicialmente, me apareceu como um curso a fazer até decidir a profissão que iria seguir.

Iniciei a graduação em Educação Artística apenas seguindo um “gosto” pela arte, sem o mínimo interesse em lecionar. Como é de exigência da graduação, no último ano do curso, passei a frequentar uma instituição escolar como forma de estágio de observação e docência. Foi nesta experiência de estágio, observando salas de aula do Ensino Fundamental I (1º à 5º anos) e lecionando aulas de Arte, que surgiu meu grande interesse pela docência e pelas práticas pedagógicas. Aquele um ano de convívio com as professora e crianças daquela escola e as experiências que pude ter observando e lecionando, despertou em mim o fascínio pela área da educação.

Assim que concluí o curso de Educação Artística, ingressei como professora num colégio particular para lecionar Arte em duas turmas do Ensino Médio. Esta oportunidade surgiu como um grande desafio para mim, pois, apesar de já ter lecionado durante o estágio, nunca havia entrado em contato com alunos mais velhos.

Empenhada em adquirir novos conhecimentos sobre o universo educacional, seis meses após a finalização do curso de Educação Artística, iniciei a graduação em Pedagogia. Neste mesmo período ingressei também num outro colégio para trabalhar como professora numa turma de Maternal com crianças de dois para três anos de idade. Também, esta oportunidade, me surgiu como um desafio, por ser outro segmento no qual eu nunca havia lecionado.

Por já estar dentro da sala de aula, as aulas na graduação de Pedagogia, muito me faziam sentido e auxiliavam meu dia-a-dia nas escolas, tanto para compreender melhor as possibilidades de práticas pedagógicas, como para fundamentação teórica para tais práticas.

Durante minha segunda graduação busquei participar de atividades e projetos propostos pelo curso de Pedagogia para as alunas. Um dos projetos que participei junto

a faculdade, durante a graduação, foi o “Histórias para Inclusão” criado e orientado pela professora Rosa Virgínia Diniz. O projeto contava com um grupo de alunas do curso de Pedagogia que se revezavam em duplas para contar histórias na sala de espera do ambulatório da APAE da cidade de Indaiatuba. A alegria das crianças ao ouvirem as histórias e a curiosidade ao folharem os livros, despertou imensamente meu interesse. Estava vendo ali a literatura infantil como um meio maravilhoso de explorar e incentivar a criatividade, a curiosidade e a imaginação das crianças, e que esse material não poderia ter papel secundário dentro da sala de aula.

A participação no projeto “Histórias para a inclusão” levou-me a escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso: “Literatura Infantil”. Ao realizar meu TCC pude conhecer um pouco mais sobre o tema, mas ainda sentia o desejo (e a necessidade) de realizar uma pesquisa na qual eu pudesse adentrar a sala de aula e observar o trabalho com a literatura infantil dentro da escola. Com este trabalho pude conhecer melhor a temática a partir da palavra do livro e seus autores (ou seja, do adulto), e vi a necessidade de escutar a criança, e o que ela pensa sobre o livro.

Meu trabalho de conclusão de curso da graduação de Pedagogia gerou o projeto para ingresso no Programa de Pós-graduação da PUC-Campinas, onde vi a oportunidade de colocar em prática a pesquisa de campo que desejei desde a graduação em Pedagogia.

Posso dizer, assim, que cada fase de minha caminhada me levou a novos questionamentos sobre a educação e as práticas pedagógicas. Questionamentos estes que procuro investigar cada vez mais a fundo com a intenção de trazer novas reflexões sobre as temáticas estudadas e as possíveis melhorias para o dia-a-dia dentro da sala de aula.

Pude ver nas leituras de histórias uma prática na qual as crianças normalmente demonstravam considerável interesse, mesmo aquelas que ainda não dominavam a habilidade da leitura. Na experiência que tive no Projeto “Histórias para a Inclusão”, pude perceber que as crianças optavam por determinados livros; gostavam de ler e reler as mesmas histórias; passavam algum tempo apenas observando as imagens; por vezes, apenas folhavam um livro rapidamente e desistiam de investir naquela história. As crianças tinham certa liberdade na escolha e manuseio do livro. Mas como seriam essas práticas de leitura, realizadas dentro nas escolas? O que as crianças teriam a dizer sobre

e a partir das leituras de histórias? Foi a partir dessas indagações que dei início a essa nova parte da minha caminhada.

Nos próximos passos me propus a compreender melhor o campo olhando para a literatura infantil pelo viés da Teoria Histórico-cultural e conhecendo o que já foi produzido através de pesquisas sobre o tema.

Quando se pensa em práticas pedagógicas na Educação Infantil, dificilmente a literatura infantil ficará de fora. O livro é entendido como material cultural que permite a abordagem e a construção de uma infinidade de assuntos e possibilidades criativas com a criança. No entanto, não raramente, o trabalho com a literatura acaba se restringindo apenas a um pretexto para colocar em foco determinados conteúdos, sendo as vastas possibilidades de exploração e interpretação da história a partir do exercício da imaginação, por vezes, inibidas. Desta forma, o exercício da imaginação, da memória e de interpretação, em suas possibilidades de se constituírem como contribuintes para a atividade criadora em desenvolvimento na criança são subestimados. Segundo Vigotski, a atividade criadora se revela em tudo que “emprega a imaginação, combinação, modificação e criação de algo novo” (BARROCO E TULESKI, 2007, p. 2). Na escola, a imaginação e a memória relacionam-se com atividades envolvendo qualquer disciplina, em todos os segmentos. Neste sentido, é possível perceber a importância que o livro infantil pode ganhar na instituição escolar, como um material a partir do qual a criança pode ser estimulada a imaginar, recordar, conhecer e experienciar situações nunca antes vividas, e, a partir delas e da (re)significação que faz delas, criar.

Os diferentes códigos que conhecemos (verbais, visuais, gráficos) são disponibilizados para a criança para que ela deles se aproprie aos poucos. E destes, o último é o gráfico, que precisa da intermediação da escola para que a sua aprendizagem por parte das crianças se efetue. Os primeiros contatos da criança com os livros, muito frequentemente, ocorrem antes mesmo que ela saiba ler ou domine o uso da linguagem verbal. A partir do trabalho do mediador (lugar potencialmente ocupado pelos pais e/ou professores), a leitura pode fazer parte das vivências da criança, constituindo e aprimorando sua habilidade de ler por si própria, de imaginar e relacionar os conhecimentos dos quais vai se apropriando. O fato da criança querer compreender o que lhe é apresentado durante as práticas de alfabetização e letramento – a serem

realizadas com inúmeros materiais de leitura – é um estímulo à aprendizagem e ao prazer pela leitura.

Através da literatura a criança pode ampliar suas relações com o mundo e tomar consciência sobre seus próprios sentimentos e pensamentos, provocados pelas histórias que a criança ouve e conta a si mesma novamente. Neste sentido, torna-se de importante relevância conhecer a compreensão que as crianças têm feito das histórias que escutam a professora contar. O que é apropriado pelas crianças? O que lhes é memorável das histórias lidas para elas? Elas percebem/estabelecem relações da história contada com o que vivem no dia-a-dia? Por outro lado é importante saber também de que forma essas histórias estão sendo contadas para elas: quais os objetivos das professoras ao fazer a leitura? Quais os critérios de escolha dos livros? Até que ponto as professoras permitem, ou não, a interação das crianças com os textos e entre si a partir dos textos? Espera-se que estas questões possam ser discutidas através da pesquisa aqui apresentada.

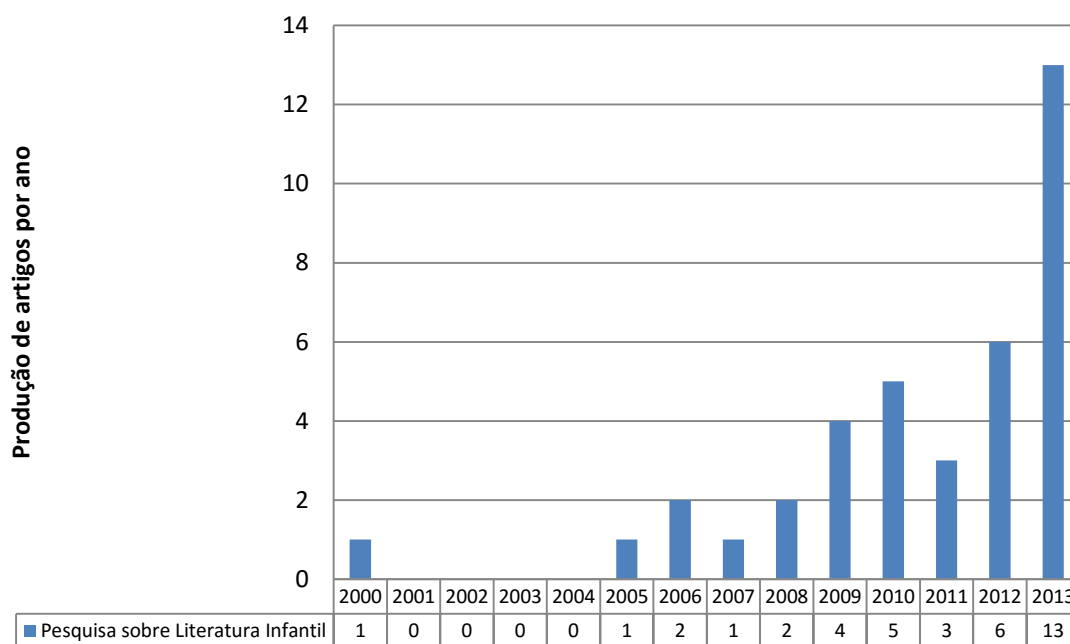
## **1. A vez e a voz das crianças nas pesquisas sobre literatura infantil**

Mais que compreender o trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil, esta pesquisa objetiva escutar o que as crianças têm a dizer sobre as histórias/a partir das histórias que a elas são lidas no cotidiano educacional. Para compreendermos melhor como vem sendo pesquisada a Literatura Infantil no Brasil e fundamentar de modo mais aprofundado as contribuições da investigação que aqui se propõe, realizamos um levantamento de produções acadêmicas de artigos sobre Literatura Infantil, mais especificamente na Educação Infantil.

Para realizar essa revisão bibliográfica, utilizamos como fonte de consulta o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Em ambos os portais foi utilizado o descritor “Literatura Infantil” (entre aspas para localizar o termo exato). A busca localizou o termo tanto no título, como no resumo e nas palavras-chave das pesquisas e nos permitiu compor um conjunto de 37 trabalhos. Esta primeira etapa do trabalho investigativo, permite-nos dizer que pesquisas que abordam a literatura infantil



se fazem cada vez mais presentes no Brasil. É possível perceber um considerável aumento na produção de artigos que têm como foco o livro infantil entre os anos de 2000 e 2013, como se pode ver no gráfico 1 abaixo.



**Gráfico 1.** Produção de artigos por ano

**Fonte:** dados produzidos pela autora a partir da revisão bibliográfica.

O gráfico 01 demonstra crescente interesse e preocupação com a **produção** do livro para o público infantil, bem como com o **uso** que é feito dele em casa e, principalmente, nas escolas.

Posteriormente, na SCIELO no filtro *Coleções*, selecionamos *Brasil*, e o no filtro *Tipo de literatura*, selecionamos *Resultado de Pesquisa*, obtendo assim 32 artigos. No portal da CAPES foram utilizados os filtros *Periódicos revisados por pares* e *Português*, obtendo assim 16 artigos. O conjunto total neste momento da pesquisa bibliográfica compôs-se, portanto, por 48 artigos. A partir da leitura dos títulos e resumos foram descartados 8 artigos da pesquisa CAPES, sendo sete por apresentarem foco em dramatização, poesias, letras de músicas infantis e/ou por não serem pesquisas da bibliografia nacional e um por também aparecer na pesquisa feita na Scielo; nesta base foram descartados 3 artigos, por tratarem-se de trabalhos da área da saúde e/ou não serem pesquisas da bibliografia nacional. A seguir na tabela 1 apresentam-se os resultados obtidos:

Quadro 1 – Resultados com filtro

	<b>1º resultado</b>	<b>Com filtros</b>	<b>Descartados</b>	<b>Artigos Selecionados</b>
CAPES	794	16	8	8
SCIELO	35	32	3	29

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográfica.

Os 37 artigos selecionados foram categorizados quanto aos procedimentos metodológicos de pesquisa, o que permitiu verificar tendências, como pode ser observado na tabela 2, apresentada abaixo:

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem dos procedimentos

<b>Procedimentos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Análise de documento	25	67,56%
Entrevista	4	10,81%
Observação	3	8,11%
Entrevista e observação	3	8,11%
Outros procedimentos	2	5,40%

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográfica.

Pode-se verificar uma maior produção de artigos que utilizam como procedimento metodológico a análise de documentos. No caso dos artigos capturados na revisão apresentada, 24 das 25 pesquisas tiveram o foco em análises de livros infantis, e apenas uma se propôs a analisar registros escritos produzidos por egressas da pedagogia. Tanto as entrevistas quanto as observações, apesar de aparecerem em menor frequência, quando realizadas, em sua maioria elegeram crianças como participantes. No total foram verificadas seis pesquisas com entrevistas (ou procedimentos similares) com crianças – sendo que em três delas também se realizou observação – e apenas uma com egressas do curso de pedagogia. Quanto às observações, foram todas com a presença de crianças. As informações sobre os procedimentos metodológicos foram retiradas do próprio resumo das pesquisas.

A partir desta pesquisa bibliográfica mais ampla, interessamo-nos por averiguar como se desenvolveram os trabalhos que elegeram crianças como participante da pesquisa, levantando o seguinte problema: *como as pesquisas sobre literatura infantil que utilizam procedimentos como a entrevista e a observação (e similares) com crianças dão voz ou vez a elas?* Entendendo-se como possibilidades de dar vez e a voz às crianças a realização de entrevistas, grupo focal ou questionário, quanto pela produção textual

escrita ou oral e pela produção artística, passamos a analisar em profundidade os 10 trabalhos em que estes procedimentos foram utilizados.

Neste momento foram selecionados os artigos da revisão bibliográfica que indicavam no resumo participação de crianças na pesquisa. O quadro 1, a seguir, apresenta esses artigos, indicando os autores, o ano de publicação e como indicaram em seus resumos a participação de crianças em suas pesquisas. Para o preenchimento da 3ª coluna, foram copiados os termos exatos ou aproximados apresentados nos resumos das pesquisas, que permitiram compreender que se tratavam de trabalhos que contavam com a participação de crianças, fosse através de observação de prática pedagógica, análise de produções infantis, entrevistas e questionários aplicados a crianças, entre outros:

**Quadro 2. Artigos que apresentam participação infantil.**

<b>Título</b>	<b>Autores e ano de publicação</b>	<b>Destaque para a participação infantil no resumo</b>
Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar	OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006.	Observação participativa.
Influência das cores na motivação para leitores das obras de literatura infantil	WITTER & RAMOS, 2008.	Questionário.
Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares	RODRIGUES, HENRIQUE & PATRÍCIO, 2009.	Relatos individuais.
Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura	PORCACCHIA & BARONE, 2011.	Diálogos, desenhos e narrativas.
Era uma vez uma princesa e um príncipe: representações de gênero nas narrativas de crianças	FILHA, 2011.	Produção textual.
Os três porquinhos e as temporalidades da infância	PRADO, 2012.	Produções infantis.
Promoção do autoconceito e autoestima de um programa de leitura a par	MONTEIRO, 2010.	Implementação e avaliação de um programa de leitura a par; escalas avaliativas.
Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de histórias	ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013.	Observação das interações discursivas.
PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	ARENA & LOPES, 2013.	Entrevistas; discussão em grupo focal.
Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil	SILVA & SOUZA, 2012.	Observação de práticas pedagógicas.

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográfica.

Os 10 artigos foram publicados entre os anos de 2006 e 2013, aparecendo em quase todos os anos (2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, apenas em 2007 não consta nenhum trabalho com essas características capturado nesta revisão bibliográfica) mostrando ser a participação da criança na pesquisa sobre a literatura uma preocupação constante nos últimos anos.

Considerando apenas os termos destacados no resumo dos artigos, pode-se constatar que:

- 7 dos artigos apresentam observação de crianças, (OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006; PORCACCHIA & BARONE, 2011; FILHA, 2011; PRADO, 2012; MONTEIRO, 2010; ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013; SILVA & SOUZA, 2012) com os termos: “estudo de caso”; “observação participativa”; “pesquisa-ação”; “dados coletados em uma instituição de educação infantil”; “reflexão sobre produção de cultura infantil”; “implementação de avaliação de um programa”; “análise das interações discursivas” e “observação de práticas pedagógicas”.
- 6 dos artigos apresentaram entrevista, questionário ou uso da expressão da criança, (WITTER & RAMOS, 2008; RODRIGUES, HENRIQUE & PATRÍCIO, 2009; BARONE, 2011; FILHA, 2011; MONTEIRO, 2010; ARENA & LOPES, 2013) com os termos: “questionário”; “relatos individuais”, “diálogos, desenhos e narrativas”; “produção textual”; “escalas avaliativas” e “entrevistas; discussão em grupo focal”.
- 3 artigos apresentam participação da criança tanto pela observação quanto pela fala da criança (PORACCHIA & BARONE, 2011; FILHA, 2011 e MONTEIRO, 2013).

Essa primeira categorização pelos termos encontrados nos resumos possibilita um panorama ainda superficial do que estes artigos apresentam em seu conteúdo, dessa forma o foco passa a ser analisar mais cuidadosamente os 10 artigos a partir de suas leituras na íntegra.

## 1.1 Analisando mais cuidadosamente

A leitura dos textos na íntegra permitiu verificar como crianças foram inseridas nestas pesquisas. Para isso foram utilizados eixos de análise a partir das tendências que surgiram com as leituras completas dos artigos: (i) quem são as crianças pesquisadas; (ii) como aparecem suas produções enunciativas no corpo dos textos.

### 1.1.1 Quem são as crianças pesquisadas?

O primeiro aspecto a ser colocado diz respeito ao segmento da Educação Básica em foco nas pesquisas. Uma das pesquisas tem foco nos últimos anos do Ensino Fundamental (FILHA, 2011); quatro têm foco nos primeiros anos do Ensino Fundamental (PORCACCHIA & BARONE, 2011; MONTEIRO, 2010; ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013; ARENA e LOPES, 2013); e cinco pesquisas têm foco na Educação Infantil (OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006; WITTER e RAMOS, 2008; RODRIGUES, HENRIQUE e PATRÍCIO, 2009; PRADO, 2012; SILVA & SOUZA, 2012). Classificamos pelo segmento escolar mesmo aquelas pesquisas cujo desenvolvimento não tenham acontecido dentro de uma instituição escolar. Por exemplo, no artigo de Witter & Ramos (2008) a coleta de dados foi realizada na residência das crianças, no entanto as autoras deixam claro que o grupo de participantes é formado por crianças pré-escolares. Ou seja, entendemos como pesquisas que têm foco na Educação Infantil, aquelas que trabalham com crianças até 5 anos.

Quadro 3 – Segmento escolar.

<b>Segmento</b>	<b>Número de pesquisas</b>	<b>Autores</b>
Educação Infantil	5	OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006; WITTER e RAMOS, 2008; RODRIGUES, HENRIQUE e PATRÍCIO, 2009; PRADO, 2012; SILVA & SOUZA, 2012.
Primeiros anos do Ensino Fundamental	4	PORCACCHIA & BARONE, 2011; MONTEIRO, 2010; ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013; ARENA e LOPES, 2013
Últimos anos do Ensino Fundamental	1	FILHA, 2011

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográficas.

Pode-se perceber, portanto, que a maior parte das pesquisas analisadas tem como cerne as crianças em idade para frequentar a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Esta tendência está diretamente relacionada com o fato de que nestes segmentos iniciam-se os processos de alfabetização e letramento e os autores das pesquisas partem do princípio de que o contato com a literatura nesta idade é muito importante para o desenvolvimento das crianças e a formação do leitor. Witter & Ramos (2008), por exemplo, afirmam que “é na pré-escola que se formam as atitudes fundamentais diante do livro” e completam:

A criança que toma contato com o livro pela primeira vez ao entrar na escola, costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas (p. 41).

Almeida, Gomes & Monteiro (2013) argumentam que práticas como a leitura em voz alta pela professora é o primeiro passo para a leitura e que as práticas de leitura exigem um planejamento envolvendo três componentes. O primeiro é a escolha do livro, que segundo as autoras deve “propiciar a fruição estética, por meio da qualidade textual

e gráfica” (idem, p. 1304); definem esta qualidade dizendo que “os livros de literatura infantil devem favorecer a ampliação da vivência infantil e apresentar um equilíbrio entre texto, imagem e intervenções gráficas que levam o leitor à interpretação e reflexão do texto” (p. 1304). O segundo componente é ter a leitura como parte da rotina escolar e não apenas uma atividade para preencher espaços na rotina. E o último componente diz respeito à apropriação da cultura letrada pelas crianças a partir do convívio com pessoas letradas.

Dentre os 10 artigos, nove especificam onde foi realizada a pesquisa e destas, sete são desenvolvidas em centros municipais ou escolas públicas, uma na residência dos participantes e uma em clínica-escola de psicopedagogia, como pode ser visto no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Local de realização das pesquisas.

<b>Local de pesquisa</b>	<b>Número de pesquisas</b>	<b>Autores</b>
Centro municipal ou escola pública	7	OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006; RODRIGUES, HENRIQUE & PATRÍCIO, 2009; FILHA, 2011; PRADO, 2012; ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013; ARENA & LOPES, 2013; SILVA & SOUZA, 2012.
Clínica-escola de psicopedagogia	1	PORCACCHIA & BARONE, 2011.
Residência dos participantes	1	WITTER & RAMOS, 2008.
Não específica	1	MONTEIRO, 2010

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográfica.

É possível constatar que a maioria dos autores tem a preocupação em descrever onde ocorre a pesquisa de campo e que a maior parte delas situa-se em escolas públicas de ensino, sendo que nenhuma delas indica a realização em escolas particulares.

Quanto ao gênero dos participantes, 50% das pesquisas não especificam e 50% quantificam os meninos e as meninas participantes das pesquisas. O Quadro 5 a seguir apresenta tais informações:



Quadro 5 – Especificação do gênero dos participantes

<b>Local de pesquisa</b>	<b>Número de pesquisas</b>	<b>Autores</b>
Pesquisas que especificam o gênero dos participantes	5	WITTER & RAMOS, 2008; RODRIGUES, HENRIQUE & PATRÍCIO, 2009; PORCACCHIA & BARONE, 2011; FILHA, 2011; ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013.
Pesquisas que não especificam o gênero dos participantes	5	OLIVEIRA, CALDIN & SILVA, 2006; PRADO, 2012; MONTEIRO, 2010; ARENA & LOPES, 2013; SILVA & SOUZA, 2012.

Fonte: Dados produzidos em revisão bibliográfica.

Nenhuma das pesquisas especifica o nível socioeconômico claramente das crianças participantes, mas algumas (três pesquisas: WITTER & RAMOS, 2008; RODRIGUES, HENRIQUE & PATRÍCIO, 2009; PORCACCHIA & BARONE, 2011) apresentam informações que ajudam a caracterizá-los. Witter & Ramos (2008) descrevem o nível de escolaridade e a profissão dos pais dos participantes; Rodrigues, Henrique & Patrício (2009) descrevem a cidade na qual os participantes moram em “uma cidade da zona da mata mineira” (p.40); e Porcacchia & Barone (2008) descrevem o contexto familiar dos participantes “com carências de toda ordem: afetiva, cultural e material” (p. 398).

As informações quanto ao segmento escolar frequentado pelas crianças pesquisadas, o tipo de instituição escolar em que estudam, o gênero desses participantes e informações sobre onde moram e seu nível socioeconômico, são muito importantes na descrição dos sujeitos da pesquisa – e estão ausentes na maior parte dos estudos analisados. É presente ainda uma forma de falar da criança e da infância de maneira excessivamente generalizada.

### 1.1.2 Como aparecem as produções enunciativas das crianças no corpo do texto?

Quanto aos procedimentos metodológicos, tópico que mais nos interessa analisar nestes artigos, foram destacadas sete pesquisas que apresentavam a observação de crianças. Destas, Olivera, Caldin & Silva (2006) e Porcacchia & Barone (2011), caracterizaram suas pesquisas como estudo de caso. No primeiro trabalho, as autoras utilizaram a observação participativa para estudar uma turma de crianças pré-escolares durante atividade de leitura por bibliotecárias e professoras. No segundo, as autoras descrevem uma oficina de leitura na qual o objetivo é utilizar o livro infantil como incentivo à participação das crianças de diferentes formas (diálogos, desenhos, narrativas); no entanto, tais materiais produzidos pelas crianças não são analisados no corpo do artigo, e mesmo as falas das crianças, pouco aparecem (apenas duas ou três frases). Em ambos os artigos a observação foi de prática de leitura em voz alta por um adulto para crianças.

Esse mesmo tipo de observação de prática de leitura em voz alta para as crianças se repete no artigo de Almeida, Gomes & Monteiro (2013), que buscam nas rodas de histórias observar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças de seis anos. É interessante destacar que apesar desta última pesquisa não apresentar a entrevista com crianças como instrumento para produção de material empírico, é um dos textos com maior quantidade de falas transcritas de crianças, da observação da leitura realizada pela professora. As autoras preocupam-se em descrever detalhadamente uma das situações de leitura observadas, incluindo na pesquisa tabelas com a descrição passo-a-passo de como a professora conversava e organizava os alunos e com as transcrições de eventos considerados mais importantes para a análise realizada, além de acrescentarem imagens das páginas dos livros. As falas das crianças aparecem como elemento importante na análise da prática observada. A interação entre professora, livro e criança também ganham destaque neste texto, como pode ser visto no trecho abaixo, no qual as autoras descrevem uma mediação da professora pesquisada (Luciana):

A atitude de Luciana, ao explicar o sentido das expressões utilizadas no texto, permite aos alunos perceberem que é necessário ir além das palavras escritas e buscar a intenção do autor ao colocá-las de tal forma. Esse movimento é fundamental para que o leitor possa

compreender a obra literária e apreciá-la ao máximo (ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013, p. 1319).

A observação feita pelas autoras tem base em transcrição apresentada no artigo desse momento de leitura, com falas tanto da professora quanto das crianças e com imagens das páginas do livro a que se referiam.

Utilizaram o procedimento de observação também os artigos de Filha (2011), Prado, (2012), Monteiro (2010) e Silva & Souza (2012). Destes, Filha (2011) e Monteiro (2010), assim como Porcacchia & Barone (2011) anteriormente citado, aliaram a observação a entrevista, questionário ou produção infantil. Como já foi mencionado, Porcacchia & Barone (2011) especificam terem coletado diálogos, desenhos e narrativas infantis em sua pesquisa, mas não apresentam esse material (ou parte dele) no corpo do trabalho. As autoras discutem e refletem sobre o material empírico produzido acerca de três eixos: interação das crianças dentro do grupo; interação com a psicopedagoga; e a disponibilidade do grupo para realização das tarefas propostas. Nos eixos, as autoras descrevem a participação do adulto envolvido, bem como a participação das crianças, no entanto, sem apresentar transcrições de falas ou as produções infantis.

Monteiro (2010) implementa e avalia um programa de leitura a par (no qual alunos de 4º ano são tutores de alunos de 2º ano) e utiliza escalas avaliativas para dar vez às crianças. O autor descreve passo-a-passo a seleção dos participantes, como funciona o programa de leitura a par, explica o método tutorial, os materiais utilizados, a preparação dos tutores e o suporte e monitorização dos alunos. Tanto as crianças tutoras quanto as tutoradas avaliam dimensões do autoconceito pré e pós aplicação do programa. As crianças tutoradas avaliam de 1 a 4, seis dimensões do autoconceito: competência cognitiva; competência física; competência geral; aceitação materna; aceitação entre pares e aceitação social; e as crianças tutoras, avaliam de 1 a 4 outras seis dimensões: competência escolar; aceitação social; competência atlética; aparência física; comportamento e autoestima. Esses resultados são apresentados em tabelas e analisados posteriormente. A prática de leitura em par em si, não é observada, analisada e/ou transcrita no corpo do texto.

Filha (2011) por meio de uma pesquisa-ação busca em produções textuais e desenhos das crianças elementos para analisar as representações de gênero. No corpo

do texto a autora traz transcrições de falas das crianças pesquisadas, como se apresenta no trecho a seguir, relativo à produção de uma menina de 10 anos:

A Cinderela é branca dos cabelos loiros que adora ratinho e cachorro. **Ela gosta muito de fazer balas e bombons, ainda mais para o Príncipe.** O sonho de Cinderela era de se casar, e seu sonho se realizou, pois ela vai se casar no dia 20/11/2010 (FILHA, 2011, p. 593, grifos da autora).

E continua o texto apresentando termos recorrentes entre as falas dos participantes:

A princesa dos contos de fadas das narrativas das crianças, tanto das meninas quanto dos meninos, têm características físicas semelhantes: branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa. Algumas meninas desenharam princesas com cabelos pretos, na altura do pescoço (FILHA, 2011, p. 593).

Prado (2012) e Silva & Souza (2012) utilizam a observação como procedimento metodológico em suas pesquisas. Prado (2012), apesar de se propor a refletir acerca da produção das culturas infantis por crianças no coletivo educacional, traz poucas informações que nos permitam “entrar” no ambiente escolar e conhecer as crianças participantes da pesquisa. Embora no resumo houvesse indicação de que na pesquisa havia sido utilizada observação de crianças, o possível material empírico advindo deste procedimento não foi apresentado no corpo do artigo.

Silva & Souza (2012) se propõem a observar práticas pedagógicas que envolvem a temática das relações étnico-raciais. Na escola pesquisada puderam observar e compreender o funcionamento do Projeto Etnias, que tinha como objetivo promover a história pessoal das crianças a partir de suas origens, além de conhecer o trabalho com a literatura infantil voltada a esta temática e de analisar as imagens que circulam na escola (como cartazes e painéis), buscando identificar marcas de distinções de etnias. Para os autores, apesar de o país dispor de uma variedade de livros que apresentam personagens negros, em sua grande maioria, esses personagens ainda continuam sub-representados.

Dentre os artigos que utilizaram entrevista ou questionário, além de Porcacchia & Barone (2011); Filha (2011) e Monteiro (2010) que já foram anteriormente citados,

restam os artigos de: Witter & Ramos (2008), Rodrigues, Henrique & Patrício (2009) e Arena & Lopes (2013). Witter & Ramos (2008) utilizam um questionário para definir a influência das cores na motivação das crianças na escolha de livros infantis, argumentando que “a cor é de grande importância nos livros para crianças, o colorido dos livros dá à criança o prazer do jogo visual, desperta a curiosidade” (idem, p. 40). Para os autores, tanto a ilustração quanto as cores nela empregadas são elementos importantes no ensino-aprendizagem da leitura. Os resultados dos questionários são organizados em tabelas que apresentam como descritores as cores (azul, branco, laranja, marrom, rosa, verde e vermelho) pelas quais os participantes deveriam declarar preferência; o sexo dos participantes (masculino e feminino), indicando as preferências de um e de outro gênero; e um percentual total das preferências de cores do grupo de participantes.

Rodrigues, Henrique & Patrício (2009) registram relatos de crianças contando a história de um livro de imagens, a fim de identificar a recorrência na evocação de estados mentais por pré-escolares que, segundo os autores é a “capacidade de compreender pensamentos, sentimentos, desejos, crenças e intenções”, ou seja, a criança passa a “compreender eventos cotidianos que envolvem outras pessoas” (p. 38). Os relatos das crianças não são apresentados no corpo da pesquisa. Os resultados são expostos em um quadro com a recorrência dos termos nas falas das crianças, classificados como: perceptivos, emocionais, cognitivos e desejo/intenção. Na descrição do quadro, os autores exemplificam os termos que foram ditos pelas crianças:

Dos termos perceptivos evocados pelas crianças de 5 anos (96 termos), o mais frequente nas narrativas foi *Ver* e seus cognatos (p. ex.: vendo, vê, viu) com 51 referências (53%), seguindo de *Olhar* e seus cognatos (p. ex.: olha, olhou, olhando) com 44 referências (46%) (idem, itálico dos autores, p. 41).

Arena & Lopes (2013) através de entrevistas e discussões em grupos focais, busca a voz da criança falando a respeito de personagens negros dos livros infantis. É realizada, primeiramente, uma análise dos livros do acervo do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) do ano de 2010 com o intuito de verificar a presença de personagens negras e protagonistas. A fala das crianças é trazida nas discussões em grupo focal transcritas no texto:

Pesquisadora: Vocês acham que os personagens dos livros se parecem com alguém que vocês conhecem?

Pat: Não.

Gab: Não.

An Lau: Não existem muitas pessoas negras mais, só pessoas brancas.

And: Os personagens dos *Sete romances*, um deles é parecido com o Pat, ele é parecido.

Pat: Eu te quebro a cara.

(Entrevista semiestruturada com o Grupo II do quinto ano, 28/06/2011, apud Arena & Lopes, 2013, p. 1169).

e analisada posteriormente pelos autores:

Ao ser considerado negro através do olhar e dos critérios do outro, Pat reage de uma forma agressiva o que deixa And, que o identificara como negro, constrangido, porque ele não tivera a intenção de discriminar. A identificação aconteceu no momento do diálogo e não foi feita com a intenção de constranger ou ofender o amigo (ARENA & LOPES, 2013, p. 1169).

Além da fala das crianças, as reações e gestos, que só podem ser percebidos no momento (ou por meio de vídeo filmagem) também fazem parte da análise realizada pelos autores (o que é irrepetível). A criança participa da pesquisa dando sentidos e significados às literaturas infantis que lhes são apresentadas, e esses sentidos são reconhecidos como importantes pelos autores da pesquisa.

Apesar das pesquisas<sup>1</sup> se proporem a entrevistar ou observar a criança, foi possível perceber que em grande parte dos artigos, a voz e a vez dela é enquadrada e transformada em números, generalizada ou mesmo não explicitada no corpo dos textos. Poucas foram as pesquisas (ALMEIDA, GOMES & MONTEIRO, 2013; ARENA & LOPES, 2013.) que trouxeram diálogos e trechos maiores das falas das crianças, além de analisarem outras manifestações significativas, tais como as reações, os gestos, os silêncios e os receios.

É importante ressaltar que os artigos analisados apresentam-se como resultados de pesquisas mais extensas, que possivelmente contam com mais falas das crianças pesquisadas. O que notamos é que o gênero de discurso artigo, que exige que se faça cortes no texto original, faz estes cortes, ao que nos parece, na maioria dos artigos

---

<sup>1</sup> Convém ressaltar que a presente revisão refere-se a uma amostra da produção de pesquisas e artigos sobre a infância, com descritor e filtros específicos. Nossas análises, portanto, se referem a uma pequena amostra da produção de artigos com tema "Literatura Infantil". Reconhecemos a possibilidade de se encontrar outros trabalhos investigativos – ao usar outros descritores - que legitimam a participação da criança na pesquisa sobre a infância.

analisados, nas produções das crianças (falas, desenhos etc.). Ou seja, a voz da criança é cortada em detrimento de outros textos que se fazem mais importantes para a produção de um artigo a partir de uma dissertação ou tese, por exemplo.

Dessa forma, podemos dizer que, mesmo as pesquisas que têm a proposta de incluir crianças como participantes, neste conjunto de artigos quem focam no tema “Literatura Infantil”, a criança ainda é pouco reconhecida como um sujeito que tem muito a contribuir através de suas experiências e da forma como compreende o mundo a sua volta.

É neste contexto de algumas lacunas explicitadas que se insere nossa pesquisa. Como objetivo geral, pretendemos investigar o que as crianças de 5 e 6 anos de idade têm a dizer a partir das leituras que lhe são realizadas. Os objetivos específicos foram assim delineados:

1. investigar as influências e contribuições da mediação do adulto no desenvolvimento psíquico das crianças, no trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil;
2. analisar o que as crianças têm a dizer a partir das leituras de histórias, identificando tendências e relacionando a suas participações durante as leituras.

O primeiro capítulo, cujo título é “Literatura infantil e o desenvolvimento da criança”, busca caracterizar o gênero literário bem como apresentar suas particularidades (ZILBERMAN, 2003, 2010). Neste capítulo há também considerações acerca dos modos de trabalho com a literatura infantil na escola (GERALDI, 2002) e da mediação do adulto entre o livro e a criança. O capítulo aborda ainda os conceitos de memória e imaginação com funções psicológicas em constituição/desenvolvimento na criança (Vigotski, 1996, Rocha, 2005).

O método segue apresentado no segundo capítulo. Neste momento são justificados o uso da entrevista e da observação como procedimentos para produção do material empírico (FREITAS, 2007; GÓMEZ et al, 1996; ROCHA, DAHER e SANT’ANNA, 2004), considerando ainda a pesquisa com crianças (MELLO, 2010); são descritas a entrada em campo e a relação pesquisadora-crianças e são feitas considerações sobre os desafios da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta as análises sobre o material empírico produzido a partir das entrevistas com a bibliotecária e com a professora, das entrevistas com as

crianças e das observações das leituras realizadas na biblioteca e na sala de aula. Neste capítulo é analisada a concepção de trabalho com a literatura infantil da escola pesquisada e é feita uma apresentação dos livros cujas leituras foram observadas nesta pesquisa. Os eixos de análise destacados a partir de recorrências observadas nas falas das crianças são: (i) textos que recontam a história; (ii) discussões de pontos de vista; (iii) relatos de experiência; e (iv) narrativas inventadas. O trabalho se encerra com a apresentação de Considerações Finais.



## Capítulo 1 – Literatura infantil e o desenvolvimento da criança

### 1. Literatura infantil – especificidades do gênero

A literatura infantil pode encantar, fascinar, proporcionar experiências surpreendentes e nos permitir imaginar e criar. Sem dúvidas, o gênero apresenta particularidades que, principalmente quando utilizadas a fim de explorar suas potencialidades, o caracterizam como único e diferente de qualquer outro suporte que possa carregar um texto ou uma história. Entretanto, não podemos dizer que o livro por si só já garante este possível encantamento e estímulo à imaginação. O adulto que ocupa o papel de mediador entre o livro e a criança é parte fundamental para a escolha de como irão lidar com o livro, com o texto, com a história. É nestas relações sociais que a criança começa a ter contato e se apropria de práticas de leitura.

Hoje é possível ver em livrarias e bibliotecas uma grande quantidade de livros destinados às crianças. Livros grandes, livros de bolso, livros de imagens, livros brinquedos, livros de pano, livros para banho... Com os mais diversos objetivos: de divertir, ensinar conceitos, fazer refletir, conscientizar, fazer imaginar, fazer contar, fazer ler. Algumas vezes, o uso do livro está a favor da pura e gratuita fruição do texto, ou do exercício da imaginação, em outras, está à disposição da pedagogização. Isto porque a origem do gênero está fortemente ligada à pedagogia e a uma determinada concepção de infância, na qual, conceituando bem simplificada, a criança é uma personagem que deve receber todos os conhecimentos prontos que a escola tem a proporcionar, e não construí-los junto a ela e/ou na qual as ações de ensino devem lançar mão de vários produtos culturais e âmbitos do conhecimento, mas a serviço da transmissão de determinados conteúdos, prestigiados pela escola e pela sociedade (no caso da Educação Infantil, da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos).

A literatura infantil surgiu durante o século XVIII como um instrumento da pedagogia, o que explica tal disposição à pedagogização do texto. Durante longo período permaneceu apartada do que se entende por arte. A promoção da expressão escrita, e, por conseguinte da leitura, está relacionada ao surgimento da classe burguesa que, originária da quebra dos laços feudais e vinculada à valorização da vida nas cidades, traz consigo valores liberais que se caracterizam

por um ideário coroado pela noção de liberdade: a política, já que visa promover um regime de governo independente da influência da aristocracia ou das redes de parentesco; a social, pois quer encontrar uma vaga na hierarquia da sociedade; a econômica, porque valoriza a livre-iniciativa e o jogo autônomo das variáveis financeiras. E privilegia a educação pessoal, qualificando o indivíduo não por seu passado ilustre, mas por seus dons intelectuais que incrementa ao longo de sua vida. É o que determina a promoção da cultura e do ensino (ZILBERMAN, 2003, p. 172).

Neste período, o livro infantil aparece como um meio de divulgação desses valores e da cultura como acúmulo de saber. Ao mesmo tempo, cresce o prestígio da ciência e da leitura, culminando no culto ao livro e, conseqüentemente, no aumento do número de bibliotecas, de instituições escolares e da classe do magistério (ZILBERMAN, 2003).

Além do prestígio concedido à escola e à leitura, refletia-se na produção dos livros infantis, a concepção de infância da época. Como ressaltam Valdez & Costa (2007), a intenção de formar crianças moralizadas e civilizadas era o que dava base ao gênero:

Recorria-se aos contos para encantar os pequenos, mas, sobretudo, para ensinar as virtudes necessárias à “boa formação” da criança. Isso não destoava das concepções escolares acerca da infância que se pretendia formar no período: a criança moralizada, gentil, polida e acima de tudo civilizada. O modelo burguês é evidenciado e investe-se na ideia da criança idealizada, do vir a ser, do futuro adulto útil e ajustado aos conceitos civilizatórios (p. 164).

Ao longo da história da literatura infantil, seus objetivos estiveram (em grande parte) entre “divertir”, propiciar boas lições, oferecer ensinamentos cristãos, oferecer os primeiros conhecimentos e instruir, moralizar. O mesmo pode ser observado no Brasil, em que “ao atribuir aos contos (em sua ampla maioria, importados da França) o papel de moralizar e ensinar boas maneiras para as crianças se almejava levar o país rumo à sonhada ‘civilização’” (VALDEZ & COSTA, 2007, p. 165). As histórias com fundo moral e religioso também eram incluídas dentro das escolas e buscavam combater a mentira, a preguiça, a desobediência e outras características não desejadas nas crianças.

As fábulas são um prático exemplo da base moral da literatura infantil de antes e de hoje. Animais assumem características humanas (negativas e positivas; têm vícios e virtudes) com o propósito de proporcionar às crianças um “ensinamento útil”. No entanto, não é possível afirmar que a moral que já vem pronta ao final da história será

compreendida e aplicada pelas crianças que a lêem e/ou que a escutam. Não se pode garantir que as crianças farão uso dessas virtudes em seu dia-a-dia, bem como não se pode garantir que a criança não se fascinará pela personagem “não virtuosa”. Não raro, as crianças acham mais graça e se interessam mais pelos animais falantes com características humanas, do que pelas mensagens moralistas com as quais nem sempre se identificam (VALDEZ & COSTA, 2007).

Na experimentação do mundo, a literatura infantil surge como um suporte à criança, trazendo elementos do real dos quais são destacados por Zilberman (2003): **uma história e a linguagem**, que sugerem relações com a realidade que podem não terem sido percebidas pelas crianças ainda e que fazem a mediação entre a criança e o mundo que a cerca. Segundo Valdez & Costa (2007), “a literatura oferece elementos para a criança compreender o real, visto que, através das narrativas, as relações são observadas e comparadas à sua própria existência, promovendo um ensaio geral da vida” (p. 173).

A inclusão da fantasia na literatura infantil não raramente gera oposições, alegando-se que este tipo de texto está retirando o realismo de suas obras. Porém, este argumento não pode ser considerado correto levando-se em conta que a história apresenta uma coerência interna e leis que coincidem com conceitos da sociedade, verossimilhantes à vida real. Ou seja, não é por sua característica fantástica que a literatura infantil está isenta de realismo, ou que, por apresentar características realistas, o gênero não se aproxima das possibilidades de imaginar e criar.

Zilberman (2003) assinala um tipo comum de estrutura de histórias que podem constituir um livro infantil, quando afirma que a fantasia atua como um setor privilegiado na literatura infantil, pois além de acionar/constituir a imaginação de criança leitora é o cenário no qual o personagem da história (o herói com quem a criança pode vir a se identificar) resolve seus impasses. Segundo a autora, neste formato de história, é quando o herói sai de seu ambiente familiar e vai em direção ao mundo maravilhoso onde se coloca perante de si mesmo (percebendo-se confiante ou conformando-se com sua ausência de poder) que vive sua grande aventura. Em seu retorno ao ponto inicial, é que o personagem se vê diante do mundo adulto, agora mais experiente em decorrência de sua grande aventura. A história tem o potencial de ativar

o imaginário da criança, configurando assim o funcionamento do gênero (ZILBERMAN, 2003).

O imaginário traz consigo a possibilidade de transitar entre realidade e o mundo da imaginação, e a ilustração, como um dos textos que compõem o livro infantil, contribui para o entendimento da história, mas também vai além dela. A imagem dá enfoques, permite leituras e constrói sentidos, apresentando significados próprios. Ou seja, ela não é apenas um prolongamento do texto; pelo contrário, muitas vezes ela diz coisas que não estão escritas e/ou (re)significa o já dito. A ilustração escreve outro texto, que não apenas “complementa”, mas que é capaz de permitir/induzir que o leitor produza outros sentidos e significações. Prova disso são os livros de imagens. Não é necessário um texto escrito para que a história se faça entendida e as interpretações possam caminhar por estradas diversas. É importante ressaltar ainda que as imagens, como símbolos, podem permitir que as crianças façam relações com determinadas experiências que já tiveram ou que virão a ter no futuro. (VALDEZ & COSTA, 2007). As imagens do livro infantil podem ainda deter a atenção do leitor, de forma que a história não seja o ponto principal a ser lembrado do livro, mas sim suas imagens ou detalhes da ilustração que foram significativos a ele.

A literatura infantil apresenta-se como um dos materiais para se trabalhar a constituição e desenvolvimento da imaginação, sobretudo na Educação Infantil. Além do texto, as imagens proporcionadas pelas histórias (contadas com ou sem a base de um livro), consistem em importante elemento no processo de constituição da imaginação da criança. Girardello (2011), afirma que

um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual (p. 82).

Quando a autora se refere à “necessidade” das crianças pelas imagens, entendemos ser necessária uma ressalva de que não a compreendemos como algo inato, mas constituído social e culturalmente. A autora se refere também às imagens mentais elaboradas pelas crianças, ou seja, mesmo nos casos contados nos quais não

apresentam um livro com imagens como base, “é essa [a potência para induzir a produção de imagens por parte dos ouvintes] uma das qualidades que torna memoráveis as histórias” (GIRARDELLO, 2011, p. 82).

As imagens acumuladas na memória da criança podem formar um repertório único (pessoal) de experiências, como afirma Costa (2009):

Quando defendemos a introdução de imagens na educação, estamos pensando no seu potencial emotivo, envolvente e sedutor, naquilo que foge à racionalidade e à precisão da escrita. Estamos pensando nas vantagens que trará sob a forma de motivação, de apelo subjetivo [...] em favor de uma melhor compreensão da interioridade humana. Para isso não há fórmula pronta, mas um longo caminho a ser construído em colaboração, professores e alunos, desde que levem a sério e considerem como conhecimento da realidade e da vida, o amplo repertório de imagens que foram acumulando ao longo da existência (p. 97).

Uma outra especificidade do livro infantil – que torna o gênero único - diz respeito à forma como é criado, escolhido, comprado, ações estas marcadas pelo que Zilberman (2003) nomeia como unidirecionalidade. Com este termo, a autora salienta a questão de a produção de livros infantis seguir sempre a mesma direção - do adulto para a criança - e nunca o contrário; este movimento, segundo a autora, reproduz um conflito social no qual a criança ocupa a posição de submeter-se, enquanto que o adulto ocupa a posição superior da relação (adulto x criança; opressor x oprimido; produtor x consumidor). E a desigualdade entre o autor adulto e o leitor criança vai além da idade. As diferenças aparecem na situação linguística e cognitiva, no posicionamento social de ambos e na aparente (ou suposta) superioridade do adulto e inferioridade da criança. No entanto, nas práticas escolares é possível perceber que a relação adulto-criança não se constitui com uma criança submissa ou passiva. Variavelmente, as crianças manifestam seu apreço ou desgosto por determinado livro, por vezes discordando da posição colocada pelo professor; em função de características do modo de funcionamento das práticas dialógicas mais típicas da escola, não raro estas insubmissões ou atividade interpretativa e ressignificativa ficam ocultas; mas não inexistentes. Da mesma forma, o professor pode optar por um posicionamento diferente, dando vez e voz à criança e considerando (não apenas ignorando) o que elas

fazem e dizem. Para Zilberman (2003) a possibilidade de superação dessa situação de unidirecionalidade está na percepção do adulto das necessidades de adaptação, ou seja, superar sua posição de superioridade. Este ponto nos leva a entender que o problema, segundo a autora, continua contando com uma solução do adulto, excluindo a criança de qualquer decisão ou limitando sua participação.

Zilberman (2003) caracteriza a literatura infantil como, tendencialmente, “adultocêntrica” por ser uma produção que reflete a perspectiva do adulto mesmo sendo direcionada à infância, privilegiando e manifestando os interesses dos mais velhos e evidenciando a contradição do gênero (p. 65). O livro infantil é não apenas produzido, mas na maioria das vezes, escolhido, comprado, indicado, lido e censurado pelo adulto (pais, professores). É esperado da literatura infantil o que o adulto deposita nela, ou seja, a transmissão de seus valores e hábitos sociais. Essa relação entre adulto e criança está associada à natureza ideológica do livro segundo a qual os autores, podendo alternar entre a transmissão de normas ou o questionamento quanto à validade destas, em geral optam pelo primeiro movimento. Essa relação pautada na transmissão de normas - que está em fina sintonia com alguns modelos de Pedagogia com uma visão mais tradicional -, tende a limitar a participação e contribuição da criança no texto e a reduzir o valor artístico da obra. A mesma autora diz na mesma obra que a literatura infantil deve ser:

Necessariamente formadora, mas não educativa no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela. Nessa medida, o gênero pode exercer o propósito de ruptura e renovação característico da arte literária, evitando que a operação de leitura transforme seu beneficiário num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural. Em outras palavras, pode impedir que seu leitor se torne um dissidente da literatura e arte de seu tempo e um mero consumidor de uma cultura despersonalizada (p. 132).

Ao afirmar a necessidade formativa da literatura infantil, é importante destacar a leitura como fruição do texto. Esta leitura não necessariamente proporcionará ao leitor um ensinamento, mas poderá proporcionar prazer, experiência e/ou (re)significação de experiências já vivenciadas anteriormente. À medida que o leitor cresce e adquire novas experiências reais (o que vive em seu dia-a-dia) e literárias (a partir das leituras que realiza e/ou que para ele são feitas), ele busca e/ou pode ter

acesso a outros livros que acompanham seu crescimento. Ou seja, a transitoriedade do leitor pede que a literatura infantil se modifique conforme seu leitor cresce. Condicionada por sua temporalidade, a literatura para crianças está relacionada à condição do seu leitor e a natureza histórica da infância. A particularização dessa temporalidade consiste na ligação entre a evolução e história da literatura infantil e as modificações nas concepções de infância e pedagogia (de uma concepção de infância e pedagogia que se pautava pela ideia de que a criança era um adulto em miniatura, para concepções nas quais se postula a importância da construção do conhecimento a partir das relações sociais); nas transformações da literatura que refletem na literatura infantil (técnicas, temas e materiais); e na evolução do próprio gênero que acompanha as mudanças etárias do leitor. (ZILBERMAN, 2003).

A literatura como arte sustenta seu diferencial na linguagem (poesia, prosa), nos modos de representação (diálogo, narrativa) e nos assuntos abordados (como o romance, a tragédia). Embora a literatura infantil como parte da literatura, tenha sua originalidade, também, por ser produzida especialmente para um público (as crianças), os critérios de qualidade para a literatura infantil não devem ser diferentes dos critérios para a produção de qualquer outra literatura. A qualidade literária deve permitir/instigar no limite máximo possível à criança a ampliação de horizontes. Sejam os contos de fadas, os mitos, as fábulas, as lendas ou os relatos e aventuras, uma das mais importantes riquezas da produção literária é a possibilidade de que o leitor, a partir dela, (re)signifique suas experiências ao mesmo tempo em que a partir das experiências (re)signifique a própria história .

A forma como a literatura infantil aborda o público infantil, segundo Zilberman (2003) pode prever duas etapas: a construção de um universo de ficção e a projeção de um papel para o leitor (por parte do narrador). Segundo a autora, as duas etapas acontecem simultaneamente e levam em consideração a relação protagonista-mundo adulto, em sincronia com os conflitos da relação criança/leitor-realidade.

Buscando aprofundar a compreensão sobre a estruturação das histórias no livro infantil, Zilberman (2003) faz análises de cinco obras literárias produzidas para crianças (*Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes; *A ilha perdida*, de Maria José Dupré; *As aventuras do avião vermelho*, de Érico Verríssimo; *Peter Pan*, de Monteiro Lobato; e *O mágico de Oz*, de Frank Baum). A partir das análises a autora propõe uma divisão de três

tipos de personagens que compõem a estrutura básica dos livros quanto às reações que têm diante do mundo adulto: o primeiro grupo apresenta o personagem ativo, cuja liberdade o leva a um confronto com o mundo adulto; o segundo grupo representa a personagem insatisfeita com sua realidade, a personagem que usa de rebeldia para atuar; e o terceiro diz respeito à personagem que, ao experimentar a liberdade, compreende que a razão está sempre no lado do adulto e, dessa forma, se adapta e se conforma. De uma maneira geral, todos os tipos de personagens acabam se rendendo às condições dos adultos no final da história, sendo mais incomum encontrar histórias de livros infantis nas quais a vontade e decisão da criança/do herói prevalece sobre a do adulto. Sobre a relação da personagem dos livros com a criança que os lê, Zilberman (2003) diz que “as personagens tematizam nos livros a condição da criança [...] e representando o relacionamento com os adultos, sejam pais, professores ou governantes” (p.129-130).

Quando se trata do surgimento do gênero no Brasil, é possível dizer que até 1921, a literatura infantil não passou de coletâneas de histórias ou traduções de textos publicados originalmente na Europa. “O processo de nacionalização da literatura infantil dependeu de Monteiro Lobato entrar em cena”, com o lançamento de “A menina do narizinho arrebitado”, ocorrido em 1921. (ZILBERMAN, 2010, p.146)

Responsável pela ruptura com a literatura destinada às crianças de sua época, Monteiro Lobato oportunizou às crianças brasileiras o acesso às obras que se aproximavam do ambiente e da realidade vivida por eles. A tradição literária advinda do folclore europeu não apresentava qualquer vínculo com a cultura e a vivência do leitor brasileiro; entretanto, Lobato inova sem ignorar essas histórias que também eram permitidas em sua obra, contanto que submetidas às regras dos moradores do Sítio do Picapau Amarelo (série de 23 livros do autor que datam de 1920 a 1947). As Fábulas de Esopo, *Peter Pan*, *O Minotauro*, por exemplo, fizeram parte das aventuras dos moradores do Sítio, o que aparece como um fator positivo: mesmo aproximando o leitor da cultura brasileira, o autor não o priva de experiências de leituras a partir da cultura de outros países.

Monteiro Lobato é largamente considerado um grande escritor por vários motivos: apresenta personagens criativas e desafiadoras; suas aventuras são atraentes e inusitadas; o espaço do Sítio do Pica-pau Amarelo caracteriza um cenário brasileiro, o



que permite que o leitor possa vir a reconhecer-se e identificar-se com as ações e temas trabalhados. Por tais méritos, Lobato tornou-se modelo para outros escritores de sua época, como Graciliano Ramos (1892-1953) e Érico Veríssimo. Afirma ainda Zilberman (2010) que:

Lobato representou também um paradigma para as gerações seguintes, que se formaram lendo o criador de Narizinho, Pedrinho e Emília. Não espanta, pois, que o segundo grande período da literatura infantil brasileira, que inicia por volta de 1975, revele autores que procuram seguir, e ao mesmo tempo inovar, a tradição estabelecida pelos habitantes do Sítio do Picapau Amarelo (p.147).

Consideradas sucessoras de Lobato, as escritoras Lygia Bojunga Nunes (1932), Ana Maria Machado, Ruth Rocha (1931) e Fernanda Lopes de Almeida (1927), também apresentam personagens rebeldes e criativas, abordam temas atuais em suas histórias, além de valorizarem a presença do humor e do desejo de mudança. Juntas a João Carlos Marinho (1935), Ziraldo, Ricardo Azevedo (1949), Ângela Lago (1945), Mirna Pinsky (1943), são considerados alguns dos grandes nomes da literatura infantil brasileira contemporânea.

Hoje, o Brasil empenha-se em implantar uma política cultural com estímulo à leitura a partir do patrocínio a programas de leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo objetivo é “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL). A função de intermediar programas de valorização à leitura – que se caracteriza como cultural e política – cabe à escola. Apesar de não ser o único ambiente propício à leitura, a escola constitui-se como um dos lugares mais relevantes para o uso e incentivo da mesma. No tópico a seguir trataremos mais especificamente da relação que une escola e livro infantil.

## 1.1 A literatura infantil e a escola

É no ato da leitura que se constitui a identidade do leitor e se efetiva sua relação com a obra. Sendo assim, destacamos a leitura como uma ação que se materializa na relação do leitor com o texto. Essa relação não se configura simplesmente como um ato solitário, mas se constitui por sucessivas interações que o leitor estabelece com a narrativa, com

o narrador, com os personagens das histórias, com seu universo interior e com outros leitores (SILVA, 2010, p. 84).

O ato de leitura, descrito acima por Silva (2010), como um momento de relação entre a criança e o livro (e tudo que vem com ele), na escola costuma ser concretizado em várias situações: momentos de leitura realizada pela professora/bibliotecária; projetos de leitura; visitas a biblioteca; fichamentos e atividades relacionadas à literatura etc. Mas qual a importância da literatura infantil na instituição escolar? Qual a importância do livro literário nas práticas docentes? Quais as formas mais comuns de incorporação deste tipo de produção cultural em contextos escolares?

### **1.1.1 Modos escolares de se trabalhar com a literatura infantil – a mediação do adulto, a mediação do professor**

A leitura pode ser trabalhada de diferentes formas na escola e o professor, perante o texto, pode também assumir diferentes posições, de acordo com sua concepção de leitura, de criança e seus objetivos na sala de aula.

Conforme já mencionamos, é o adulto quem, principalmente, faz a mediação do acesso da criança ao livro. A participação da professora/bibliotecária (ou seja, o outro) no processo de apropriação e desenvolvimento da criança nos momentos de leitura, por meio da mediação, se faz essencial. A mediação do professor influi e afeta de diferentes maneiras as crianças envolvidas e esta mediação se modaliza a depender da intenção que o adulto tem nas interações que estabelece com seus alunos. Antes de nos dedicarmos ao tema assumido no subtítulo, consideramos necessário abordar a questão da mediação.

Quando falamos em mediação nos referimos ao conceito ao qual Vigotski (1996) confere essencial importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de cada indivíduo. Vigotski argumenta que, este desenvolvimento está atrelado ao processo simbólico, e ambos acontecem a partir da mediação do outro, das produções semióticas e do domínio do uso dos instrumentos. Conforme Rocha (2005), “a mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos”, ou seja, das funções psíquicas superiores. Segundo a autora,

a mediação social refere-se à participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no processo de desenvolvimento, e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes de seu grupo social (p. 33).

As funções psíquicas superiores são relações sociais internalizadas, são a essência humana. Ou seja, todas as relações que a criança tem com os pais, com os familiares, com os professores, com os colegas de sala, com os vizinhos são de ordem social e as significações que impregnam estas relações e que lhes dão sustentação, quando internalizadas, constituem as funções psíquicas superiores que permitem a criança se relacionar de formas diferentes com cada pessoa, permite memorizar determinados conteúdos, imaginar, criar, brincar de faz-de-conta, estabelecer ou assimilar regras de um jogo etc. Os modos de participação e de apropriação nas/das práticas pelas crianças estão relacionados às regras (culturalmente formuladas) de funcionamento das relações sociais. A essência de cada sujeito, não é o que o indivíduo é, mas suas relações sociais que definem como ele irá se relacionar com as pessoas, consigo próprio, como e o que poderá memorizar, imaginar e se e de que poderá brincar. Palavras e gestos são “indícios de apropriação e significação das práticas” (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p. 94).

A mediação é ponto central, princípio teórico que explica as relações e práticas humanas e a significação (produção de signos, significados e sentidos) é a atividade mais geral do ser humano, criando e usando signos, na relação com o outro, como forma de comunicação, ou de generalização, por exemplo. O homem constrói instrumentos técnicos e simbólicos que lhe permitem transformações do mundo “enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente” (idem, 82). O uso desses instrumentos é, portanto um aspecto da mediação e pode-se dizer que não é individualmente, mas nas relações sociais que se constituem as atividades humanas e o próprio homem; ou seja, “os modos de relação do sujeito consigo próprio passam necessariamente pelo outro” (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p. 83).

As práticas humanas se caracterizam por serem práticas culturais pela dimensão histórica e pela mediação semiótica. A mediação semiótica implica na noção de dialogia,

dada a sua natureza social, ou seja, ela emerge nas interações e interlocuções que são histórica e culturalmente situadas. Quando se analisa um dado enunciado, entende-se que ele está inserido num determinado contexto histórico-cultural e que ele apresenta sempre pelo menos duas perspectivas diferentes: a de quem fala e a de quem ouve. A escola é “uma instituição socialmente marcada por determinados modos de agir, de falar, que por sua vez delineiam e definem certos papéis e posições dos sujeitos envolvidos”, marcados por práticas discursivas e formas de mediação (idem, p. 85). Dentro da escola, da sala de aula e das atividades, existem dinâmicas de negociação e disputa de significações e sentidos, nas quais a mediação do adulto (professora, a monitora, a bibliotecária...) desempenha papel de grande importância.

No cotidiano escolar, as enunciações das professoras são formuladas e reformuladas na tentativa de organizar, orientar, direcionar as falas das crianças. “Há um processo de (inter)ação, de (inter)regulação, marcado pelos lugares sociais que os interlocutores ocupam”, isto é, “falar do lugar de professora é diferente de falar do lugar de aluno”. Na relação entre professor e aluno, a produção de sentidos resulta das condições de produção que esta relação possibilita, a partir da posição que ocupam os interlocutores (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p. 86-87).

É relevante ressaltar que os professores costumam argumentar sobre a importância da literatura infantil na Educação Infantil, apresentando diferentes justificativas, como “o prazer e o gosto das crianças em ouvir histórias”, o “conhecimento que essa prática propicia”, o “estímulo para a imaginação e criatividade”, “a importância do “incentivo ao ‘gosto’ da leitura”, o “estímulo para o olhar e a linguagem”, entre outras (VALDEZ & COSTA, 2007, p. 168). No entanto, não raramente, as ações dos professores são movidas por intenção moralizante e pedagógica do uso livro infantil, da qual os professores tomam partido em detrimento de outros aspectos (geralmente os imaginativos, criativos). Tal intenção está ligada à ideia de que a literatura, através da moral e do ensinamento de virtudes, pode formar os alunos como bons cidadãos. O foco prevalente no aspecto moral ignora a possibilidade das crianças perceberem detalhes isolados, produzirem suas próprias interpretações e se encantarem, segundo seus próprios critérios, por determinadas personagens (tanto os heróis, quanto os vilões). Desacreditando que apenas um

caminho previsto é o possível e o correto de se percorrer em cada leitura, o professor compreenderia melhor a subjetividade de seus alunos.

A mediação do professor entre o livro e a criança pode assumir várias formas e ter efeitos diversos, a depender –dentre outros aspectos - da maneira como trabalhará com a leitura em sala de aula, dos seus objetivos para com essa atividade, bem como de sua concepção de desenvolvimento infantil. Definidos seus objetivos, o professor pode (e deve) planejar e organizar como será o momento da leitura (individual, coletivamente, uma roda de história, uma leitura a par...), pensando ainda no espaço onde será realizado, no tempo disponível, como será a preparação para a leitura e como o texto pode ser trabalhado posteriormente à leitura. Vale lembrar que “A apropriação da cultura letrada é resultado do convívio com pessoas letradas em situações de leitura e escrita – eventos de letramento” (ALMEIDA, et al, 2013, p. 1304).

Para Paulino & Cosson (2009), é importante tratar a literatura infantil com base na concepção de letramento literário, entendido “*como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (PAULINO & COSSON, itálico dos autores, 2009, p. 67). “Apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (idem, p. 68). Sendo um processo, o letramento literário está em constante transformação, é contínuo; portanto, não pode ser tratado como uma simples habilidade. O letramento literário não começa e não termina na escola, mas se desenvolve durante toda a vida, transformando sentidos e significados na medida em que realizamos outras leituras. Apropriar-se da leitura, torná-la própria, é compreender que não existem leituras iguais à medida que cada indivíduo carrega consigo suas próprias experiências vividas ou de leitura (PAULINO & COSSON, 2009).

É a partir das negociações, adesões e transformações que a literatura permite que o leitor viva a experiência do outro através do texto, construindo assim sua identidade. Para Paulino & Cosson (2009), “o que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos” (p. 69). Ou seja, o homem constrói sua identidade tanto pelos textos que lê/ouve quanto pelas experiências que vive, adquirindo assim um repertório cultural

(modos de organizar e interpretar a vida) que marca suas possibilidades de compreensão de mundo e da vida.

Entretanto, muito frequentemente, a escola se aparta dessa concepção de letramento literário, a partir do momento que tende a negar espaço para o novo e a priorizar a repetição (a cópia mais literal possível do que o professor ou livro disse); quando somente a “soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária” (PAULINO & COSSON, p. 72); no instante em que o caráter obrigatório, as provas e as perguntas previamente preparadas tomam conta do espaço de tempo que poderia ser aproveitado para/pelo letramento literário, pela construção de sentidos, de identidade, da apropriação, há redução das possibilidades de constituição dos sujeitos.

Na escola, Geraldi (2002) apresenta quatro possíveis práticas docentes com a leitura; são elas: a leitura busca de informações, a leitura estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura fruição do texto. Ainda que as elaborações do autor se apresentem direcionadas ao Ensino Fundamental, consideramo-las pertinentes também para refletirmos sobre os lugares ocupados pela literatura na Educação Infantil.

A leitura busca de informações tem como objetivo principal extrair determinadas informações do texto, normalmente para responder perguntas já estabelecidas a título de interpretação, ou seja, tendendo a ser uma simulação da leitura. Tal prática se torna menos artificial quando é levantado um “para quê” extrair tais informações. Questionamentos que vão além da questão da leitura, como coloca Geraldi (2002): “Responder o ‘para quê’ ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse ‘tipo’ de leitura, mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê?” (p. 93). O aluno pode então, ler um texto a fim de responder a perguntas já estabelecidas sem saber o “para quê” exatamente disto e, neste caso, extrai informações superficiais do que lê; ou pode ler um texto com o objetivo de verificar quais informações que ele fornece, extraindo informações mais profundas.

A leitura estudo do texto acompanha o seguinte roteiro: tese defendida no texto; argumentos levantados a favor da tese; contra-argumentos; e coerência entre tese e argumentos. Lembrando que esses tópicos podem se desdobrar em outros no processo de estudar o texto lido. No texto literário, Geraldi (2002) exemplifica indicando que

“podem-se ‘estudar’ narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros, etc” (p.96).

O texto como pretexto pode aparecer de duas formas: ao se propor uma atividade a partir da leitura de um texto, este pode ficar secundarizado ou mesmo desaparecer durante a execução da atividade proposta. Neste caso, o texto não é valorizado, mas sim o objetivo da segunda atividade, que pode ser de numeração, alfabetização, etc. Ou seja, a criança aprende a contar com a história dos *Três porquinhos* ou tamanhos, aprende medidas com a história de *Cachinhos dourados*, mas as duas histórias em si não são foco de trabalho, são secundarizadas, apenas um pretexto para se trabalhar conceitos.

Outra forma de trabalhar o texto como pretexto é desdobrando atividades a partir da leitura. É possível transformar a leitura numa dramatização, ilustrar determinada história, produzir outro texto a partir do que se leu, entra tantas outras possibilidades. Nestes casos, o texto pode ser valorizado mesmo na produção das atividades seguintes. Esse tecer de informações acerca do texto lido é importante no processo de leitura acreditando que este pode criar possibilidades de (re)significação do mundo na construção do conhecimento.

Diferentemente dos três primeiros modos de leitura, a leitura como fruição do texto não tem a preocupação com o controle dos resultados da leitura. No entanto, numa sociedade capitalista na qual o produto final de uma atividade importa, pensar na fruição, na leitura pelo gratuito prazer de ler, parece de difícil concretização. Os professores se questionam como irão avaliar o aluno a respeito de uma leitura se não solicitarem uma ficha, desenvolverem perguntas ou aplicarem uma prova. Ou mesmo como saberão que o aluno leu o texto (GERALDI, 2002).

Ao pensar na leitura realizada pelo cidadão “comum” (não-aluno, não-professor), a leitura fruição seria a única. Se a leitura fruição ainda é marginalizada na sala de aula, segundo Geraldi (2002) “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (p. 98). Para recuperar o prazer pela leitura, o autor vê a necessidade de se resgatar princípios da nossa vivência de leitores. **O respeito à caminhada do leitor**, é o primeiro deles. É “o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno leitor (que se faz pelas suas leituras, como nos fazemos leitores por

nossas leituras)” (GERALDI, 2002, p. 98). Tal respeito se manifesta em duas direções: a primeira está relacionada à seleção dos livros adotados para leitura e a segunda diz respeito a aceitar o “fato de um aluno iniciar a leitura de um livro e abandoná-la” (FONSECA & GERALDI, 2002, p. 109). O **respeito ao circuito do livro** permitindo “ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, etc” (GERALDI, 2002, p.98) configura-se no segundo princípio a ser resgatado, e junto a este é necessário “que se repense a avaliação, não como controle de produtos, mas como revisão do processo” (FONSECA & GERALDI, 2002, p. 110).

O último princípio é de que a **quantidade pode gerar qualidade**, acreditando que as experiências de cada leitor participam da produção de sentidos na leitura. Ou seja, a qualidade/profundidade da leitura depende das experiências de leitura (de livros e de mundo) anteriores daquele leitor. Neste sentido, Fonseca & Geraldi (2002) argumentam que os professores devem “propiciar maior número de leituras ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer” (p. 112). Portanto, não se faz um leitor de um livro só, não pensando na quantidade pelo mero número, mas pelas possibilidades de novas experiências através do contato com o texto.

Dessa forma, pode-se dizer que as inúmeras possibilidades de trabalho com a leitura estão nas condições de produção em que ela é realizada, como ressaltam Fonseca & Geraldi (2002) no trecho a seguir:

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo (p. 108).

É importante ainda ressaltar que um mesmo texto pode ser trabalho nos quatro tipos de leitura (busca de informação, estudo do texto, como pretexto e como fruição do texto) e que na escolha de como serão as condições de produção dessa leitura e do próprio objetivo dela dentro da escola está a mediação do professor, que não raras vezes é premiado por privilegiar a quantidade de trabalhos e não a qualidade dessas produções. Para Cruz (2002), em primeiro lugar, para que o aluno se encante com a



leitura é importante que o professor seja um bom leitor, indique leituras e mostre entusiasmo ao levar um livro a seus alunos (mesmo consentindo que apenas o entusiasmo não é o suficiente para que o professor desenvolva atividades de leitura que priorizem o processo da leitura).

A literatura infantil desempenha um papel ainda mais positivo quando o uso da informação que ela veicula pode ser mais diversificado, ou seja, cada criança sendo estimulada a construir suas significações tecidas com o texto, a partir de suas experiências, incorporando-as em seu modo de pensar, sentir e agir. Aumentam-se, assim, as possibilidades de significação e de se pensar criticamente sua própria realidade. Segundo Palo e Oliveira (2006):

Privilegiar o uso poético da informação é também pôr em uso uma nova forma de pedagogia que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto. Ensinar breve e fugaz que se concretiza no fluir e refluir do texto, sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério. Mais do que falar e preencher, o texto ouve e silencia, para que a voz do seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços e ensinar também. Redescobre-se, então, o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe. A arte literária é um dos caminhos para esse aprendizado (p. 14).

As particularidades da vivência de cada criança proporcionarão a diversificação de interpretações e significações. Ou seja, tanto os modos como a mediação do adulto é realizada, quanto as particularidades de cada criança são fundamentais e tecem a complexa rede pelas quais relacionam-se com os atos e leitura e com os livros em si.

### **1.1.2 Modos de leitura pelo professor: debates em torno do tema**

A prática de leitura de histórias já está inserida nas propostas para a Educação Infantil e é uma prática, como qualquer outra prática na educação, que exige ser pensada, planejada e organizada. No entanto é importante ressaltar que mesmo com o planejamento e organização que se demanda, o “sucesso” dessa prática, não pode ser garantido. Isto porque a forma como as crianças vão interagir com o adulto que lê para

elas e com o texto (escrito e/ou ilustrado) que lhes são apresentados, interfere no desenvolvimento da atividade de leitura.

Segundo Rego (1988), muitas vezes as crianças são induzidas a relacionarem-se com o texto de forma bastante artificial e mecânica, ou seja, ela é estimulada e aprende a decodificar as palavras, mas não lhe é dada a possibilidade de refletir ou (re)significar o que lê. Dessa forma, a autora salienta que, muito mais que o domínio do alfabeto, a aprendizagem da língua escrita envolve um processo que se inicia na Educação Infantil através do contato significativo da criança com a leitura e a escrita. Um desses contatos pode ser experienciado nas atividades de leitura de histórias.

A diferença entre contar uma história e ler uma história, assemelha-se ao que Rego (1988) coloca sobre a diferença da **comunicação face a face** e da **linguagem pretendida pela escola**. A **comunicação face a face**, bem como a contação de história com as próprias palavras, carregam informações além das verbais, informações presentes na expressão facial, nos recursos de entonação, nos gestos e nos elementos específicos da situação. São pistas extralinguísticas (com suas particularidades) que apoiam a comunicação entre autor e leitor. Em contrapartida, **a linguagem pretendida pela escola** vai em direção a uma forma de comunicação menos contextualizada e explícita, de uma linguagem formal e utilizando recursos gramaticais não frequentes na comunicação oral. Quando a professora lê o livro infantil sem fazer alterações no texto, conservando suas características, ela prestigia a língua, e ajuda a criança a apropriar-se dela:

envolve a aquisição de um novo estilo de comunicação que, por sua vez, implica o desenvolvimento de novas estratégias de processamento de linguagem. Esse aprendizado é algo que não pode ocorrer no vazio, mas que deveria partir de contatos significativos por parte da criança com determinados usos da língua escrita (p. 13).

Simões (2000) acredita que a opção de se “contar a história” com as próprias palavras não é uma boa escolha para o desenvolvimento da criança:

Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial, priva a criança de experimentar e perceber auditivamente as características que a linguagem escrita carrega (que diferem da linguagem oral). Mesmo que o vocabulário lhes seja desconhecido, encontra-se aí uma boa oportunidade de enriquecê-lo, a partir,

sobretudo, das perguntas que elas podem e devem sempre poder elaborar (p. 26).

Discordamos de Simões neste aspecto, acreditando que a leitura realizada variando entre as duas opções pode trazer benefícios à criança, como já foi acima mostrado.

Valdez & Costa (2007) destacam três chaves da prática de leitura de histórias assinalando sua importância: (i) promover o encontro de pessoas, “onde havia um para contar, havia mais de um para ouvir”; (ii) é uma prática solidária que favorece a convivência e estreita laços, “convocando as pessoas para ouvir e para viver momentos de prazer”; e, (iii) na maioria das vezes, o contador de histórias encanta e também se encanta, “as emoções vêm à tona, os olhos brilham e vivemos de perto os sentimentos dos personagens” (idem, p. 172). No entanto, experiências dentro de sala de aula, podem contestar a efetividade de que tais práticas ocorram sempre como apresentado pelas autoras. As crianças (ouvintes) e mesmo a própria professora (contador), podem apresentar-se desinteressados pela leitura, ou seja, nem sempre haverá o encantamento mútuo; a obrigatoriedade de participação de momentos de leitura pré-estabelecidos, não garante que a criança esteja, naquele momento interessada em ouvir aquela história, que sentirá prazer ao ouvi-la; as disputas por significações durante a leitura contestam a afirmação de que essa prática seja sempre solidária, favorecendo convivência e estreitando laços.

Segundo Almeida et al (2013), a leitura em voz alta pela professora traz elementos importantes para a formação do leitor, tais como modelos e mecanismos de leitura. A atividade de leitura entendida como parte do trabalho pedagógico e não apenas como uma atividade para intervalos entre atividades de ensino-aprendizagem mais prestigiadas culturalmente, tem mais probabilidade de configurar-se em prática autêntica de leitura e escrita. Desenvolvidas diariamente, permitem a interação da criança com o livro. A leitura em voz alta como uma prática social, articula significados socialmente construídos e os significados e sentidos pessoais da professora e dos alunos (também construídos socialmente).

A literatura infantil também pode entrar na sala de aula através de outros suportes como o livro didático, folhas xerocadas, a lousa, entre outros. Entretanto, seria empobrecedor substituir completamente o livro de literatura infantil por estes outros

suportes, tendo em vista as especificidades que o livro traz consigo. Dessa forma, a interação da criança com o livro proporciona situações únicas, possíveis particularmente com esse suporte da literatura infantil.

Para Porcacchia e Barone (2011), a mediação do livro infantil, produto cultural, é um importante instrumento do processo de humanização e oficinas de leitura (como as realizadas na pesquisa *Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura*), podem favorecer a criatividade e auxiliar na construção da subjetividade da criança. Afirmam também que a atividade de leitura de histórias possibilita a “ressignificação de suas próprias histórias de vida” (p. 401).

Segundo Zilberman (2010), o primeiro passo do professor deve ser colocar os livros ao alcance dos alunos, não só na biblioteca, mas também em sala de aula, permitindo que a criança também possa proferir suas preferências na escolha dos livros que irá ler e tomar suas decisões. Essa proximidade com o texto e com o livro costuma motivar o leitor, mesmo que esse ainda não saiba ler. “Os livros servem para ser tocados, olhados, lidos, folhados, levados para casa, trazidos para a escola, e podem ser discutidos, criticados, construídos” (RIZZOLI, 2005, p. 12).

No planejamento da leitura de histórias, Almeida et al (2013) levantam as seguintes questões a fim de analisar uma Roda de História de uma turma de crianças em idade de alfabetização: como, para que, com quem, quando, sob quais condições e com que resultados se lê o texto literário na sala de aula. Consideramos estes questionamentos como possíveis e importantes de serem adotados em todo planejamento de atividade de leitura; ele será explorado por ocasião da apresentação dos resultados de nossa pesquisa empírica.

Simões (2000) sugere uma forma de organização dos momentos de leitura em cinco tópicos: (i) preparação do espaço físico; (ii) escolha do livro; (iii) interferência por parte das crianças; (iv) exposição do livro e do texto; e (v) atividade como parte do processo pedagógico.

Como já mencionamos anteriormente, apesar de não ser uma boa opção ter a expectativa de que a atividade seja aproveitada perfeitamente por todas as crianças ou mesmo por todos os grupos de crianças, de forma igual, acreditamos na necessidade do preparo para as atividades de leitura. Para iniciar, Simões (2000) sugere a preparação do ambiente. Essa preparação tem como objetivo oferecer às crianças um ambiente

confortável e tranquilo, o que, convém ressaltar, não é garantia de que elas se sentirão confortáveis ou tranquilas para cada momento de leitura. As práticas em sala mostram que mesmo em ambientes não preparados antecipadamente é possível se fazer um momento de leitura no qual as crianças tenham um bom proveito, e que ambientes previamente organizados, não são a garantia de “sucesso” (todos confortavelmente acomodados e atentos à leitura). Sentá-las no chão em roda ou meia lua com a professora numa cadeira segurando o livro de forma expositiva de modo que todas as crianças tenham acesso visual ao livro é uma das possibilidades, mas não a única e não necessariamente sempre a melhor.

Comumente, professores alegam realizar a escolha do livro para os momentos de leitura baseados nos interesses da turma ou nas indicações de leitura para cada faixa etária sugerida pelos catálogos de literatura infantil. No entanto, é bom que a escolha do livro vá além desses critérios, demandando do professor um adulto leitor e crítico. O interesse da turma por determinado tema pode ser um parâmetro de escolha do livro. Entretanto, o suposto interesse, por vezes é assinalado de uma forma genérica (Tema Animais – “Todas” as crianças gostam de animais, dessa forma considera-se que é um tema de interesse delas); além disso, o trabalho com a literatura infantil pode criar novos interesses, enriquecendo as preferências de cada criança. A escolha por livros indicados como adequados para cada faixa etária também pode ser utilizada como critério, ainda assim é preciso ser flexível. Mesmo livros que não são indicados para determinada idade podem despertar o interesse e serem compreendidos e bem aproveitados por crianças maiores ou menores que a indicação. O conhecimento de mundo que os pequenos trazem é muito relevante no momento de leitura. Quando a criança sente-se encorajada a exteriorizar suas ideias e emoções, o momento de leitura pode tornar-se mais prazeroso e propiciar desenvolvimento psicológico mais enriquecido.

Permitir que as crianças participem da leitura fazendo questionamentos, sugerindo o que vai acontecer a seguir ou dando sua opinião sobre determinada situação é, certamente, uma mediação que o professor pode fazer para tornar o momento de leitura mais instigante. Todavia, na sala de aula, o professor costuma permitir tais interações das crianças, mas de forma bastante direcionada, ou seja, ele permite que as crianças falem, mas apenas para responderem perguntas direcionadas e com respostas que ele considera corretas. Uma dificuldade com a qual o professor pode

se deparar, é que, dentro de uma instituição escolar com horários determinados para cada atividade, ele não pode deixar que as crianças se excedam nas interações, ultrapassando o tempo para a atividade, sem concluir a leitura. Ou seja, o professor permite que as crianças tenham uma voz ativa, mas também precisa controlar as interações para que a leitura seja realizada sem que o cotidiano e outras atividades sejam prejudicadas.

O próximo ponto importante a ser levantado é o acesso da criança ao texto e à ilustração, não apenas à leitura pela voz da professora. Observar a disposição do texto, as frases e palavras, bem como os detalhes que, muitas vezes, somente a ilustração pode proporcionar, é também importante no contato da criança com a literatura infantil, e é o professor quem possibilitará essa observação.

O momento de leitura não deve ser uma atividade para preencher lacunas na rotina escolar, sendo realizada apenas para “distrair” as crianças. Este é um momento que pode se configurar como rico, sendo explorado da melhor maneira possível a partir da interação entre professora, livro e crianças. Ler com frequência, inserindo a leitura na rotina da criança é uma das formas de demonstrar esse interesse pela leitura e o reconhecimento sobre sua importância. E ler diariamente não significa necessariamente ler sempre novos livros. As crianças gostam de repetir histórias. Além da leitura em si, a significação sobre um determinado texto pode ser melhor trabalhada adicionando outras atividades relacionadas, como o recontar da história, o ler de “faz-de-conta” (quando a criança não alfabetizada simula a leitura de um livro), a dramatização ou o desenho. Parte desse processo está a criação de novos textos, novas histórias.

Para além do planejamento do momento de leitura é relevante pensar no que as crianças têm a dizer a partir das leituras de histórias e de que forma o que é/pode ser produzido pode contribuir para seu desenvolvimento.

### **1.1.3 Em síntese...**

Assim, como afirma Geraldi (2002), o prazer de se ler um texto costuma ser excluído da sala de aula, deixando espaço apenas para atividades que rendam um resultado, uma prova de que a leitura foi feita, um produto final:

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não-rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...) (GERALDI, 2002, p. 97).

São cobradas dos alunos três ou quatro leituras por ano que estão diretamente ligadas a três ou quatro fichas de leitura, três ou quatro provas de livro que “marcam o final de uma atividade pensada e programada para ajudar a avaliar o aluno – que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros” (Silva, 2002, p. 82). Neste sentido, é possível afirmar que a escola, hoje, faz um trabalho artificial e composto por simulações de leitura.

Segundo Silva (2002), lê-se muito pouco na escola por decorrência do modo como é trabalhada a leitura em sala pelos professores, que mantêm um “ritual” que só permite de duas a quatro leituras por ano e com o único objetivo de produzir um material avaliativo do aluno. São os chamados “livros obrigatórios”, os livros que são escolhidos pelo professor e não podem aceitar sugestões ou o interesse de quem vai os ler: os alunos<sup>2</sup>.

A seleção de livros pode ser justificada por critérios históricos (recaindo sobre os clássicos), critérios científicos pautados na psicologia (quanto à adequação para cada idade) e critérios pedagógicos (no que diz respeito à adequação ao programa da disciplina escolar). Segundo Silva (2002) a escolha de livros pelos professores está pautada principalmente em autores que eles próprios já leram, obtiveram referências ou por influência de sua formação, de sua profissão ou da imposição do próprio sistema escolar, ou seja, leituras que não apresentam riscos, normalmente, os clássicos.

Quando se trata da adequabilidade do livro, o livro pode vir a ser considerado “muito complexo” para determinada turma, considerando assim o desenvolvimento intelectual da criança. Salienta a autora que “na maior parte das vezes, ele [o professor] apenas utiliza a informação incluída nas referências sobre o livro – ‘Indicado para a sexta série’”. Ou seja, não considera seu conhecimento das características das crianças que

---

<sup>2</sup> Apesar de atestar a importância dos apontamentos de Silva, é preciso levar em conta que o autor traz em sua pesquisa dados identificados no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

formam a sua turma e que a fazem diferentes de qualquer outra turma com alunos da mesma faixa etária (SILVA, 2002, p. 86-87).

Quanto aos critérios pedagógicos, estes, habitualmente, se baseiam na adequabilidade do livro dentro do programa para a disciplina lecionada e de seu posterior uso para atividades avaliativas. Essa pedagogia serve ao autoritarismo e à burocracia que nos cercam em qualquer relação dentro de uma sociedade. Nos depoimentos que Silva (2002) traz em seu texto podemos ler trechos como o dizer de um aluno: “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. O uso do verbo mandar dá pistas de que os alunos, muitas vezes, se conformam com a impossibilidade de fazer escolhas ou opinar quanto aos livros que irão ler, justificando que “a professora sabe o que é melhor”, “cada aluno não poderia escolher um livro diferente porque a professora não poderia fazer uma prova para cada livro” ou que “são os livros obrigatórios”, alegando assim que não existe outra saída para o trabalho com a literatura na sala de aula.

Segundo Fonseca & Geraldi (2002), para ultrapassar o trabalho artificial com a leitura

é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém [...] A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção da leitura (p. 106).

Compreendendo a atividade humana histórica e culturalmente situada, toma-se a escola como uma instituição com função específica, com o objetivo de possibilitar o acesso e a participação das crianças no processo de construção do conhecimento historicamente produzido. Essa função “configurada por meio de certas formas de organização e do estabelecimento e funcionamento de regras e normas de conduta, afeta os indivíduos, seus modos de pensar, de agir, de falar, de sentir” (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p. 79).

É possível afirmar que a atividade de leitura é, inescapavelmente, atrelada a relações sociais; relações entre crianças, entre adulto e criança, entre leitor e ouvinte. Tais experiências sociais, propiciando que a criança se aproprie da cultura que a cerca, geram experiências (tanto experiências de leitura, como experiências a partir da



experiência alheia – do autor). Para Vigotski (2009), o acúmulo de experiências é condição indispensável (embora não suficiente) para o desenvolvimento da imaginação e esta é a essência da atividade criadora, que por sua vez tem/deve ter papel fundamental dentro da escola.

Finalizando o que até aqui foi abordado, é possível sintetizar alguns pontos a partir dos quais desenvolvemos a nossa pesquisa. O tema literatura infantil tem interessado a pesquisadores e a profissionais da Educação já há décadas. No conjunto geral dos trabalhos, encontramos esforços e argumentos relativos a: o que ler para as crianças? Como ler? Como contar histórias? Como inserir as práticas de leitura no cotidiano das turmas? Encontramos também, através da revisão bibliográfica feita, uma tendência maior de análises dos livros produzidos para crianças do que trabalhos que investiguem modos de apropriação das crianças a partir de acesso aos próprios livros. Nosso interesse desde o início do trabalho centrou-se exatamente neste campo ainda pouco explorado, sendo que as seguintes perguntas direcionaram as questões levantadas para essa pesquisa, bem como os procedimentos escolhidos para respondê-las: quais sentidos a criança atribui às histórias que escuta? Quais as interpretações que faz do livro infantil? De que forma as mediações dos adultos que se colocam entre as crianças e os livros infantis afetam suas leituras? Inicialmente, nos interessamos por saber o que se constituía como memorável para crianças de 5, 6 anos a partir de suas experiências com atividades de leitura feitas pela professora, na escola. Na medida em que os estudos foram sendo aprofundados, mas também a partir do desenvolvimento do trabalho de campo, foi ocupando papel central em nosso objetivo analisar as relações entre o vivido e o imaginado, entre a memória e a imaginação, contextualizando-as nas circunstâncias concretas em que estas relações vão se configurando.

Desta maneira, no próximo tópico apresentamos aportes da teoria Histórico-cultural sobre as funções psicológicas da memória e da imaginação, que nos darão pontos de apoio para o trabalho analítico realizado.

## 2. Imaginação e Memória

Com base na teoria Histórico-cultural buscou-se nesta pesquisa manter o foco em duas funções psíquicas superiores: a imaginação (função destacada de modo especial quando se aborda o tema da literatura infantil) e a memória. Desde já, é importante ressaltar que as funções não operam de forma isolada ou em pares, mas articuladas umas às outras, em um sistema integrado. Apesar das dificuldades conceituais, como sinaliza Rocha (2013), na definição de funções psicológicas superiores (baseada em Delari Jr., 2013, bem como na nomenclatura utilizada para nomear cada uma das funções nos estudos de Vigotski, buscou-se neste capítulo compreender os conceitos de imaginação e memória.

Vigotski (2009) chama de atividade criadora do homem “aquela em que se cria algo novo”, seja este um objeto ou alguma construção da mente (p. 11). Tal atividade pode ser ainda de dois tipos: reprodutora (reconstituidora) e combinatória (criadora). O primeiro tipo tem relação direta com a memória, pois reúne as lembranças e marcas do que já foi vivido, consistindo numa reprodução ou repetição de algo que já foi criado anteriormente. O autor exemplifica

Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existe (VIGOTSKI, 2009, p. 11-12).

Em contrapartida, a atividade combinatória “reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (idem, p.14). A imaginação relaciona-se com esta atividade por ser ela própria entendida como uma atividade criadora, baseada na capacidade combinatória do cérebro humano. Para Pino (2006), o imaginário é uma

fantástica capacidade de inventar-se continuamente, de criar os meios que nunca existiram, de abrir os caminhos que nunca foram trilhados, de criar uma existência que nunca existiu, de ultrapassar, enfim, as fronteiras da natureza alargando seus horizontes de forma quase infinita (p.49).

Para Vigotski (2009), a imaginação é entendida como a “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (p.14). Quando se fala em criações artísticas, científicas e técnicas, não existe referência apenas a grandes gênios. Ao contrário disso, grande parte das criações humanas estão relacionadas a um, ou a um coletivo de autores anônimos. Ou seja, não é possível atribuir este tipo de atividade apenas a algumas pessoas dotadas de capacidades especiais, inatas e individuais. Pelo contrário, a criação é uma condição necessária para a existência do homem e sempre resultante de relações, mais ou menos explícitas entre eles.

Pino (2006) reforça o que já apresentamos por referências a outros autores nos tópicos anteriores: a atividade criadora ainda não é compreendida em sua completude em grande parte das instituições educacionais:

Contrariamente a uma ideia muito difundida em certos meios educacionais, institucionais ou não, a capacidade de criar se estende a todas as esferas da vida social e cultura, esferas da produção artística, técnica, científica e social (p. 73).

Entendendo a criação como condição necessária à existência humana, atribui-se este tipo de capacidade também às crianças. Porém, na teoria Histórico-cultural, ao contrário de entendê-la como inata e própria dos pequenos (ou seja, na contramão de sentidos comuns em que se julga a imaginação como parte natural da infância), sustenta-se que esta função é resultante de sistemáticos investimentos educacionais. A imaginação da criança não é mais poderosa, ampla ou rica do que a dos adultos.

Para Vigotski (2009), referindo-se às crianças, a brincadeira de faz-de-conta (ela própria entendida como atividade condicionada por circunstâncias culturais, sociais e históricas) representa uma das formas mais autênticas de criação, como exemplifica e explica:

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido [...] A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (p. 16-17).

Pino (2006) aborda o tema do imaginário remetendo à questão da imagem. A imagem pode ser tanto de origem natural, da “função natural de perceber”, quanto

cultural, “produto da função *humana* de perceber” (itálico do autor, p. 52). É através da imagem que a realidade externa pode tornar-se interna (subjativação da realidade) ou que a experiência interna pode tornar-se parte da realidade (objetivação da experiência interna). A imagem deixa de ser um processo meramente biológico para ser um processo simbólico “em que os *sinais* da realidade captados e transformados em *imagens* adquirem *significação* para o sujeito e esta *significação* permite recriar uma nova realidade externa semelhante à *imagem* que ele tem da realidade” (itálico do autor, p. 53).

Na relação do homem com o mundo externo há sempre um elemento mediador que é constituído por sinais/símbolos/signos criados pelo próprio homem. Essa mediação é denominada mediação semiótica e nos remete ao conceito de significação (PINO, 2006). Para Pino (2006), a forma como o homem lida, interpreta, (re)significa as imagens tem relação direta com a forma como lida com a realidade à sua volta:

se partimos do princípio de que as *imagens* constituem o mediador natural dos indivíduos humanos com o seu meio físico e cultural e que essas imagens são portadoras de *significação*, é fácil compreender que a maneira como eles lidam com as *imagens* tem tudo a ver com a maneira de ver as coisas e com as decisões que tomam na vida (itálico do autor, p. 55).

A relação entre a função imaginária e a criação está no fato de que “criar é introduzir transformações numa realidade dada onde não deveriam ocorrer de forma natural e espontânea”. Criar tem o homem como autor e “criar algo novo pressupõe que esse autor seja capaz de concebê-lo antes de concretizá-lo. Isso quer dizer que [...] o ato de criar pressupõe a ação da *função imaginária*. Sem esta não pode acontecer aquele” (PINO, 2006, p. 69).

A função principal do imaginário consiste na possibilidade de articular real e simbólico. A primeira relação entre elas está no fato de que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOSTKI, 2009, p. 20). Pode-se dizer que se torna importante o acúmulo de experiências que servirão como “alimento” para a imaginação. O que recai sobre a primeira lei na relação fantasia e realidade, como veremos a seguir.

Segundo Vigotski (2009), a atividade da imaginação subordina-se a quatro leis que relacionam fantasia e realidade. Para este autor, a primeira delas é a mais

importante: “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” (p. 22). Ou seja, quanto mais enriquecida for a experiência do sujeito, e quanto mais experiências ele acumular, mais material para a imaginação e a atividade criadora ele terá. Neste sentido o autor elabora uma conclusão pedagógica afirmando a

necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A partir desse primeiro aspecto levantado, já é possível perceber que é um equívoco contrapor imaginação e realidade, o imaginado e o vivido, o criado e o lembrado. “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (idem, p. 23).

A segunda lei diz respeito ao produto final da fantasia. “Ela [a fantasia ou imaginação] não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 23-24). Minha imaginação não necessariamente precisa trabalhar sobre minhas experiências, podendo ser orientada por experiências do outro, experiências sociais. É um meio de ampliação de experiências, pois o sujeito pode imaginar o que nunca viu ou vivenciou, apenas pela experiência do outro, que com ele for compartilhada. É possível afirmar, então, que existe dupla (pelo menos) relação entre imaginação/fantasia e realidade. “Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (idem, p. 25).

A terceira lei inclui a questão emocional, assim, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 25-26). Os sentimentos expressam-se não somente de forma externa, mas também interna, refletindo na seleção de impressões do que se vivencia. O sentimento experimentado pelos sujeitos afeta aquilo que eles selecionam e como combinam elementos da realidade numa relação determinada pela nossa emoção ou ânimo em determinado momento. Pode-se

perceber, portanto, que tanto o fator emocional como o intelectual, ou seja, sentimento e pensamento são necessários para a atividade criadora.

A quarta e última relação entre imaginação/fantasia e realidade consiste na possibilidade de que aquilo que se constrói na imaginação ser algo completamente novo, não existente na experiência de outrem, mas que quando adquire uma concretude, torna-se parte da realidade e influi sobre ela. É o círculo da atividade criadora completando-se:

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Intimamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação.

Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Pino (2006) nos faz refletir sobre a importância de permanente incentivo ao desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora, extremamente necessárias à resolução de problemas do dia-a-dia:

A função imaginária integra o campo das funções humanas, ou culturais, e como estas, precisa ser ativada para poder funcionar. Com outras palavras, o que quero dizer é que a criação, ou criatividade como se diz mais comumente, deve estar permanentemente ativada, pois as condições da vida cotidiana nos solicitam a cada instante encontrar soluções aos problemas, saídas às situações aparentemente sem saída, criar condições de existência e de trabalho etc. Ou seja, criar não é algo acidental e periférico à realidade da vida cotidiana, mas a própria expressão humana dessa vida. É evidente que a vida social e cultural em que cada um está inserido oferece inúmeras soluções aos problemas que ela apresenta. Mas é também evidente, embora não pareça que seja para todos, que repetir fórmulas, soluções, maneiras de fazer as coisas descobertas ou inventadas pelos outros, embora fazendo parte da vida em sociedade, não é uma garantia de desenvolvimento humano pessoal, como não o seria renunciar a falar, a pensar, e a agir por conta própria (p. 73-74).

Infelizmente o imaginário ainda é compreendido em instituições escolares como pertencente apenas ao campo das artes, deixando as outras áreas de conhecimento, que também têm a imaginação como base, fora desse processo. A importância do imaginário vai muito além das artes;

variadas e múltiplas são as formas da cultura: obras técnicas, artísticas, científicas, lúdicas, sociais etc. Numa palavra, o imaginário social e o imaginário pessoal constituem o motor do desenvolvimento humano dos homens, no plano coletivo e no plano pessoal, e da produção das condições sociais e culturais da sua existência (PINO, 2006, p. 74).

Embora Vigotski enfatize as relações entre imaginação e memória nos trabalhos em que mais detidamente se dedica ao primeiro processo, a função psicológica da memória foi tratada pelo autor também em capítulos especificamente dedicados a ela. O conceito de memória aparece com variações de nomenclatura nos estudos de Vigotski (ROCHA, 2013). O termo *mneme*, por exemplo, foi utilizado para designar memória natural, instintiva, imediata e/ou mecânica; e o termo *mnemotécnica*, referia-se a memória cultural, mediada, lógica e/ou volitiva. Decidimos não nos prender a essas questões e buscar tanto em textos do autor quanto nos textos dos continuadores de sua teoria, características que definissem a memória.

Vigotski (1991) propõe que a memória deve ser analisada a partir de dois tipos: a **natural** (também nomeada por ele como elementar) e a **cultural** (indireta ou mediada). A primeira é caracterizada como uma retenção de experiências/imagens decorrente de capacidades biológicas, uma impressão não mediada. A memória mediada, em contrapartida, utiliza auxiliares mnemônicos, estímulos artificiais (signos) produzidos pelo próprio homem para auxiliá-lo na tarefa de memorizar ou recordar. Tal distinção está relacionada aos conceitos de funções elementares e funções psicológicas superiores, sendo estas últimas, produtos do meio sócio-cultural. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como por exemplo, a memória mediada) resulta da reestruturação das funções elementares (memória elementar). Este desenvolvimento só é possível a partir das relações sociais articuladas/entretidas à mediação semiótica e instrumental.

O desenvolvimento da memória está diretamente relacionado aos conceitos de mediação e de internalização. A internalização é entendida não como uma ação, mas como a apropriação do significado da ação; é de natureza semiótica. Todo processo é primeiro externo (por externo entende-se social) para depois se tornar interno (mental); todo processo psicológico passou por/originou-se de relações sociais (BRAGA, 1995).

Um conceito que também nos interessa, abordado por Wertsch (2010), com base em Halbwach e Bakhtin, é o de memória coletiva. Segundo o autor, as teorias bakhtinianas sobre dialogismo oferecem uma base para o campo dos estudos da memória coletiva. Para Wertsch (2010), considerando a tese bakhtiniana de que as enunciações só existem no contato dialógico, partindo da ideia de que a palavra não

pertence apenas ao falante, mas também ao outro, é importante considerar-se que: “sempre, qualquer narrativa do passado reflete os recursos oferecidos por um contexto sociocultural mais amplo e, de acordo com a contestação, oposição e outras formas de encontro dialógico” (p. 127). O autor fala sobre diálogo coletivo relacionado ao modo como as enunciações se produzem a partir de um processo de “refletir a voz de outros, incluindo grupos inteiros, que não estão fisicamente presentes na situação imediata de fala” (p. 127).

Focalizando este conceito de memória coletiva, é possível compreender a memória enquanto capacidade humana que tem origem cultural, social e natureza simbólica; ou seja, torna-se inviável afirmar que a memória é um processo que ocorre de forma interna, submetido a características individuais; ao contrário disso, a memória apresenta um caráter externo, cultural e social. A memória sofre influências tanto dos interesses e sentimentos quanto das convenções sociais e de crenças. Pode-se dizer que a memória exata de um fato ou acontecimento é uma ficção e que o mais comum são processos simplificações, expansões, e/ou transformados de recordações. Neste processo, a imaginação costuma desempenhar importante papel: completa lacunas, acentua elementos, permite ao sujeito criar memórias particulares sobre eventos partilhados.

Os sistemas funcionais do homem, sendo plásticos e adaptativos, são constituídos por suas experiências vividas desde a infância, durante a vida. A criança e o adulto memorizam de formas diferentes. As funções em desenvolvimento na criança, permitem/possibilitam/exigem uma (re)organização psicológica complexa. É na experimentação do mundo que a criança estabelece relações sociais e passa a utilizar objetos que adquirem um valor instrumental. Neste sentido, é possível dizer que a diferença entre a forma de uso da memória de uma criança na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental, é que a segunda dispõe de mais “mecanismos” de memorização, porque pode experienciar um maior número de situações, no “contato com formas culturais de memorização, como a escrita, o sistema de numeração *etc.*” (re)estruturando novos mecanismos e sistemas de memória (BRAGA, 1995, p. 62).

É importante ressaltar que os signos têm papel central na teoria de Vigotski, por mediarem a relação do homem com o mundo. O homem tem a capacidade de criar “sistemas simbólicos elaborados” que, quando apropriados, resultam na transformação



destas relações (homem-mundo). “Não nos relacionamos com um mundo físico *bruto*, mas com um mundo *interpretado* pelos outros” (idem, itálico da autora, p. 64).

Os processos de significação através dos quais o homem é capaz de criar e utilizar signos constituem-se em características propriamente humanas. “O fato dos homens serem capazes de criar estímulos artificiais para regular seu comportamento é que torna suas funções psicológicas superiores às dos animais” (BRAGA, 1995, p. 58). O homem é capaz de (e precisa) mudar seu meio criando estímulos externos que o auxiliam no controle de sua própria conduta. Para Vigotski (1991) a essência da memória humana está

No fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (p. 58).

Porém, são necessárias recorrentes experiências de utilização dos signos para afetar sua própria memória, na constituição da memória cultural. Segundo Vigotski, é apenas com o início da idade escolar (por volta dos 7 anos de idade, à época em que este autor realizou suas pesquisas) que, gradualmente, as crianças compreendem o poder dos recursos para regular o que e quando deve se lembrar de algo que lhe seja importante.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa e o material empírico produzido, retomaremos estes conceitos no processo analítico.

Em síntese, a imaginação e a memória, como funções psíquicas humanas, constituem-se no social (externo, cultural). O meio, as possibilidades e os incentivos são decisivos para o desenvolvimento dessas funções; dessa forma, o papel mediador do adulto no desenvolvimento da memória mediada e da imaginação no processo de criação, é crucial e tem múltiplas possibilidades de efeitos sobre as experiências que uma criança pode vivenciar tanto na escola quanto em outros ambientes.

## Capítulo 2 – Método: a entrada e o caminhar numa turma de Pré-II

Os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético a partir da interpretação da realidade como produto da construção social e histórica, da materialidade (como os homens se organizam em sociedade para produzir sua própria vida) e da concreticidade (como os homens se organizam através da história), dão embasamento para os procedimentos metodológicos desta pesquisa (Gasparin, 2014). A dialética que marca essa filosofia parte da lógica da contradição, entendendo que partimos de um real aparente (o empírico), passamos para uma reflexão ou elaboração do pensamento (as abstrações) para retornar ao real, mas dessa vez um real pensado (concreto pensado, compreensão elaborada).

É o jogo de forças entre o que dizem os livros de literatura infantil, o adulto leitor e a criança que escuta a história, numa disputa por significações e sentidos em busca da compreensão que não é construída em uma relação harmônica, mas sim num movimento de ir e vir e cheio de tensões que agrega novas compreensões da realidade. Existe uma troca constante entre o sujeito e seu contexto, a partir das experiências que vive e das (re)significações e sentidos que vai atribuindo ao mundo por meio das mediações simbólicas, proporcionadas pelo outro – direta ou indiretamente – através do conhecimento, historicamente acumulado, apreendido. A busca não é por um conhecimento preciso, mas sim pelas possibilidades de “refletir, aprender e (re)significar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28).

Foram escolhidos como procedimento de produção de material empírico para esta pesquisa, a **entrevista semiestruturada**, que foi utilizada tanto com a bibliotecária e professora da turma, a fim de investigar como são realizadas as leituras de histórias; como com as crianças, com o objetivo de registrar o que elas têm a dizer a partir das leituras que lhes são realizadas pela bibliotecária e pela professora; e a **observação**, como procedimento nos momentos de leitura realizados pela bibliotecária e professora.

A escolha da entrevista e da observação como procedimentos encontra uma aproximação com algumas características apontadas por Freitas (2007) ao pensar os papéis do pesquisador, do pesquisado e do contexto:

- O texto (contexto) é entendido como uma fonte de dados onde se situa o acontecimento. Procura-se compreender uma instância de uma totalidade, ou

seja, compreender os sujeitos envolvidos neste acontecimento para compreender seu texto;

- O processo de transformação e mudança que reconstrói a história dos fenômenos humanos consiste em importante foco entre as atividades do pesquisador;
- O pesquisador se constitui como um dos principais instrumentos da pesquisa compreendendo o acontecimento estudado do lugar onde está, a partir das relações subjetivas tecidas entre ele e os sujeitos pesquisados;
- Busca-se reflexão, aprendizagem e ressignificação tanto para o pesquisador como para os sujeitos, na pretensão de aprofundamento do conhecimento sobre o acontecimento estudado.

Desta forma, podemos dizer que a instância de que falamos nesta pesquisa refere-se às atividades de leitura que se constituem como parte de um todo de práticas na Educação Infantil. Ressaltamos ainda a importância de se enxergar a prática estudada como parte de um contexto maior que envolve não só a Educação Infantil, mas também a instituição escolar em si; sendo que ambas, também apresentam características específicas. O pesquisador desempenha importante papel empregando seu olhar subjetivo carregado de experiências particulares.

Freitas (2007) entende a entrevista como uma relação entre sujeitos, na qual pesquisador e pesquisado são parceiros:

a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão (p. 36, itálico da autora).

Concordamos com a autora quando pensamos na entrevista como uma relação entre sujeitos como parceiros na construção da pesquisa. No entanto, à afirmação de que este é caracterizado como um processo de mútua compreensão é necessário lembrar e ressaltar que é, também, um processo contraditório no que diz respeito à disputa de significações e sentidos gerada pelas relações sociais. Como já dito anteriormente, não entendemos a relação pesquisador-pesquisado como harmônica,

mas sim como um jogo de forças em busca de uma compreensão. Uma arena na qual disputaram pesquisado e pesquisador por significados, sentidos e compreensão.

Na perspectiva Histórico-cultural, o pesquisador é participante da observação e mantem o foco numa análise interpretativa dos acontecimentos que são descritos a partir de um caráter dialético na busca por uma mediação entre o indivíduo e o social. A observação é entendida, então, como a compreensão dos acontecimentos a partir do confronto entre sujeitos e textos num determinado contexto. O contexto, por sua vez, é o conjunto de condições naturais, sociais, históricas e culturais presentes no processo de observação (GÓMEZ et al, 1996). Presente nos gestos, dizeres (e não dizeres) do grupo observado/entrevistado estão as vozes que ecoam de suas relações sociais, das experiências vividas e do contexto em que estão inseridos.

Das observações das leituras realizadas pela bibliotecária e professora da turma pesquisada, procurou-se buscar elementos que pudessem contribuir para analisarmos as falas das crianças durante as entrevistas, pensando nas seguintes questões: Como as crianças interagem entre elas e com a bibliotecária/professora durante a leitura? O que foi lembrado pelas crianças das histórias contadas? Como reconstruíram essa história durante as entrevistas? O que foi enfatizado pela professora durante as leituras, foi o que ficou marcado na lembrança e nos dizeres das crianças? O que as crianças produzem a partir do que foi apropriado das leituras?

Observações e entrevistas, aqui descritas, seguem uma mesma linha de pensamento, por acreditar-se que por meio desses procedimentos metodológicos foi possível a construção de um material empírico rico para análises.

Concordamos com Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), quando justificam a escolha da entrevista por não se ter pronto acesso uma determinada "massa de textos" que já existe entre aquele grupo (professores e crianças) escolhido para esse procedimento. Dessa forma, ao ter como objetivo conhecer o que as crianças têm a dizer a partir das histórias lidas pela professora ou bibliotecária, consideramos a existência destas situações de leitura no ambiente da Educação Infantil, bem como da existência de "massa de texto" que pode ser produzida a partir das leituras e que procuramos: a fala das crianças sobre essas leituras. Sabendo da possibilidade de existência dessa massa de texto, reconhecemos a constituição da memória e da imaginação necessários no processo de leitura, mediação e internalização. Considerando o que foi dito, podemos

destacar que “só se entrevista quem já ‘sabe’ algo a respeito de determinado tópico” (idem, s/p). Da mesma forma, o trecho destacado justifica a entrevista com a professora da turma e a bibliotecária, que vem a nos informar como acontecem os projetos de leitura com essa turma de Educação Infantil. Contudo, ao falar de uma “massa de textos” já existentes, não nos referimos a uma mera repetição de algo que já foi produzido, como discorrem os autores:

Se falamos aqui de uma “massa de textos” produzidos em momento anterior ao da realização da entrevista, isto não significa que a entrevista seja a mera repetição de algo anteriormente produzido. Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo *ethos*, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de *enunciação* – se produza aí, por ocasião de sua realização. Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/ condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (ROCHA, DAHER e SANT’ANNA 2004, s/p).

Podemos dizer, então, que a entrevista é entendida como uma produção nova, na medida em que pressupõe o conceito de enunciação, produzida em um tempo, espaço e expectativas específicas; além de “retomar/ condensar” é também um dispositivo que permite criar/inventar. É irrepetível.

As crianças pesquisadas têm idade entre 5 e 6 anos e cursam o Pré-II da Educação Infantil, série que precede o Ensino Fundamental. Nas entrevistas com as crianças objetivamos identificar o que as crianças têm a dizer a partir das leituras de histórias e para isso, as perguntas que nortearam essas entrevistas semi-estruturadas foram: qual história foi contada hoje? Como era a história? Qual a parte que mais gostou? Tem alguma parte que não gostou? Qual? Construindo a entrevista em volta dessas perguntas pré-formuladas, surgiram outras questões decorrentes da fala dos próprios participantes da entrevista (pesquisadora e crianças), sempre atentando para as informações que as crianças trazem das histórias, como podemos ver no exemplo abaixo

retirado da entrevista realizada com as crianças após a leitura do livro *Nariz Curioso*, pela bibliotecária:

Pesq.: Lembram como foi a história que a tia Camila contou hoje?  
 [...]
 Elisa: O nariz saiu voando dele. Ele ficou sem respirar.  
 Pesq.: O nariz saiu voando de quem?  
 Elisa: Do menino lá.  
 Pesq.: Por que ele saiu voando?  
 Elisa: Porque ele não gostava no menino (Entrevista 013).

Ou seja, foi recuperado o tema (sobre a história lida) a partir do enunciado das próprias crianças, aprofundando questões a respeito da história e explorando o que os entrevistados teriam a dizer sobre o livro.

## 1. A pesquisa com crianças

Mais que apreender uma compreensão de entrevista e observação que estivessem de acordo com nossas bases teóricas, se fez necessário pensar no papel da criança e na presença de sua voz como elemento importante na pesquisa sobre a infância. A importância da participação da criança como informante e não somente como objeto de estudo nas pesquisas sobre a infância, se faz cada vez mais nítida à medida que constatamos mudanças no que diz respeito às concepções de criança e de infância (MELLO, 2010). Entendemos a necessidade da superação de uma concepção de criança que por muito tempo orientou (e ainda orienta) o pensar e o agir na educação, na qual se vê a criança um sujeito incapaz de se expressar, e que, por esses motivos, não tem sua fala utilizada em pesquisas sobre a criança e a infância; a criança é apenas o objeto de estudo. Essa ideia refletida na sala de aula ocasiona na desvalorização das produções das crianças.

Compreendemos a pesquisa sobre a infância (assim como as práticas pedagógicas) norteada por uma concepção de criança capaz, assim como Mello (2010), que discorre sobre a prática pedagógica e a prática de pesquisa:

[...] precisam ser fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento infantil que considere a criança como capaz de estabelecer relações com os outros e com o mundo desde o nascimento e que conceba essas experiências vividas socialmente como processos de aprendizagem responsáveis por impulsionar a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas na infância (p. 187).

Levando em conta as experiências vividas socialmente pela criança entendemos que ela é sempre capaz de (re)significar e atribuir sentido às informações e experiências que chegam até ela e das quais participa. O desenvolvimento é, sobretudo, resultado de aprendizagens que por sua vez são decorrentes das experiências sociais. Tais experiências envolvem três elementos fundamentais: a cultura e os objetos da cultura com os quais a criança tem contato (historicamente acumulados); a mediação adulta e de seus pares, possibilitando o encontro entre a cultura e a criança; e a própria criança e sua ação sobre o mundo.

Do ponto de vista da teoria Histórico-cultural – “os processos psíquicos têm origem material, são vividos coletivamente antes de serem internalizados pelas crianças”. Ou seja, o desenvolvimento dos processos psíquicos na criança, dependem das vivências na relação com o outro e da internalização (“como se inteiram, interpretam e organizam para si os elementos da cultura”) pelas crianças (MELLO, 2010, p. 190).

A apropriação que a criança faz do mundo não é linear, mas sim condicionada pelas experiências que vive e pela relação que tem com a cultura. Reconhecemos, ainda, que existe uma relação dinâmica entre os processos de apropriação (de apreender a cultura) e de objetivação (expressão dessa apropriação) (MELLO, 2010). Mas, quais os sentidos que a criança atribui à cultura que conhece e da qual se apropria? Quais as interpretações que faz do mundo que a cerca na medida em que se relaciona com ele? Essas perguntas direcionam as questões levantadas para essa pesquisa: quais os sentidos que a criança atribui às histórias que escuta? Quais as interpretações que faz do livro infantil a partir de suas experiências?

A criança é capaz de estabelecer relações que vão aos poucos se ampliando e se tornando mais complexas com as pessoas e o mundo que a cerca. Ela “aprende a pensar participando da resolução de problemas, aprende a falar relatando histórias e fatos vividos, trocando teorias interpretativas do mundo com seus pares e com os/as professores/as [...]” (MELLO, 2010, p. 194). Destacamos então a importância de despertar no pesquisador a necessidade de conhecer as peculiaridades da infância, ou seja, ao olhar para suas relações com o mundo. Sendo a expressão da criança uma condição essencial dessa compreensão, a condição para conhecer os sentidos que ela atribui ao mundo, é importante que sua voz seja legitimada por pesquisas que envolvem

a infância. Compreendendo que o “processo de pensar é aprendido, a forma como a criança pensa, passa a ser objeto de interesse dos pesquisadores e dos professores” (MELLO, 2010, p. 191).

Como já mostrado na introdução desta pesquisa, a partir de revisão bibliográfica de pesquisas sobre literatura infantil, (ou seja, pesquisas que dizem respeito à criança direta ou indiretamente) pudemos identificar a escassez de estudos neste campo que envolvam a participação de crianças: apenas dez (entre 37) das pesquisas apresentavam algum tipo de entrevista com crianças e davam vez à fala dos pequenos. A tendência maior das pesquisas é de análise dos livros de literatura infantil, produto da cultura que tende a exprimir valores e vozes adultas.

Já é consensual compreender a literatura infantil como um objeto cultural importante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, necessário na sala de aula. Estudos evidenciam a relevância do papel do livro dentro da escola (SIMÕES, 2000; PORCACCHIA, 2011; SILVA, 2010) e outros autores assinalam, inclusive, a necessidade de se desenvolver mais pesquisas que envolvam a criança da Educação Infantil e o livro de histórias (WITTER & RAMOS, 2008; RODRIGUES et al, 2009). Grande parte dessas pesquisas faz uma ligação da literatura infantil com questões de letramento, alfabetização, escrita e estudo da língua; no entanto, é crucial compreender que a importância do livro vai além desses âmbitos. No presente trabalho, aprofundaremos a relevância da literatura infantil na constituição da imaginação, memória e afetividade no leitor. Além desta questão, reconhecemos que a Educação Infantil não deve ser configurada como um segmento “pré-escolar”, ou seja, que não é escola ainda, mas sim, com um período escolar tão importante e necessário quanto os outros.

## **2. Descrevendo o campo**

A pesquisa de campo foi realizada com uma turma de Pré-II, numa instituição escolar particular da cidade de Indaiatuba, no estado de São Paulo.

A compreensão da realidade investigada, do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, consiste em importante passo para se dar início à análise da pesquisa de campo: saber em que contexto ela ocorre.



Essa escola foi escolhida como *locus* dessa pesquisa de campo por ser uma instituição com a qual a pesquisadora já tinha contato prévio e por apresentar uma equipe que se interessou e acolheu a pesquisa. Desde o momento de solicitação para fazer a pesquisa de campo, com a diretora e a orientadora pedagógica, às conversas com a coordenadora da Educação Infantil e com os técnicos de informática (que nos auxiliaram com os equipamentos de gravação), a receptividade da professora da turma, das auxiliares de sala e da bibliotecária, até o acolhimento das crianças, tudo propiciou para que a pesquisa ocorresse de forma tranquila, prazerosa e produtiva. O colégio situa-se na cidade de Indaiatuba localizada no interior no estado de São Paulo, pertence à região metropolitana de Campinas e tem uma população de 226.602 habitantes. Segundo o IBGE (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012. <http://www.cidades.ibge.gov.br/>) a cidade comporta 53 escolas de ensino pré-escolar, 66 escolas de ensino fundamental, 31 escolas de ensino médio.

A partir de informações retiradas do PPP da escola, pudemos constatar que a escola está em funcionamento desde 2002 e é a segunda unidade da instituição que já existe há mais de 30 anos na cidade de São Paulo. Está localizada em área onde prevalecem residências e pequenos comércios, numa região loteada há poucos anos e que ainda apresenta mata nativa. Atende a alunos de 2 a 18 anos, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com aproximadamente 1010 alunos; destes, 215 estão na Educação Infantil. A clientela é formada por famílias de classe média a classe média alta, provenientes de diversos bairros do município. Existe “predominância de famílias em que pais e mães trabalham fora de casa”, grande parte em empresas que se instalaram na cidade nas duas últimas décadas e profissionais liberais da área da saúde. Parte das famílias mudaram-se para a cidade por oportunidade de emprego. O nível de escolaridade e a origem socioeconômica dos pais dos alunos da turma pesquisada, não puderam ser acessados por consistirem em informações confidenciais, de acordo com a secretaria (informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição). É possível perceber que, tanto pelas instalações físicas, quanto pelo cuidado nas questões pedagógicas, a escola dá significativa atenção à Educação Infantil, equipando a escola com parques, área de piscina, áreas gramadas, campo, biblioteca e áreas criadas especialmente para o segmento.

A escola conta com 150 funcionários entre diretores, mantenedores, supervisores, secretárias, auxiliares, assistentes, recepcionistas, técnicos, monitores, coordenadores e professores, sendo este último grupo formado por 57 docentes, 15 da Educação Infantil. Desses 57 docentes, apenas oito apresentam alguma especialização e os demais apenas graduação (informação fornecida pela secretaria da escola).

## 2.1 Entrada em campo

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Puc-Campinas (CAAE: 34723414.8.0000.5481). Após aprovação pelo referido Comitê e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e esclarecido pela professora responsável pela turma do Pré II, pela bibliotecária e pelos pais ou responsáveis dos alunos da mesma turma, iniciou-se a pesquisa de campo. No caso dos pais que não assinaram o Termo, a participação de seus filhos não fez parte do material empírico a ser analisado. A pesquisa foi realizada através dos seguintes procedimentos: (i) entrevista com a professora da turma e com a bibliotecária; (ii) observação das leituras de histórias; e (iii) entrevista com as crianças.

Como já foi dito anteriormente, as entrevistas com a professora e a bibliotecária, bem como as observações das leituras atendem ao objetivo (1), de investigar como vem sendo realizadas as leituras na turma do Pré-II, na escola pesquisada.

No procedimento (i) foi realizada uma entrevista com a professora para obter informações sobre os projetos de leitura que envolvem sua turma. A entrevista foi registrada por gravação em áudio e anotações e teve a duração de 53 minutos e 56 segundos. Ainda como procedimento (i) previa-se uma entrevista semiestruturada com a bibliotecária, com o objetivo de conhecer como se davam os momentos de leitura na biblioteca, como eram feitas as escolhas e como ela entendia a participação das crianças no momento de leitura. Entretanto, relendo a entrevista realizada foram identificados pontos a serem retomados, o que acabou desencadeando mais dois momentos de conversa com a profissional: um na quarta semana de observações e um na última,

totalizando 22 minutos e 11 segundos de entrevista. Da mesma forma estas entrevistas foram registradas por gravações em áudio e anotações.

No procedimento (ii) foram realizadas nove sessões de observação dos encontros de leitura sendo uma realizada pela professora na sala de aula. Os equipamentos para a filmagem foram disponibilizados pela escola pesquisada (de 2 a 6 iPads por dia de gravação). As gravações na biblioteca foram feitas de dois pontos: um fixo (colocando o iPad sobre a mesa ou sobre um armário) e uma filmagem do ponto de onde a pesquisadora se sentava (numa mesa próxima ao espaço onde as crianças se sentavam). As gravações realizadas durante a leitura da professora na sala foram feitas de um ponto fixo sobre um armário no fundo da sala e uma do ponto de onde a pesquisadora se sentava (numa das carteiras das crianças, num canto no fundo da sala). Tanto na biblioteca como na sala de aula, o local definido para os equipamentos de gravação foram escolhidos em conjunto com a bibliotecária e a professora da turma, para evitar perturbações na rotina escolar, bem como para garantir a preservação do equipamento. As observações foram feitas focalizando, especialmente, a atuação da bibliotecária e da professora durante as leituras de histórias e as interações que as crianças tiveram com elas. As vídeo-filmagens foram transcritas seletivamente, elegendo-se da filmagem total os episódios mais produtivos para análises qualitativas.

No procedimento (iii) foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas coletivas com grupos de duas a cinco crianças. As entrevistas em grupo priorizaram valorizar a interação das crianças (crianças com outras crianças e crianças com a pesquisadora) durante o seu desenrolar. As entrevistas inicialmente foram realizadas numa sala de aula desocupada, depois na própria sala de aula dos alunos e por último (onde ocorreram os últimos sete dias de entrevistas com as crianças) numa sala da escola localizada dentro mini auditório, onde ocorrem atividades de aula de apoio e de aula de teatro. As vídeo-filmagens das entrevistas foram feitas de um ponto fixo (colocando o iPad na janela da sala) e algumas delas também contam com gravação do áudio (o gravador permanecia próximo da pesquisadora e das crianças ou passava pelas mãos das crianças enquanto essas contavam o que se lembravam das histórias). As observações foram feitas focalizando o grupo de crianças; durante os encontros, as crianças permaneciam sentadas no chão da sala, assim como a pesquisadora. As vídeo-filmagens e gravações de áudio também foram transcritas seletivamente, elegendo-se

da filmagem total os episódios mais produtivos para análises qualitativas. Além das falas das crianças, configuraram-se também como material, os desenhos produzidos durante as entrevistas, totalizando 49 para análise.

Tão relevantes quanto a fala, na análise da voz das crianças se expressando a partir das leituras de histórias, são os desenhos produzidos. Eles também dizem, e carregaram apropriações e sentidos atribuídos ao texto. O desenho carrega vozes, muitas vezes não presentes na fala. Ou seja, entendemos as produções de desenho como parte integrante das entrevistas com as crianças.

Aconteceram de uma a três entrevistas por dia, dependendo da organização da rotina da turma naquela data. A Turma é formada por 19 crianças (onze meninas e oito meninos) dos quais 10 obtiveram autorização dos pais para a vídeo-filmagem (seis meninas e quatro meninos). De acordo com os TCLEs, todas as crianças participaram das entrevistas propostas por mim; no entanto, as crianças cujos pais não autorizaram a vídeo-filmagem, não tiveram suas falas utilizadas nas análises. Além disso, tivemos a preocupação em não capturar a imagem dessas crianças nas filmagens.

Foram realizadas entrevistas: 1) com a participação de crianças com autorização e sem autorização (sete entrevistas); 2) apenas com crianças não autorizadas (duas entrevistas); e 3) apenas com crianças autorizadas (nove entrevistas), totalizando 18 sessões, das quais 16 (as entrevistas tipo 1 e 3) foram gravadas. Na maioria das vezes se buscou fazer a separação das crianças autorizadas e não autorizadas; no entanto, isso nem sempre foi possível, porque em algumas situações era a professora que montava os grupos. Nas gravações com alunos não autorizados tomou-se o cuidado para não capturar imagens dessas crianças, e as duas entrevistas apenas com crianças não autorizadas não foram gravadas. Totaliza-se, assim, um conjunto de 16 entrevistas coletivas para análises.

O quadro a seguir demonstra o material que foi produzido e o que foi utilizado para análise:

**Quadro 6. Material total para análise.**

PROCEDIMENTOS	QUANTIDADE	TEMPO
(i) entrevista com a professora e a bibliotecária	1 com a professora	53 minutos e 56 segundos
	3 com a bibliotecária	22 minutos e 11 segundos
(ii) observação das leituras	1 com a professora	24 minutos e 25 segundos
	8 com a bibliotecária	2 horas, 19 minutos e 40 segundos
(iii) entrevista com as crianças	18 entrevistas (sendo 16 utilizadas para análise)	3 horas, 22 minutos e 54 segundos (sendo analisados 2 horas, 47 minutos e 51 segundos)
	65 desenhos (sendo 49 desenhos para análise)	

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

É importante ressaltar que o uso dos procedimentos de vídeo-filmagem e do gravador de áudio, se fez de suma relevância como recurso dessa pesquisa. Tanto as entrevistas quanto as observações foram assistidas e, num segundo momento, transcritas; foi feita uma repassagem para verificação se nenhuma fala teria ficado de fora. Ao iniciar as análises com foco em determinados episódios que se destacaram a partir dos eixos que foram sendo delineados pela leitura e releitura das transcrições, foi necessário voltar às gravações ainda para buscar mais detalhes não só na fala, mas nos gestos e na entonação da voz. Além das gravações, a posse dos desenhos produzidos também permitiu retornar ao material observando minúcias que por vezes nos fogem no momento da entrevista. A possibilidade de retorno ao material permitiu um aprofundamento nas análises que apenas os registros em diário de campo não nos permitiriam.

## 2.2 A escolha do local e o tempo disponível para as entrevistas

Por se tratar de um grupo de crianças de 5 e 6 anos, um dos desafios de se fazer pesquisa em instituição escolar foi conseguir realizar as entrevistas com qualidade sem atrapalhar a rotina escolar das crianças. A primeira dificuldade foi a escolha do local para o desenvolvimento das entrevistas. Foram feitas três tentativas para se chegar a um

bom local para a realização desses encontros: o primeiro foi a sala de alunos mais velhos; o segundo foi na própria sala de aula da turma; e o último, que se mostrou mais adequado foi numa sala mais reservada e sem muitos materiais e móveis que pudessem atrapalhar o envolvimento das crianças com a entrevista.

A entrevista inaugural/teste aconteceu numa sala de alunos do Ensino Fundamental que estava vazia por consequência de uma excursão, ou seja, uma sala diferente, na qual as crianças nunca haviam estado. Tudo era atrativo. O primeiro contato das crianças comigo foi com um olhar de quem não está sendo vigiado, de quem está com uma pessoa que não é a professora, não é a auxiliar, portanto não tem grande poder sobre eles. Neste encontro as crianças falaram “besteira”, fizeram “gracinhas”, brincaram e andaram pela sala, sem muito se importar com a minha presença e minhas solicitações para o desenvolvimento da entrevista.

O segundo local escolhido, na segunda semana de entrevistas foi a própria sala de aula do Pré II. Enquanto a turma fazia uma atividade no parque com a monitora, a professora ficou na sala corrigindo atividades e eu levei (por duas sessões) um grupo de cinco crianças para a entrevista na mesma sala em que a professora da turma permaneceu. Lá nos organizamos em um semicírculo com as carteiras. Como a professora ficou na sala, variavelmente apareciam pessoas na porta, o que acabava chamando a atenção das crianças que estavam na entrevista. Ainda não parecia a melhor e mais confortável forma de realizar as entrevistas.

O último e definitivo lugar que escolhemos foi uma sala dentro no mini auditório da escola, na qual são realizadas as aulas de teatro. É uma sala pequena, sem carteiras ou cadeiras. Organizamo-nos em rodas no chão e ali conversávamos e as crianças produziam seus desenhos. Algumas crianças ficavam sentadas, outras deitavam no chão para desenhar. Podiam ficar mais à vontade. Às vezes se distraíam com algum material guardado nesta sala, mas não era algo que acontecia com frequência, nem que atrapalhasse demais o andamento da entrevista. Esta sala ficou como o local definitivo a partir da terceira até a última semana de entrevistas.

Depois de escolher o melhor lugar, as dificuldades apareceram no tempo disponível para cada encontro. Algumas crianças demoravam bastante tempo desenhando e eu precisava interromper, pois excederia o tempo previsto e atrapalharia as atividades da rotina. A tarde das crianças é completamente preenchida. Nos dias em

que estive lá (sempre nas quintas-feiras) a rotina funcionava basicamente da seguinte forma: Entrada; Biblioteca; Educação Física; Lanche; Atividade em sala; Atividade fora de sala; Saída (rotina descrita por mim ao observar as aulas), além de, em datas especiais, terem atividades diferenciadas como cinepipoca, baile de máscaras, sala do faz-de-conta. O momento em que eu podia organizar as crianças para as entrevistas era durante as atividades em sala: enquanto um grupo ficava com a professora, outro saía para fazer a entrevista. Por ser um período bem curto de tempo, nem sempre eu conseguia fazer mais de uma entrevista e nem sempre as crianças conseguiam terminar seus desenhos como gostariam.

### 2.3 Formato das entrevistas

Todas as entrevistas eram sobre a história contada naquele dia. A intenção com as entrevistas não foi de apresentar às crianças um questionário pronto e engessado, que não permitisse incluir sugestões e questionamentos dos participantes. Longe de uma padronização, essas entrevistas buscaram caminhar a partir do que o campo ia mostrando, ou seja, do que as crianças iam falando, das informações e lembranças que traziam à tona. Não só as falas das crianças, mas também as minhas falas e as formas como acolhi a voz das crianças, foram definindo o caminhar das entrevistas.

Os encontros com as crianças apresentavam o seguinte formato básico: perguntas sobre a história; momento do desenho; e momento de comentarem o que desenharam. Eu iniciava perguntando se tinham ido à biblioteca e qual história haviam escutado; após essa pergunta inicial outras questões eram levantadas a partir dos enunciados das crianças, a fim de resgatar mais informações sobre suas compreensões sobre a história. Em algumas entrevistas utilizei o recurso do gravador de áudio no qual as crianças poderiam contar o que lembravam da história. Além disso, questões como “o que você mais gostou da história” e “o que você não gostou da história” também eram levantadas por mim. Busquei também acrescentar perguntas que inserissem a criança na história do livro, como mostra nos exemplos a seguir:

Pesq.: Se vocês tivessem uma caixa surpresa... O que vocês iam colocar dentro dessa caixa surpresa?

Rui: Pirata!! (Entrevista 010, p. 2).

Pesq.: E o que será que aconteceria se o nosso nariz saísse da cara?

Luise: Eu ia ficar assim o tempo todo pra ele não sair (cobrir o nariz).

Pesq.: E se ele fugisse?

Luise: Eu ia sair correndo, até pegar. (Entrevista 013).

Após esse momento de conversa, eu propunha às crianças um desenho sobre uma parte da história e em algumas vezes sugeri que acrescentassem novos elementos inventados à história e/ou acolhi e valorizei iniciativas das crianças para fazê-lo. No decorrer dessas atividades as crianças produziram segundo três eixos: 1) desenhavam uma parte da história (normalmente a que mais gostaram); 2) desenhavam elementos da história com novos elementos (inventados); 3) produziam desenhos em que a maior parte dos elementos que o compunham não tinha relação direta com a história. Finalizando os desenhos, as crianças tinham um momento para contar/comentar o que desenharam para a pesquisadora e os outros colegas. Quando percebemos que as crianças procuravam, na maior parte das vezes, acrescentar novas características e elementos à história, nos demos conta da autoria dessas sobre a narrativa e sobre o desenho que produziam. Não eram simples imitações e cópias da história original, apresentavam singularidades de cada criança.

## 2.4 Relação pesquisadora-crianças

No primeiro encontro com as crianças, estas se apresentaram já bastante a vontade para fazer “gracinhas” e falar “besteira”, possivelmente por não estarem na presença da monitora ou da professora. Após os primeiros contatos as crianças descobriram que sou professora de arte na escola para outras turmas. A postura das crianças foi mudando gradualmente. As entrevistas passaram a ser nomeadas por eles como “aulas de arte”, pois associavam com os desenhos que produzíamos e eu passei a ser “a tia de arte”. No geral, as crianças gostavam bastante de participar das entrevistas. No entanto, foi possível perceber que havia dias em que uma criança ou outra, estava menos envolvida que em outros dias. Nestes casos a entrevista não fluía com a mesma riqueza que em momentos anteriores.



Nas últimas entrevistas as crianças já pareciam mais familiarizadas comigo e com as atividades. Não demoraram a compreender como a entrevista funcionaria sempre. Já esperavam pelas perguntas sobre a história, pelo desenho e pelo momento de contar o que desenharam. Na maior parte do tempo seus comportamentos pareciam seguir as regras da escola. No geral não eram crianças desobedientes ou desordeiras. Instruções que eram passadas pelas professoras pareciam bem internalizadas quando apareciam no agir das crianças durante as entrevistas, como por exemplo, neste episódio retirado da entrevista 011 sobre o livro *Caixa Surpresa*. Nívia começa seu desenho traçando o chão e eu questiono o porquê de ter que começar pelo chão:

Nívia: Porque a tia disse assim “Não quero boneco voando!”.

Pesq.: Não pode estar voando? Tem que ter chão?

Vicenzo: Tem...

Pesq.: E se tiver um pozinho de pirlimpimpim?

Nívia: Não!

Pesq.: Não pode? Tá bom... Não pode voar?

As crianças começam a falar todas juntas.

Luise: Pode voar porque ela tá com uma... Vassoura! (referindo à bruxa).

Busco uma solução no campo da imaginação que não é acatada – não pode voar mesmo que com pozinho de pirlimpimpim. No entanto, outra possibilidade é apontada para justificar um personagem voando, no caso, uma bruxa: ela pode aparecer voando porque tem uma vassoura e bruxas voam em vassouras. Dessa forma, nenhuma norma (todo desenho deve ter chão para os personagens não ficarem voando) é descumprida, apresentando além de uma justificativa do campo das ideias, uma concreta e reconhecível pelo grupo ou mesmo pelas professoras: o desenho da vassoura junto à bruxa.

É importante ressaltar que durante as entrevistas não parti de um princípio no qual se buscava respostas certas ou erradas. Todas as respostas eram acolhidas como possíveis, sem censuras, o que permitia que as crianças se sentissem bem à vontade para dizer o que pensavam; ou mesmo para falarem de situações que não seriam aceitas pela sociedade como adequadas, ou corretas. Um exemplo disso é o relato do Vicenzo retirado da entrevista 011 sobre o livro *Caixa Surpresa*:

Vicenzo: Tia, posso falar uma coisa?

Pesq.: Pode.

Vicenzo: Um dia, eu já arrotei oit... Não... Onze vezes, eu arrotei.

Pesq.: Meu Deus do céu! Onze vezes? É muito, hein?!

As crianças riem.

Vicenzo: Ô tia, eu já arrotei no carro da minha mãe, daí meu pai nem abriu e ficou maior fedô. Também soltei um peido.

Pesq.: Ai! Credo! Que fedido!

As crianças se divertem.

Vicenzo: E ele nem abriu o vidro.

Pesq.: Ai, que fedido!

O papel do adulto que censura, que diz “Mas pode fazer isso? Não pode!” ou algo do gênero, não foi adotado por mim, ao mesmo tempo que, o papel dos colegas que ouviram a narrativa de Vicenzo, não foi de forçosamente concordarem com ideias moralizantes, mas sim, permitindo-se divertir-se com a história engraçada do colega. Apresentar-se flexível como entrevistador, quando se trata de uma pesquisa com crianças, parece-nos essencial. Ser flexível no sentido do próprio caminhar da entrevista, do que as crianças trazem de informação e do tipo de perguntas elaboradas, adaptando sempre ao seu destinatário: a criança.

Dentro na perspectiva Histórico-cultural, estamos entendendo a entrevista como um momento de relação social no qual pesquisador e pesquisado têm participação ativa na construção de significações e sentidos sobre o objeto cultural adotado nesta atividade (o livro infantil). É um processo dinâmico no qual participantes são passíveis de transformações e desenvolvimento a partir das experiências que vivem, das que se recordam e das que vivem a partir da memória do outro.

## **2.5 Considerações sobre os desafios no caminho...**

Apesar de compreendermos que a entrada em campo exija preparo por parte do pesquisador, algumas situações inesperadas podem surgir no caminhar das entrevistas e observações. Com relação aos equipamentos utilizados para gravação das entrevistas e observações é importante estar atento à capacidade de memória do aparelho. As gravações de vídeo e de áudio normalmente são longas e pesadas, ocupando um espaço considerável no equipamento. Dessa forma, pode ocorrer que o aparelho grave até um determinado tempo e interrompa a gravação por falta de espaço, prejudicando a produção do material empírico. Também se faz importante manter atenção constante ao nível de bateria do equipamento e a possibilidade de ter sempre por perto uma

tomada, caso a bateria precise ser recarregada. Por esse motivo, foi adotado para algumas sessões dessa pesquisa, além da vídeo-filmagem, a gravação em áudio, assegurando a gravação de um mesmo episódio em dois recursos. É de se considerar também, ter mais de um equipamento para a vídeo-filmagem disponível para uso da pesquisa.

Além da questão da memória, a gravação do áudio auxiliou, em alguns casos, no melhor entendimento das falas da vídeo-filmagem. Por se tratar de uma pesquisa dentro de uma instituição escolar, é inevitável que os barulhos da escola (vozes de crianças brincando ao fundo, músicas e outros sons normalmente presentes neste ambiente) fossem também registrados na vídeo-filmagem. Já o gravador de áudio (um aparelho pequeno) poderia ser colocado mais próximo ao grupo e até mesmo passar de mão em mão, facilitando assim a captura da voz apenas dos participantes da entrevista.

A adesão à pesquisa, também foi uma questão que apresentou desafios. Dentre os pais de 19 crianças, nove não autorizaram a filmagem de seus filhos nas atividades observadas e desenvolvidas durante a pesquisa, o que acabou dificultando a filmagem em algumas sessões. Uma das questões a se considerar é a imprevisibilidades das crianças. No enquadramento da câmera, por exemplo, mesmo que se coloque de forma a aparecerem todas as crianças, no decorrer da entrevista elas podem se levantar. Elas se movem, dificilmente permanecem paradas do começo ao fim da sessão no mesmo lugar e esse enquadramento nem sempre dá conta de fazer o registro da turma completa.

Outro aspecto é como as crianças lidam com a presença da câmera e do gravador de áudio. Apenas em poucos episódios houve alguma movimentação das crianças direcionada à câmera (acenando, fazendo graça); na maior parte das gravações não houve nenhum tipo de ação deste tipo por parte delas. Já a presença do gravador de áudio movimentou as crianças ora com animação para pegarem e utilizarem o equipamento, ora fugindo, não querendo falar, por timidez ou talvez desinteresse em discorrer sobre a história do dia. Esses diferentes modos das crianças aderirem ao gravador na entrevista fica muito claro ao contrastarmos duas entrevistas como exemplo. Na primeira, há uma disputa pelo gravador e por quem falará primeiro nele. Enquanto que na segunda, as crianças não demonstram nenhum interesse em utilizar equipamento:

Pesq.: Que história você ouviram com a tia Carina Hoje?

Lis: A Caixa surpresa.

Pesq.: A caixa surpresa? Quem que vai me contar essa história?

Lis e Lara dizem animadas: Eu vou! Eu vou!

Lis: Eu primeira, eu primeira!

Lara: Eu segunda, eu segunda! (Entrevista 010).

Pesq.: Mas, agora eu quero que vocês me contem um pouquinho dessa história, pode ser?

Aqui no meu gravador.

Marina: Eu não!

Ana Elisa: Eu não quero!

Vicenzo também manifesta não querer.

Pesq.: Ninguém vai contar a história pra mim hoje no gravador...?

Luise: Eu vou!

Pesq.: Eba! Obrigada! Bate aqui Luise! Ê! (Entrevista 015).

No último caso, algumas das crianças apresentavam-se tímidas, ou mesmo desinteressadas; no entanto, a minha animação ao ter a Luise colaborando e contando uma parte da história e a iniciativa da amiga em começar, impulsionou a participação dos demais, mesmo que não com muito entusiasmo. Já no primeiro episódio, trecho destacado, as crianças de pronto demonstraram bastante interesse e animação em participar.

## **Capítulo 3 – A história e as crianças: memória coletiva, imaginação criativa**

Para melhor embasar nossas análises acerca do material empírico produzido, foi necessário buscar através de dados da secretaria da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e mesmo através das falas das professoras em entrevistas, a concepção de trabalho com a literatura infantil, assumida pela escola.

### **1. Concepção de trabalho com literatura infantil**

Consultando o PPP a fim de identificar a importância dada à leitura a partir de projetos, pôde-se destacar cinco projetos voltados à leitura, literatura ou narrativa, dos 32 projetos pré-estabelecidos para o ano nos diversos segmentos. São eles: Projeto Leitura (que envolve a Educação Infantil); Projeto Leitura (destinado ao Ensino Fundamental e Ensino Médio); A Hora da Leitura (cujo público é composto por alunos de 3º e 4º ano); Projeto Contando e Recontando (cujo público são alunos do 4º e 5º ano, em horário inverso ao das aulas); e Pequenos Escritores (que consiste nas produções textuais dos alunos de 1º ano do ensino fundamental). Portanto, dos cinco projetos encontrados, apenas um deles tem como destinatária a Educação Infantil.

Ainda segundo o PPP, a Educação Infantil da escola organiza-se numa grade curricular na qual é apresentado também um momento especial para a leitura (Sala de leitura), como podemos ver no Quadro 7:

### Quadro 7. Grade curricular.

Base nacional comum	Parte diversificada
<b>Formação pessoal e social</b>	
Identidade e autonomia	Música
Linguagem oral e escrita	Artes
Corpo e movimento	Inglês
Linguagens artísticas	Movimento e corporeidade
Natureza e tecnologia	Atividades recreativas
Conhecimentos matemáticos	Sala de leitura
Educação física	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

A bibliotecária, aqui chamada de Carina<sup>3</sup>, tem 19 anos, é estudante do curso de Comunicação Social com habilitação em relações públicas e contou em entrevista que começou a trabalhar na escola pesquisada “por acaso”. Explicou que estava em busca de um trabalho cujo horário se encaixasse com seus horários de estudante. Deixou um currículo nesta escola e foi chamada para a vaga de bibliotecária, o que muito lhe interessou, principalmente quando soube que uma de suas funções seria ler histórias para as crianças da Educação Infantil. Apesar de entrar num cargo que não tem relação com a sua área de estudo, Carina, revelou ter alguns interesses que estavam de acordo a função que lhe foi designada. Afirmar gostar muito “desse universo criança”. Conta que trabalha desde os 15 anos como recreadora de festas infantis e atividades do tipo, mas “sempre cuidando de criança, não nessa área de ensinar nem nada”. Outro interesse está nos livros. A bibliotecária relata que desprende grande interesse pela leitura desde muito pequena. Afirmar ler cerca de um livro de literatura por mês.

A professora da turma estudada leciona na Educação Infantil há 13 anos e trabalha na escola pesquisada há dez anos, porém, esta nem sempre foi sua profissão. Sua primeira formação foi um curso técnico em Publicidade que, conta ela em entrevista, era a profissão na qual ela tinha vontade de trabalhar. No entanto, com o nascimento de seus três filhos e após alguns anos fora do mercado de trabalho teve “a ideia de fazer magistério”. “De tanto ficar com criança, eu vi que gostava”, relata ao argumentar a escolha pelo segundo curso, agora, em Pedagogia.

Numa conversa inicial com a professora sobre a pesquisa de campo e sobre como gostaríamos que esta fosse realizada, a responsável pela turma explicou que existiam três momentos que envolviam a literatura infantil para essa turma: o Projeto Leitura

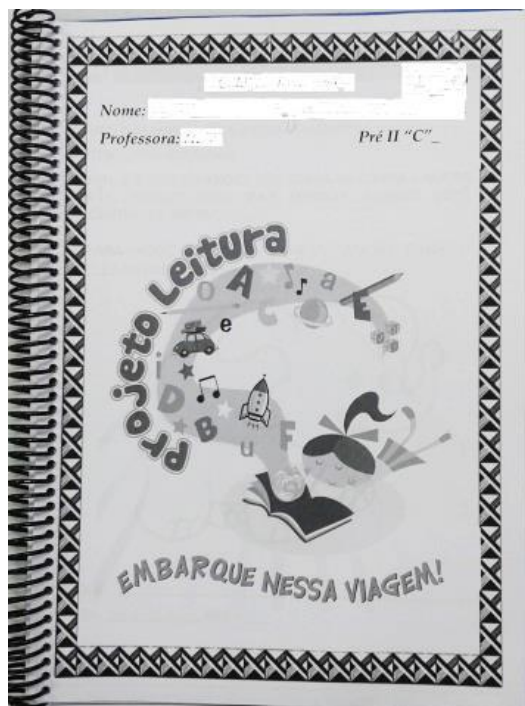
<sup>3</sup> Todos os nomes apresentados na pesquisa (professora, bibliotecária e crianças) são fictícios.

(inserido no grupo de projetos pré-estabelecidos para o ano), as leituras indicadas pela apostila e as leituras na biblioteca.

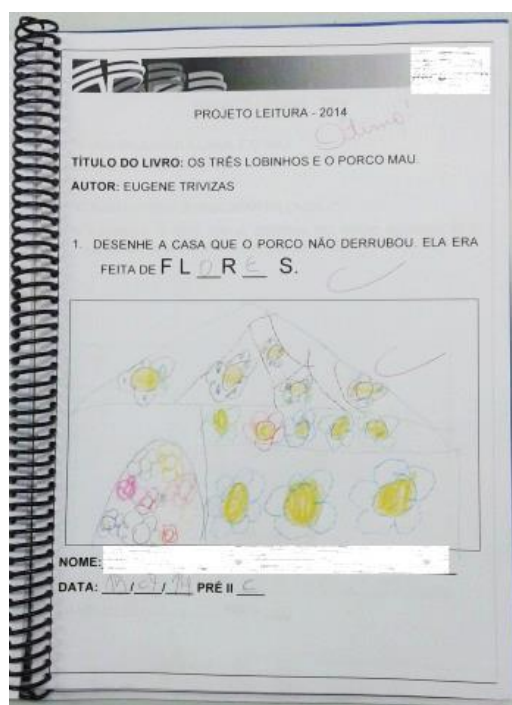
O **Projeto Leitura** é realizado em todas as turmas da Educação Infantil com o mesmo formato. A professora conta em entrevista que o projeto acontece em dois momentos diferente no ano: no primeiro semestre os livros utilizados eram retirados da biblioteca e no segundo semestre, trabalham com os livros comprados pelos pais. Os pais providenciam os livros já pré-estabelecidos pela escola na lista de materiais; a professora fica com esses livros para ler para as crianças e montar as atividades (uma de cada livro) para serem utilizadas no segundo semestre. Neste primeiro semestre as crianças levaram livros da biblioteca que elas mesmas escolhem dentre os livros designados para a Educação Infantil. Funciona da seguinte forma: as crianças levam o livro para casa na sexta-feira; orienta-se que os pais leiam com os filhos a história durante o final de semana; e na segunda-feira seguinte é organizado um momento no qual os alunos contam a história que levaram para casa a um colega da turma.

No segundo semestre o esquema é o mesmo; no entanto, além da leitura feita em casa com os pais, as crianças também devem realizar uma atividade sobre o livro (a atividade elaborada pela professora durante o primeiro semestre). A professora explica essas atividades e nos mostra algumas delas:

Neusa: É assim, eu sempre procuro colocar um desenho [...] pra eles pintarem. [...] Algumas eu coloco assim: o que você achou da história; coloque a parte que você mais gostou. [...] só completar a palavra. Ou então eu coloco lá, “qual animal que estava chorando no meio da floresta?” Mico. Então é fácil de escrever. Ou eu coloco “M”, um tracinho e eles vão completando. [...] Ou então uma cruzadinha.

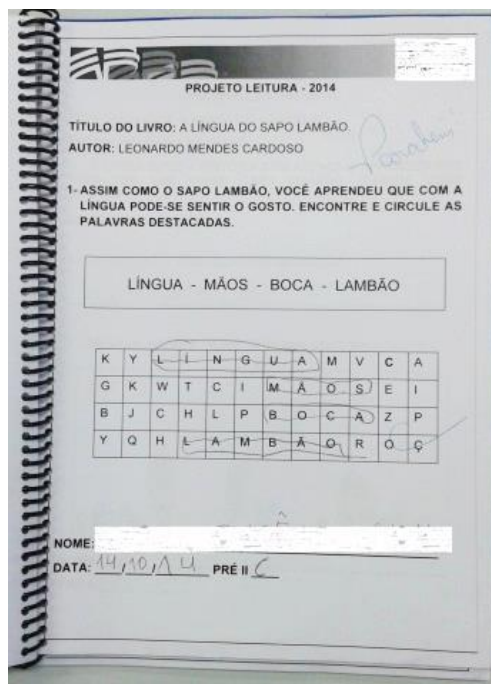


**Figura 1.** Capa do Projeto Leitura.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 2.** Projeto Leitura: atividade do livro *Os três lobinhos e o porco mau*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora





**Figura 3.** Projeto Leitura: atividade do livro *A Língua do sapo Lambão*.  
 Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 4.** Projeto Leitura: atividade do livro *Quero um bichinho de estimação*.  
 Fonte: Arquivos da pesquisadora.

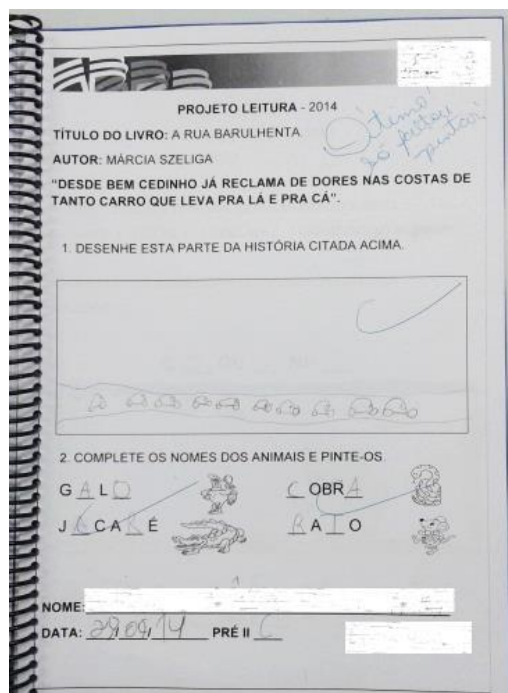


Figura 5. Projeto Leitura: atividade do livro *A rua barulhenta*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora

Portanto, a atividade tem como principal função a interpretação do texto em aspectos bastante simples utilizando a memória e com foco na alfabetização. Essas atividades são corrigidas junto aos alunos na segunda-feira em que o livro volta, fortalecendo o que foi o foco nas atividades. Nesta correção, a professora chama cada um dos alunos, perguntando se gostaram da história e quem a contou. As atividades são encadernadas no final do ano como produto final do Projeto de leitura, junto ao portfólio das crianças para ser entregue aos pais.

A leitura destes livros que as crianças fazem na segunda-feira a um colega da turma, normalmente acontece na casa da árvore da escola. As crianças podem ficar bem à vontade. Algumas se sentam ao chão, outras no banco, outras nos galhos das árvores. Eles podem escolher o amigo a quem vão contar a história e podem decidir quem irá começar. Neusa, a professora da turma, conta em entrevista que esse momento tem o objetivo de que as crianças vão perdendo a timidez e o nervosismo presentes no começo no ano, e que comecem a ter “essa noção de contar história”. A professora conta que sua mediação é mínima, com o objetivo de deixar as crianças bem livres, à vontade e sem se sentirem pressionadas.

O segundo momento que envolve a literatura infantil são as **leituras indicadas pela apostila**. Essas leituras são realizadas normalmente pela professora da turma;

entretanto, existe ainda a possibilidade de que isso fique a cargo da bibliotecária mediante combinado entre elas. São indicados aproximadamente dois livros por apostila e são utilizadas quatro apostilas por ano. Portanto, propõe-se na apostila a leitura de cerca de oito livros ao longo do período letivo. Os livros indicados em cada apostila relacionam-se com eixos temáticos diferenciados, trabalhados em cada uma delas.

O tema da apostila quatro, na qual consta a indicação do livro *A escolinha do mar*, de Ruth Rocha (cuja leitura observamos e analisamos) é “Céu, mares e rios”. A apostila começa abordando conteúdos como “O Planeta Azul”; “De onde vem a chuva?”; “A vida no mar”; “A vida nos rios”; “Água é vida” e, somente na última sessão da apostila, indica a “Hora da história” com o livro já citado. Nesta sessão da apostila, todas as atividades são relacionadas à história. A apostila indica que a leitura será realizada pela professora e, em seguida, esta deverá solicitar que as crianças participem da sessão “Trocar ideias”, na qual os autores do material levantam algumas questões sobre o livro: você acha que a história foi criada pela autora ou aconteceu de verdade? Onde se passa essa história? Quem são as personagens? O que o Tubaronete fez que deixou Dona Ostra triste? Algumas dessas questões são apresentadas às crianças pela professora no início da leitura, quando Neusa mostra apenas a capa do livro para que as crianças imaginem como é a história que será lida. O objetivo da apostila com a indicação dessa leitura é que esta sirva de base para as atividades subsequentes. Abaixo, as duas páginas iniciais dessas atividades:

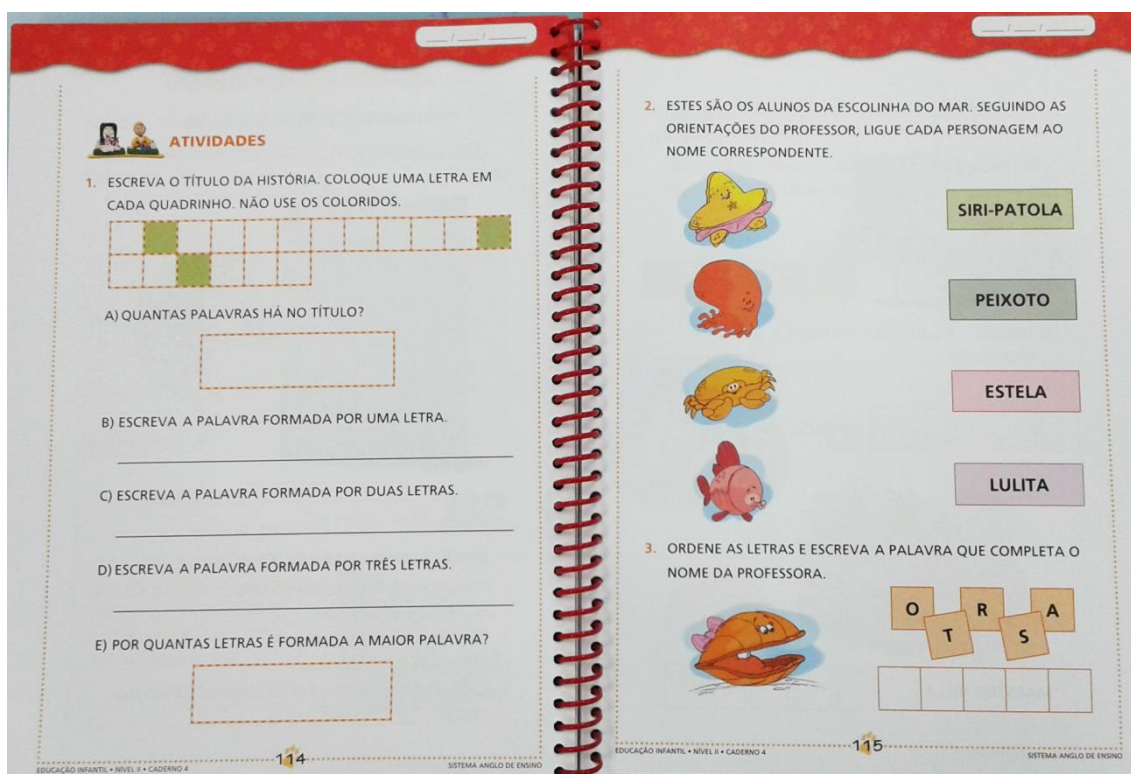


Figura 6. Apostila: primeiras páginas de atividades do livro sugerido.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

As atividades têm como propósito trabalhar, principalmente, alfabetização e matemática, em seus seguintes elementos: as letras, as palavras, os números, as quantidades e problemas matemáticos; questões do texto e da história em si são pouco exploradas e, destacando-se as atividades de alfabetização, o imaginário, a criatividade ou o lembrar a história não são focos propostos para o trabalho pedagógico. A professora conta em entrevista que, a respeito das leituras indicadas pela apostila, ela costuma pedir um desenho que é feito no caderno de desenhos de arte.

O último momento de leitura diz respeito às **leituras na biblioteca**. Essas leituras são realizadas pela bibliotecária a partir de livros que ela mesma escolhe, ou por sugestões da professora da turma, seguidas de vídeo de desenho animado com tema semelhante ao da leitura realizada no dia, apresentado aos alunos pelo computador da biblioteca. A princípio, pensamos em observar as leituras realizadas pela professora em sala de aula, mas essa configuração não nos pareceu representativa do que de fato acontecia naquela turma em relação ao trabalho com literatura infantil, pois estas situações eram pouco frequentes; optou-se por manter o foco na observação das leituras realizadas na biblioteca, por se aproximar mais do formato de atividade que nos interessava pesquisar. Esse projeto envolve toda a Educação Infantil até o 1º ano. Cada

turma tem um horário semanal pré-definido para essa leitura na biblioteca, que dura cerca de 30 minutos. A professora da turma direciona-se com as crianças até a biblioteca; lá as crianças acomodam-se num grande colchonete no chão e Carina, a bibliotecária, realiza a leitura de um livro.

Além dos três momentos de leitura [(i) Projeto leitura, (ii) Leituras indicadas pela apostila e (iii) Leituras na biblioteca] pré-estabelecidos para essa turma de Pré II, a professora disponibiliza aos alunos gibis de histórias em quadrinhos, dentro da sala de aula. Os alunos que terminam suas atividades da apostila podem escolher um colega para se sentar junto e ler um gibi. Segundo Neusa, as crianças gostam bastante desse momento. Foi destacado por ela também, que prefere trazer gibis mais antigos, pois parte das crianças prefere pegá-los para fazer as atividades que constam no meio das histórias, (para colorir, cruzadinhas, sete erros, etc. muitas vezes pintando e rabiscando os gibis) a pegar para ler as histórias.

Entendendo que é importante que o trabalho com a literatura infantil não se encerre quando se fecha o livro, vemos a relevância de analisarmos os momentos de leitura dos livros, como também o que professora e bibliotecária vêm fazendo nos momentos pós-leitura. Com a descrição dos projetos e do trabalho realizado com a literatura infantil na Educação Infantil nesta escola, podemos dizer que os momentos de leitura são seguidos de três tipos de situações: (i) seguido de um vídeo de desenho animado; (ii) seguido de atividades de alfabetização; (iii) seguido de uma leitura em par; e (iv) seguido de desenho no caderno de arte. O (i) caso acontece nas leituras realizadas na biblioteca, o (ii) nas leituras indicadas pela apostila e no Projeto leitura, o (iii) também como parte do Projeto leitura, e o (iv) é realizado após leituras indicadas pela apostila, como podemos ver no Quadro 8, apresentado a seguir:

**Quadro 8. Trabalho com a literatura infantil após a leitura.**

Momentos de leitura	Pós-leitura			
	Vídeo de desenho animado	Atividade de letramento	Leitura em par	Desenho no caderno de arte
Projeto Leitura		X	X	
Leituras indicadas pela apostila		X		X
Leituras realizadas na biblioteca	X			

Fonte: informações obtidas a partir das entrevistas com a professora e a bibliotecária e através das observações.

A professora da turma diz em entrevista, que, geralmente, articulava o trabalho com a literatura infantil atividades voltadas à alfabetização. Em vários momentos durante entrevista, quando falamos em literatura infantil, ela acaba remetendo ao uso da literatura para introduzir temas que seriam trabalhados posteriormente em atividades:

Neusa: [...] depois que eu conto a história, aí a gente começa a fazer as atividades [...] vêm todas de acordo com aquela história. E já começa a trabalhar tudo isso: a questão das letras, das cores, dos números [...] Então, eu acho que é muito importante que é base mesmo, de onde a gente vai tirar tudo aquilo.

Neusa refere-se então à literatura infantil como base para atividades pedagógicas mais clássicas:

Pesq.: Então, você faz essa ligação entre a literatura infantil e as demais atividades... Toda a parte...

Prof.: Pedagógica, da alfabetização. A gente vai tirando tudo que tem ali, daquela história, pra ter um contexto de tudo. Depois eles vão lembrar [...] não é só você chegar à sala, “Ah, vamos aprender quais são as cores”, do nada. Então é legal, “Ah, que cor que era a tartaruga mesmo?”, “Ah, verde”. Então, eles sempre vão lembrar.

A professora prefere, ainda, que as crianças não repitas a leitura de livros, mas sim, que sempre busquem algo novo e inédito para ler (mesmo compreendendo que, normalmente, quando o aluno quer pegar algum livro repetido, é porque se interessou por aquela leitura e gostaria de repeti-la):

Neusa: Sempre reforço para que eles não peguem repetido. [...] Sempre peço pros pais na reunião pra que eles fiquem atentos nesta questão. Se acontecer de repetir, pra eles escreverem na agenda, que eu reforço na sala. [...] explico que não pode levar livro repetido. Tem criança que gosta, adora livro e quando chegam lá, eles tentam me enganar [...] “Ah, tia, mas eu gostei

tanto do livro”. Por isso que pegou repetido. Então, a gente vai sempre reforçando pra não acontecer.

Esta posição é também assumida no Projeto Leitura. A professora organiza uma lista, na qual tem o controle sobre qual livro já foi levado para casa por qual criança, procurando estimular, mais uma vez, que as crianças não repitam leituras. Entendemos que essa providência da professora se dá no intuito de garantir às crianças um repertório vasto de livros e experiências literárias, para que possam, durante o ano, conhecer diversas histórias. No entanto, entendemos também, que a possibilidade de repetir livros poderia ser considerada positiva, tendo em vista que o retomar de algum material, no caso, a história, pode permitir que a criança se aproprie de modo mais aprofundado e que vá (re)significando conteúdos e conceitos.

Neusa fala ainda, em entrevista, sobre o que pretendem as histórias dos livros adotados:

Neusa: E todas as histórias têm assim um... Querem dizer alguma coisa, principalmente esses livros infantis. Tem algum objetivo, né. [...] vai falar da criança que tem medo de dormir no escuro, da criança que chupa chupeta, [...] preconceito, [...] trabalha algum tema pra mostrar pra criança aquilo de uma forma mais lúdica, né?

A professora refere-se ao trabalho com os livros como uma forma lúdica de abordar temas do cotidiano da criança. Nesta mesma perspectiva, Carina descreve qual seu objetivo com as leituras realizadas na biblioteca:

Carina: Eu espero que eles entendam, primeiramente, o que a história passa... Geralmente a gente conta pra eles uma história que tenha algum fundamento. Ou que seja sobre alguma coisa que eles precisam aprender. Ou sobre ter educação, ou sobre... A história de hoje que foi sobre a inveja... Que eles comecem a entender o sentido das coisas. É isso que a gente procura mesmo. Que através da história, que é uma coisa que eles gostam bastante, eles consigam entender assuntos um pouco mais, até difíceis pra idade que eles têm... Tudo...

Parece-nos importante problematizar a principal diretriz do trabalho pedagógico: a apostila. O uso deste instrumento intervém no modo de trabalho com a literatura infantil a partir do programa de alfabetização, e há riscos de que a imersão da criança na literatura aconteça de forma reduzida (cerca de oito livros ao ano). No entanto, a escola não se restringe à apostila; ela tem momentos de leitura (Projeto leitura e Leitura na biblioteca) e de pós-leitura que ultrapassam apenas as indicações de leitura da apostila. Tais momentos pós-leitura são valorizados pela escola, o que merece destaque, dada a relevância para o desenvolvimento de outras capacidades das crianças, para além da alfabetização.

A nossa entrada em campo trouxe as entrevistas com as crianças após as leituras realizadas pela professora e pela bibliotecária, como um novo momento pós-leitura, no qual as crianças tinham a oportunidade de contar o que lembravam das histórias, o que gostaram, o que não gostaram, bem como conversar sobre diversos assuntos, alguns relacionados às histórias, outros não. Nossa intenção foi estimular as crianças a deixarem de sentir que teriam que responder perguntas com respostas únicas e corretas; aceitávamos as mais diversas posições e opiniões.

## **2. Os livros**

A seguir, são apresentadas as capas dos livros dos quais foram observadas a leitura, bem como uma síntese dos mesmos:





Figura 7. Livros utilizados nas leituras observadas.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Em entrevista, a bibliotecária afirma que a escolha dos livros para as leituras realizadas na biblioteca, ora é feita por indicações da professora da turma, a fim de que se aprofunde algum tema que será trabalhado posteriormente em sala, ora é feita por ela, com base nos interesses das crianças. No entanto, esse interesse das crianças é identificado de um modo genérico, segundo as impressões da bibliotecária sobre aquilo de que geralmente as crianças gostam. Carina diz:

Carina: a gente procura sempre escolher um livro de um tema que eles gostem, tipo o fundo do mar, bichos, essas coisas, são coisas que eles gostam bastante. Pra não ficar uma leitura chata [...].

As leituras observadas foram dos livros listados no Quadro 9, apresentado a seguir e correspondem, respectivamente, às imagens dos livros acima:

Quadro 9. Livros utilizados durante a pesquisa de campo.

<b>Título</b>	<b>Autor Ilustrador Tradutor</b>	<b>Data realizada a leitura</b>	<b>Quem leu</b>
A borboleta furta-cor	<b>Autor:</b> Wilson Pereira. <b>Ilustração:</b> Rodrigo Abrahim.	09/10/2014	Bibliotecária - Carina
Ana, Guto e o Gato dançarino	<b>Autor:</b> Stephen Michael King. <b>Tradução:</b> Gilda de Aquino. <b>Ilustração:</b> não há indicação.	16/10/2014	Bibliotecária - Carina
O domador de monstros	<b>Autor:</b> Ana Maria Machado. <b>Ilustração:</b> Suppa.	23/10/2014	Bibliotecária - Carina
Na porta da padaria	<b>Autor:</b> Ivan & Marcello. <b>Ilustração:</b> Ivan & Marcello.	30/10/2014	Bibliotecária - Carina
Caixa surpresa	<b>Autor:</b> Angela Carneiro. <b>Ilustração:</b> Fernando Nunes.	06/11/2014	Bibliotecária - Carina
O nariz curioso	<b>Autor:</b> Cristina Marques. <b>Ilustração:</b> Luiz Maia.	13/11/2014	Bibliotecária - Carina
A escolinha do mar	<b>Autor:</b> Ruth Rocha. <b>Ilustrador:</b> Helena Alexandrino.	20/11/2014	Professora da turma - Neusa
O senhor Pavão	<b>Autor:</b> Alessandra Pontes Roscoe <b>Ilustração:</b> Vincente Mendonça.	27/11/2014	Bibliotecária - Carina
Sopa de bruxa	<b>Autor:</b> Jeong Hae-Wang. <b>Tradução:</b> Thais Rimkus. <b>Ilustração:</b> Oh Seung-Min.	04/12/2014	Bibliotecária - Carina

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Os livros indicados pela professora são geralmente os livros apresentados pela apostila adotada nesta escola para toda a Educação Infantil e que tem continuidade para as turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como já dito anteriormente, na apostila existem indicações para se realizar a leitura de livros e as atividades decorrentes são relacionadas a essas leituras. O livro *A escolinha do mar* foi uma dessas indicações da apostila, cuja leitura foi realizada pela professora da turma, Neusa, e acompanhada por mim.

Cada um dos livros selecionados apresenta características próprias no que diz respeito ao texto em si, à ilustração, à contracapa e às etiquetas fixadas pela escola, como instrumentos orientadores para uso da bibliotecária e de professores. No Anexo 1, foram descritos os pontos acima destacados de cada um dos livros. Alguns livros não

apresentavam a etiqueta da escola ou informações relevantes na contracapa; nestes não há menção sobre essas partes.

Cinco dos nove livros tiveram como ponto principal, questões morais, como a inveja da borboleta em *A borboleta furta-cor*, a rebeldia do nariz em *O nariz curioso*, a falta de educação do Tubaronete em *A escolinha do mar*, a arrogância do pavão em *O senhor pavão e a tentativa de ludibriar as regras de um concurso, em sopa de Bruxa*. Abordaram temas infantis, dois livros: *Domador de monstros*, com um dos medos infantis e *A escolinha do mar*, com as vivências dentro da escola. Apenas Sopa de Bruxa, traz mais especificamente um trabalho com conceitos, procurando proporcionar às crianças experiências de medidas com o corpo. Parte considerável dos livros adotados para leitura trazem elementos fantasiosos em seu enredo, em elementos da história ou mesmo em sua ilustração (Ana, Guto e o gato dançarino; Domador de monstros; Na porta da padaria; A caixa surpresa; O nariz curioso e Sopa de bruxa), no entanto, o foco principal dessas leituras não nos parece ser mais especificamente a questão imaginativa e criativa, dependendo mais incisivamente da mediação da contadora da história dar esse enfoque (o que nem sempre acontece).

### 3. As leituras de histórias

em meio ao zum-zum das crianças forma-se um círculo, no fundo da sala, em cima de um tapete ou de almofadas de algodão que passaram a manhã tomando sol no beiral da janela. Com olhos arregalados e risadinhas, as crianças aconchegam-se e escutam a voz da moça de jeans ou vestido floreado – a professora. Entram na história que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam num corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali (GIRARDELLO, 2011, p. 82-83).

As observações que foram realizadas nesta pesquisa permitiram-nos acompanhar várias situações bastante distantes da visão idealizada do momento de leitura descrito por Girardello. A agitação e espontaneidade de crianças de cinco e seis anos, os interesses e desinteresses sobre uma ou outra história, mais ou menos instigante, e as contradições nas falas de professora, bibliotecária e crianças, caracterizam melhor os momentos de leitura observados.

As leituras realizadas na biblioteca aconteciam uma vez por semana durante cerca de 30 minutos. A professora, acompanhada de uma monitora, direcionava-se até a biblioteca com as crianças enfileiradas. Na maioria das vezes, apenas a monitora permaneceu durante as leituras; a professora normalmente tem outras tarefas a cumprir (reunião com pais, correção de atividade das crianças, etc.). Ao chegarem, Carina organizava as crianças sentadas num espaço com um grande colchonete no chão. Contou que prefere realizar a atividade sentada numa cadeira para ficar mais alta que as crianças, permitindo assim que todos tenham acesso visual ao livro. No entanto, para um melhor enquadramento das filmagens, foi solicitado a ela que as leituras fossem realizadas com ela sentada no colchonete, junto às crianças. Após a leitura, era apresentado para as crianças um episódio de desenho animado que tinha relação com o tema do livro utilizado na leitura (às vezes bem próximo, às vezes não). Por exemplo, no dia da leitura do livro *Caixa Surpresa*, Carina passou um desenho que segundo ela “tem a ver com imaginação”. É um desenho animado da Turma da Mônica, no qual a Mônica e sua amiga Marina têm um lápis mágico que pode tornar os desenhos que produzem, reais. Algumas vezes esse desenho animado parecia “prender” mais a atenção das crianças que a própria história; no entanto é de se notar que nenhuma dessas animações foi sequer citada pelas crianças durante as entrevistas.

As crianças sempre demonstraram ter uma relação bastante tranquila com a bibliotecária. Como de costume, Carina combinava com as crianças, ao início de cada leitura, que essas permanecessem em silêncio e sentadas para poderem conhecer a história toda e, muitas vezes, ameaçava tirar o desenho animado do final, caso não se comportassem como o combinado. Ao começo de todas as leituras, a bibliotecária faz os mesmos comandos: solicita que todos peguem a chavinha (uma chave imaginária) e tranquem a boca, explicando que é necessário ficar em silêncio para poder entender a história. Durante as leituras, quando algumas crianças começam a se agitar ou se distrair, Carina voltava a solicitar o silêncio; no entanto não o exigia de uma forma absoluta: em vários momentos, Carina permitia e solicitava a participação das crianças, perguntando sobre os próximos acontecimentos da história e suas opiniões sobre a narrativa:

Carina: O que será que tem dentro dessa caixa?

Fernando: Uma pessoa ou um bicho?

Rui: Gato! Eu acho que é um gato.

Fernando: Gato? Não é...

A cada página lida era mostrada a ilustração e sugerido que as crianças comentassem algo sobre a última parte da história. As crianças não demonstraram receio em interagir com a bibliotecária durante a leitura e a maioria delas gostava de participar desses momentos. Essas interações entre leitora, livro e crianças, são importantes para a apropriação das histórias pelas crianças, ou seja, dos sentidos atribuídos e da (re)significação que as crianças vão construindo sobre as histórias, a partir de suas experiências, como pode ser ilustrado no trecho a seguir:

Carina apresenta a bruxinha Ursula do livro Sopa de bruxa.

Vicenzo: Ursula?

Fernando: É Ursula ela?

Carina: Ursula! É o nome da bruxa.

Vicenzo: Mas ela... É um nome de urso.

Nívia: Esposa do urso!

Carina ri: Do Ursulo?

Vicenzo corrige a colega: É a fêmea do urso!

Carina: Vicenzo, Ursula é o nome da pessoa. Não tem nada a ver com urso (ri bastante).

No episódio Vicenzo e Nívia, ao escutar o nome atribuído à bruxinha, o associam com algo que já conhecem: o animal, urso; e ao fazer tal associação (re) significam o nome, classificando-o com o feminino (esposa, fêmea) do urso, mantendo uma lógica a sua definição. Carina com experiências mais abrangentes que a das crianças, acha engraçada a conclusão a que elas chegam e explica que uma coisa não tem relação com a outra.

Tanto a história como o ato de leitura da forma como acontecem nas escolas, são carregados de significados construídos historicamente pelo homem. A bibliotecária, nesta situação, é quem faz a mediação mais explícita entre o livro e a criança. Entretanto, a história vai ganhando significações e sentidos produzidos por cada criança, que vai fazendo associações a partir do que já conhece, do que já apreendeu do mundo, das experiências que já viveu; portanto, as relações entre o livro e a criança também são mediadas por suas experiências que ultrapassam a situação de leitura. O modo como ocorre o momento em que as crianças interagem com a história a partir da mediação da bibliotecária, é de suma importância, pois é nele que podem (ou não) exteriorizar essas

significações que vão construindo entretecidas com a história, (re)significá-las e enriquecê-las.

Evidenciamos que, apesar das observações que realizamos aqui sobre as leituras realizadas pela bibliotecária serem baseadas em oito momentos de leitura, as reflexões que fizemos sobre a leitura da professora se baseia em apenas um momento, tento em visto a menor frequência em que essa atividade ocorre na sala de aula com a professora e a maior frequência (semanalmente) em que ocorre na biblioteca.

Em entrevista, Neusa deixa claro que procura designar a função de ler os livros indicados pela apostila à bibliotecária, por uma questão de tempo. Percebemos que as cobranças do material didático, dos pais e das políticas avaliativas, permeiam as escolhas pedagógicas dos professores, induzindo determinadas formas de trabalho e modos de conduzir as aulas no tempo que dispõem para isso.

Após a leitura na biblioteca, quando o livro é indicação da apostila, as crianças voltam para a sala de aula com a história “fresca” na cabeça e a professora dá início às atividades presentes na apostila, relacionadas à história. Existe, assim, uma separação das funções: a professora tem a incumbência de realizar as práticas mais pedagógicas, enquanto que à bibliotecária cabem as práticas menos estruturadas (mas também com função pedagógica). Quando não é possível esperar o dia da leitura na biblioteca para realizar a leitura, a própria professora realiza essa atividade. Tal distinção de tarefas nos parece decorrer do fato de que caberá a ela responder por questões pedagógicas à seus superiores e aos pais das crianças. À bibliotecária, no entanto, que não precisará responder por tais questões, é designada a atividade que a professora pode atribuir a outro profissional, poupando assim a rotina cheia de outras atividades que deve seguir com seus alunos.

Na situação que descreveremos, a leitura foi realizada pela professora. Com a ausência da bibliotecária naquele dia, por motivo de doença, a professora aproveitou o tempo em que as crianças iriam à biblioteca, para realizar a leitura do livro *A escolinha do mar*. Em seguida, elas tiveram aula de Educação Física e, ao retornarem para a sala, deu-se início às atividades da apostila que seguiam a indicação para a leitura do livro infantil. Para realizar a leitura a professora ficou em pé à frente da lousa e as crianças sentadas em suas carteiras enfileiradas (como em qualquer outra aula). A professora

conta em entrevista que para se deslocar para outro local da escola, organizá-los em um círculo e fazer a leitura, perderia muito tempo e não conseguiria finalizar a leitura.

Como foi dito em entrevista e observado durante a leitura desta história, a professora segue um modelo para conduzir essas leituras. Primeiro explora a capa, perguntando sobre o que acham que é a história, falando sobre a ilustração e o autor no livro. Em seguida começa a leitura e já levanta outras questões, buscando estimular a postura ativa das crianças com relação ao texto: O que será que vai acontecer nesta história? Como será que essa história acaba? Ainda a partir de fala em entrevista, Neusa tem a intenção de trabalhar com a imaginação das crianças ao levantar essas questões, embora em alguns momentos as perguntas que elabora tendam a direcionar as respostas das crianças, como podemos ver no trecho abaixo:

Neusa: [...] Vocês acham que essa história se passa aonde?

Algumas crianças respondem: No mar.

Neusa: É na floresta?

Crianças: Não!

Neusa: Por que vocês acham que não é na floresta?

(silêncio)

Neusa mostrando a capa: Tem floresta aqui?

Crianças: Não...

Neusa: Como que vocês sabem que é no mar? O que é que tem aqui?

Algumas respondem “tubarão”, outras, “peixe”.

Neusa: Onde fica o peixe?

Vários respondem: Na água.

Ao observarmos a leitura, foi possível perceber que nas últimas páginas do livro, Neusa teve que “acelerá-la”, caso contrário as crianças se atrasariam para a aula seguinte. Também em decorrência do pouco tempo, durante a leitura, a professora permitiu menos a interferência/participação das crianças. O trecho a seguir, ilustra o direcionamento para as respostas das crianças e a questão dos valores incutidos no livro e ressaltados pela professora:

Neusa: “Tubaronete era mesmo muito mal-educado. Avançou na dona Ostra, vermelhinho de raiva, ‘eu não preciso de vocês, seus peixes de água doce! Seus peixes de lata!’”. Olha que coisa feia! Que falta de educação! Alguém aqui é assim?

Algumas crianças balançam a cabeça em negativa: não.

Neusa: Não! É todo mundo educado. Ele arrancou da dona Ostra, quem sabe o que é que tem dentro da ostra?

Algumas crianças respondem: Pérola!

Uma prática de leitura, na qual a professora dá vez e voz às crianças, permitindo que levantem hipóteses e sem censura de respostas, seguramente demanda mais tempo, além de contar com a imprevisibilidade do que será destacado pelas crianças. Desta forma, pode não ser viável à professora que tem que dar conta de determinadas atividades obrigatórias a se realizar após a leitura e com um tempo determinado.

#### **4. Eixos de análise: entre a fala dos adultos e das crianças**

Os eixos de análise foram construídos a partir das narrativas das crianças durante as entrevistas: através da leitura intensiva dos textos produzidos pelos participantes, vídeo filmados e transcritos na íntegra, encontramos tendências de elaborações por parte das crianças, registradas em seus enunciados que se referiam a: (i) as narrativas produzidos pelos participantes das entrevistas que recontavam a história lida; (ii) discussões nas quais os participantes colocavam pontos de vista ou opiniões; (iii) relatos de experiências pessoais; e (iv) narrativas inventadas.

É relevante dizer que no caminhar dessas análises, os eixos por vezes se verão entrelaçados e as falas das crianças poderão se confundir entre eles, até mesmo por que estamos falando de uma análise que acontece num movimento de ir e vir no material empírico.

##### **4.1 *Tinha um menino que às vezes tinha medo e às vezes não tinha: narrativas que recontam a história***

Ao analisar as entrevistas com os grupos de crianças, pôde-se perceber que elas não recontam as histórias completas sozinhas. A forma de recontar essas histórias foi por meio de uma memória coletiva. Como vimos no capítulo Memória e Imaginação, segundo Wertsch (2010) todo e qualquer enunciado existe num contato dialógico entre indivíduos que fazem parte de um contexto social maior. Podemos lembrar assim, que todo diálogo reflete a voz de outros.

As informações sobre a história eram lembradas a partir de perguntas que a pesquisadora fazia às crianças e das falas do grupo, como é possível ver nos trechos



abaixo, destacados das entrevistas sobre a leitura do livro *O domador de monstros*, de

Ana Maria Machado:

Pesq.: Vocês escutaram história hoje não escutaram? Que história que foi?

Lara: É... Que tinha um menino... E depois um monte de monstros.

[...]

Lara: Ele era verde. Não! Era vermelho! Que daí veio outros monstros mais novo na parede.

Pesq.: Outros monstros surgiam? É mesmo?

Lara: Daí... Ele chamava cada monstro, cada monstro que eles vieram, ele ficava olhando pra ele. Não assustava que nem o monstro. E os monstros eram maiores que eles.

[...]

Pesq.: Agora eu quero saber da Ana Elisa. O que você lembra-se da história?

Ana Elisa: Tinha um menino que...

Lis: Chamava, ele chamava Jorge!

Pesq.: Jorge?

Lis: Jorge.

Ana Elisa: Eu não lembro.

Pesq.: Eu acho que era Sérgio.

Lara: Ah, é verdade era Sérgio!

Pesq.: Tá vendo, eu prestei um pouco de atenção também.

Ana Elisa: É assim, tinha um menino ele às vezes tinha medo e às vezes não tinha.

Pesq.: Tinha medo do quê?

Ana Elisa: De monstro. Daí, daí ele se escondeu debaixo do cobertor e apareceu o monstro. Que daí, o outro mons... Cada vez o monstro que ficava olhando para o menino, que... Chamava o outro pra assustar.

Pesq.: E você Lis, o que você vai contar pra gente? Conta a parte que você mais gostou da história.

Lis: O final que apareceu todos os monstros.

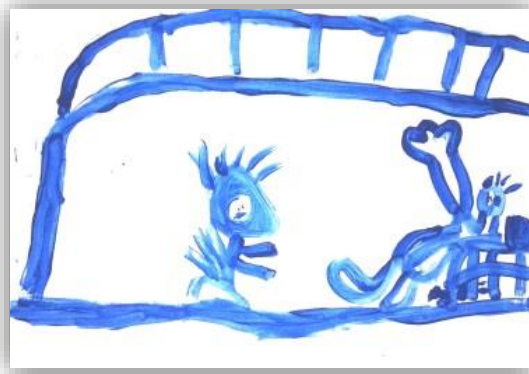
Pesq.: O final que aparece todos os monstros assustou o Sérgio?

Lis: Eles dançavam.

Pesq.: Eles dançavam? Eu acho que ele não ficou com medo.

Lara: Ah, vou fazer a festa [refere-se ao desenho que fará sobre a última cena do livro, na qual o menino sonha com todos os monstros antes descritos].

Pesq.: A festa dos monstros? (Entrevista 004).



**Figura 8.** Desenho da Lara: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 9.** Desenho da Lis: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Pesq.: Hoje vocês foram à biblioteca ouvir história com a tia Camila de novo, não foram?

Fernando: Foi a do monstro. Tinha um monte de monstro, aí o menino falava assim: “se você não parar de me olhar, eu vou chamar um monstro mais assustador de você e você vai ficar com medo”. Ai apareceu, aí o outro ficou toda hora assim. Mas, tinha uma hora que ele ficou rindo tanto que ele nem conseguiu, até sonhou com eles e também sonhou que estava rindo demais.

[...]

Nívia: Eu só lembro que os monstros... Que o Sérgio tinha medo dos monstros.

Pesq.: O Sérgio tinha medo dos monstros? Mas e no final, ele ainda tinha?

Nívia: Não.

Pesq.: Por quê?

Nívia: Porque ele estava sonhando com um sonho de monstro bem engraçado.

Pesq.: Bem engraçado? Ah, agora é a vez do Rafael. Conta Rafael, o que você lembra da história?

Rafael: Não lembro nada.

Pesq.: Você não lembra nada?

Fernando: Só uminha, por favor... Se lembra nessa cabeça, lembra.

Rafael, muito tímido, permanece calado.

[...]

Fernando: Foi legal. Foi assim: o menino, ele tinha medo dos monstros, que é o Sergio e ele tinha um porquinho. Hihhi! E tinha um monstro debaixo da cama e também tinha uma parte que

tinha três monstros ainda no quarto. E quando ele sonhou, que é a última parte, todos os monstros que ele viu. E é muito legal porque ele ficou rindo pra caramba. Hihihhi!

[...]

Pesq.: E quantas pernas ele tem?

Nívia: Quatro.

Pesq.: Que mais ele tem?

Nívia: Oito trombas.

Pesq.: Oito trombas? E que mais?

Nívia: Cinco bigos.

Pesq.: Cinco umbigos?

Nívia: Sete olhos.

Pesq.: Que mais?

Nívia: É... Dois chifres! De touro.

Pesq.: Dois chifres?

[...]

Pesq.: Quatro mãos, quatro pernas? Meu Deus, que monstrão estranho! Fernando vem contar pra gente o que você fez. Conta o que é esse monstro aqui que você desenhou. O que ele tem? Fernando: Nove pernas, dois braços que é aqui. Aqui é sabe o que? Hum... Como chama aquilo de touro?

Pesq.: É... Chifre?

Fernando: Chifre de touro. E cinco trombas. Ah, não! (conta novamente) uma, duas, três, quatro, cinco... Seis trombas. Quatorze "bigo". E um olho e duas bocas.

Pesq.: Monstruoso, hein? E o seu Rafa, conta pra mim.

Rafael: Eu desenhei um monstro de duas pernas, dois braços e quantos mesmo...

Pesq.: Quantos mesmo? Rabos? Quantos são?

Rafael: Um, dois, três, quatro (Entrevista 005).



**Figura 10.** Desenho do Fernando: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 11.** Desenho da Nívia: livro *O domador de monstros*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 12.** Desenho do Rafael: livro *O domador de monstros*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Pesq.: Era sobre monstros?

Rui: Ele assustava monstros...

Vicenzo: Daí: “Se você ficar de olho assim em mim eu vou chamar outro monstro pra te assustar”.

Luise: Toda hora fala isso, né? Enjoa!

Pesq.: Enjoa?

Luise faz que sim com a cabeça.

Pesq.: É? Quem falava isso?

Luise: O menino!

Pesq.: Menino? Tinha um menino na história? Não era uma história de monstros?

Luise: Tinha um menino e monstros!

Vicenzo: E um porco.

Pesq.: O que o porco fazia no meio da história?

Luise: Pra ajudar ele e... Abraçar!

[...]

Pesq.: Como é que começa a história?

Rui: É o mesmo. Ele fala... Ele fala a mesma coisa... E fala pros outros monstros...

Pesq.: Ele fala a mesma coisa pra todos os monstros? E aonde que aparece esse monstro?

Luise: Eu sei! Na parece! Na parede!

Rui: É que é a sombra...

Vicenzo: Todos os monstros ficam com medo.

Pesq.: Na parede de onde que aparece?

Luise: Na parede do quarto.

Vicenzo: Olha que estranho: cada monstro fica com medo de outro monstro. Cada um fica mais maior ainda.

[...]

Luise: Eu gostei muito que ele falou “eu vou chamar os outros monstros para te assustar” (Entrevista 006).



**Figura 13.** Desenho da Luise: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 14.** Desenho do Vicenzo: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 15.** Desenho do Rui: livro *O domador de monstros*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Nas três entrevistas pode-se observar que a história é recontada a partir das lembranças do grupo. Na entrevista 005, apesar de Fernando, de forma resumida, conseguir recordar a história numa só fala – com começo, meio e fim – percebe-se que mais detalhes dessa narrativa vão aparecendo com as falas dos outros participantes desse grupo e que em outra oportunidade a mesma criança refaz sua narrativa sobre a mesma história, com a influência das falas dos colegas e com novas lembranças resgatadas. Neste sentido, podemos reafirmar que a memória não é uma capacidade puramente interna, mas necessariamente externa, social, cultural e simbólica. O que o outro diz, está no que dizemos, como no trecho da entrevista 005. No primeiro momento Fernando conta a história começo, meio e fim, e momentos depois uma informação acrescentada pela colega Nívia muda seu recontar. Fernando reconta então a história, agora com o nome do menino (Sérgio), que não fora citado antes por ele e um novo elemento advindo da ilustração, o porquinho.

Além de Nívia acrescentar informações como o nome do personagem e ausência do medo no final da história, o recontar do grupo é ainda mais complementado por ela e por Rafael até o final da entrevista com informações sobre a descrição dos monstros – quantidade de rabos, chifres, pernas, etc.

É possível ainda perceber as semelhanças nos desenhos dos integrantes de um mesmo grupo de entrevistas. Os desenhos de Lara e Lis na entrevista 004, por exemplo,

apresentam algumas características comuns: ambos os desenhos representam o quarto com um monstro e o menino deitado na cama. Na entrevista 005, outra característica pode ser destacada a partir da produção de Fernando, Nívia e Rafael: os três desenharam apenas o monstro, sem preocuparem-se com a composição do fundo. Todos os 10 desenhos produzidos nas entrevistas deste dia de leitura, apresentaram um elemento comum: a presença do monstro. Apenas algumas crianças preocuparam-se em ilustrar o personagem principal (o menino), mas ninguém deixou o monstro de fora. Apesar de na história aparecem vários monstros, segundo a narrativa um mais feio que o outro, nos desenhos todas as crianças optaram por representar esse grupo, por um só monstro. As crianças tiveram também a preocupação em desenhar o monstro da forma mais próxima possível do que lembravam dos monstros do livro: alguns enquanto iam desenhando, iam contando quantos braços, pernas, bocas, umbigos e corcundas estavam acrescentando em seus monstros. Fazem um trabalho de síntese.

Outro ponto a ser destacado desta entrevista é a contradição na fala de Luise quando inicialmente diz que a história é repetitiva e “enjoa” e momentos depois, quando a pesquisadora pergunta qual a parte que ela mais gostou, Luise fala exatamente da fala da personagem principal que se repete durante todo o livro, “eu vou chamar os outros monstros para te assustar”. Tal oscilação pode ser atribuída também aos comentários que as crianças foram expondo durante a entrevista.

O livro *Caixa surpresa* de Ângela Carneiro apresenta uma história sem muito suspense: a autora descreve o que se encontra dentro da caixa surpresa e no final sugere que o leitor imagine sua própria caixa. As duas entrevistas realizadas com base neste livro apresentam dois resultados diferentes no que diz respeito ao recontar da história: enquanto que na entrevista 010 as crianças buscam ser descritivas e diretas, citando pontualmente o que havia na caixa, na entrevista 011, as crianças buscam trazer mais detalhes, como podemos ver nos trechos a seguir destacados:

Pesq.: Que história vocês ouviram com a tia Carina Hoje?

Lis: A Caixa surpresa.

[...]

Lara: Tem pirata...

[...]

Lis: Eu lembro que a caixa tinha um monte de brinquedos.

Pesq.: Tinha um monte de brinquedos? A caixa surpresa?

Lis: E soltava doce também.

Pesq.: Soltava doce? Nossa! Que mágica! Que mais que tinha?  
 Lis: Um monte de coisas.  
 Pesq.: Um monte de coisas? O que você lembra Lara, da caixa? Vem aqui pertinho.  
 Lara: Que tinha uma surpresa, pra gente ver.  
 Pesq.: Tinha uma surpresa? E o que era essa surpresa?  
 Lara: Um montão de coisas.  
 Pesq.: Um montão de coisa? Tipo o que tinha lá?  
 Lara: Pirata, tesouro, doce...  
 Pesq.: Que mais?  
 Lara pensa um pouco: brinquedos!  
 Pesq.: Que mais?  
 Lara: Cavalo.  
 [...]  
 Rui: Tinha pirata! Só lembro isso.  
 [...]  
 Rui: Um barco...  
 Falamos juntos: ...Pirata!  
 [...]  
 Pesq.: Olha, eu acho que a Lis ta desenhando um... Doce! Que doce que é esse?  
 Lis: Brigadeiro.  
 [...]  
 Pesq.: O que é isso, Elis?  
 Lis: Um ursinho de pelúcia.  
 Pesq.: Um ursinho lindinho, azul!  
 Lis: Vou fazer um pouco de ouro. Tudo isso daqui...  
 [...]  
 Pesq.: Não lembra mais de nada? Só do ouro, do ursinho e dos doces?  
 Lara: Tinha piraata! Tinha aqueles... Que sai Tuh, tuh! Onde tinha piraata!  
 Lis: Tinha planeta! Agora que eu lembrei que tinha planeta!  
 Pesq.: Ah, tinha o espaço?  
 [...]  
 Lis: A caixa surpresa, um doce, um urso de brinquedo, um tesouro e um planeta (Entrevista 010).



**Figura 16.** Desenho da Lis: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.





**Figura 17.** Desenho do Rui: livro *A caixa surpresa*.  
Desenho do Rui – Livro Caixa surpresa.



**Figura 18.** Desenho da Lara: livro *A caixa surpresa*.  
Desenho da Lara – Livro Caixa surpresa.

Como vimos no capítulo Memória e imaginação, os interesses e sentimentos também influenciam a memória, como podemos ver no trecho destacado a seguir, no qual Lara destaca sua lembrança do cavalo que havia no livro por um interesse em particular:

Pesq.: O que mais?

Lara: Cavalo.

Pesq.: Que mais?

Lara: Eu gosto de cavalo!

Pesq.: Gosta de cavalo?

Lara: E de cachorro! Eu tenho o Shake-shake que é pequenininho, bebezinho.

Dessa forma podemos afirmar que a memória exata não existe e que o mais comum são transformações (supressões e acréscimos) das/nas recordações de acordo com os interesses, sentimentos e as influências que sofremos do meio social.

Com relação aos desenhos produzidos pelas crianças, cada uma delas representa a história de uma forma diferente no desenho, olhares diferentes sobre um mesmo conteúdo: Lis desenha a caixa e algumas coisas ao lado desta; Rui desenha o navio pirata; e Lara desenha-se em seu quarto com sua própria caixa surpresa. Cada criança representando de formas diferentes, suas memórias de uma mesma história.

Pesq.: Vocês foram à biblioteca e escutaram a história... Que história?

Luise: Da caixa...

Vicenzo: Caixa surpresa!

[...]

Vicenzo: Tinha um navio pirata

[...]

Rafael: Tinha um navio pirata.

Pesq.: Tinha um navio pirata! Mas a gente já sabe! Que mais?

[...]

Vicenzo: Canhão.

Pesq.: Tinha canhão no navio pirata. Que mais?

Luise: Hum... Tinha canhão no navio pirata.

Pesq.: Tinha canhão no navio pirata e que mais? Você lembra Lívia?

Nívia: É assim, tinha uma... A caixa ela soltava um negócio... Ela soltava um pozinho de dentro da caixa. E diz que tinha que abrir a caixa... A... A... A ponta da... A tampa da caixa de cristal, abrir com os dedos.

Pesq.: Era uma tampa de cristal que tinha que abrir com os dedos pra sair um pozinho mágico, é isso?

Nívia: Não.

Pesq.: Não era isso?

[...]

Nívia: É! Eu sei, mas... Você... Só abrir um pedacinho pequeno que já sai o arco-íris!

Pesq.: Ah, tá! Só abrir bem pouquinho que já sai um arco-íris. É isso?

Nívia: É!

Pesq.: Que mais, Luise, que você lembrou?

Luise: Que tinha piratas muito malvados que queria roubar a caixa.

Os outros gritam: Que queria roubar o ouro!

Pesq.: O ouro que ele queria roubar ou era a caixa?

Todos confirmam que era o ouro.

Pesq.: O ouro, é? Que mais que tinha nessa caixa?

Luise: Tesouro.

Pesq.: Que mais?

Rafael: Bruxas.

Pesq.: Bruxas? Tinha bruxas?

Rafael: Tinha histórias de bruxas.

Pesq.: Tinha histórias de bruxas dentro da caixa?

Todos: Tinha!!

Vicenzo: Urubu!

Nívia: Tinha um índio que saiu da cabana dele que ele soltou um pum!

[...]

Rafael: Eu desenhei um navio pirata, o mar, uma bruxa...

[...]

Nívia: Eu desenhei o índio soltando pum... Um urubu, aqui é a bruxa na porta pra conversar com o índio que não pode fazer isso (Entrevista 011).



**Figura 19.** Desenho do Rafael: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 20.** Desenho da Nívia: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 21.** Desenho do Vicenzo: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Nas duas entrevistas é possível constatar que a lembrança das crianças ora caminha para o texto do livro, ora para as ilustrações. A ilustração, rica em detalhes, fomenta a imaginação das crianças e aparece como um importante elemento narrativo neste livro. Este livro, apesar de, em princípio, não apresentar uma história muito envolvente, tem detalhes em sua ilustração que causam bastante interesse nas crianças, que acabam citando e dando valor durante o decorrer das entrevistas, a pontos da história nem sequer mencionados pelo texto ou pela bibliotecária na hora da leitura. Exemplo disso são os destaques dado ao “índio que soltou pum” e “o cavalo” (que aparece na ilustração na forma de um brinquedo – cavalo de pau), elementos da ilustração do livro mencionados por dois alunos em momentos diferentes durante a entrevista. Abaixo detalhes da ilustração destacados pelas crianças:



**Figura 22.** Índio: detalhe do livro *A caixa surpresa*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 23.** Cavalo de brinquedo: detalhe do livro *A caixa surpresa*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Isto ocorre porque a constituição da memória, segundo a teoria de Vigotski, a partir das experiências que acumulamos, e ao observar as ilustrações, as crianças vão se apropriando dos elementos da história e relacionando-os ao que já conhecem, recordando assim do que lhe propiciou (re)significações.

O recontar de cada grupo apresenta-se como único e característico por se compor por diferentes participantes que carregam em seus discursos recordações que só se fizeram memória por terem sido (re)significadas por cada um deles nas relações sociais que mantêm. Nossa memória é mediada e é também, “produto das condições

do desenvolvimento histórico e social”. Nesse processo, palavras alheias tornam-se nossas palavras; a palavra do outro é internalizada (o que só ganha sentido pelas relações) e a partir das (re)significações e dos sentidos que atribui, essas vozes e relações compõem a personalidade, o discurso e a memória do indivíduo (BRAGA, 2006, p. 179).

#### **4.2 Mas não existe pozinho mágico... só no Papai Noel: discussões de pontos de vista nas tensões entre o real e o imaginário**

Em três episódios (nas entrevistas 010, 011 e 016) algumas crianças entram em discussões expondo pontos de vistas conflitantes. O primeiro episódio trata-se de uma discussão sobre a existência ou não do papai Noel e de pozinho mágico. A segunda, um pouco menos intensa, discute sobre qual a cor do cabelo das bruxas, mais uma vez aproximando-se de elementos fantasiosos e cotejando-os com elementos da realidade. E no terceiro episódio as crianças discutem a questão dos gêneros, a partir da seguinte proposição: luta é ou não coisa de menina? Nenhuma das três discussões é resultante aparente do enredo da história em si. Partem de pontos lembrados da história pelas crianças, tomando uma dimensão de disputa de opiniões que ecoam experiências que já tiveram relacionando-se com o mundo.

No primeiro episódio, Rui está descrevendo seu desenho enquanto o faz. Rui justifica que a âncora de seu barco serve para as pessoas descerem e não para parar o barco, dizendo que seu barco é voador, o que causa um estranhamento da colega Lara, que afirma que barco voador não existe. Em seguida, Lara se contradiz adicionando um elemento mágico (pozinho mágico) para justificar a possível existência de um transporte como o descrito por Rui:

Rui: Ê, âncora! Uh!

Pesq.: Duas âncoras?

Rui: É... Pra eles descerem pela... Aqui...

Lara: Nossa... Âncora é pra parar o barco.

Rui: Mas... Mas é um barco voador esse.

Lara: Nem me fale... Porque não existe barco voador, só se for pozinho mágico, mas não existe pozinho mágico...

Pesq.: Ah, eu acho que pode existir, ué... Ele desenhou aí.

Rui: Pode sair do quadro

Lara: Só no Papai Noel

Pesq.: Na cabeça não existe?

Lara: Só com o Papai Noel

Pesq.: É então... Existe.

Rui: Só que papai Noel não existe. Sabe quem é o papai Noel?

Pesq.: Quem?

Rui: Nossos pais...

Pesq.: Ah, entendi... E eles que dão presente pra gente ou não?

Rui: É! Eles vão, e acordam de noite, vão lá e colocam de baixo da árvore de natal.

Pesq.: Enquanto a gente tá dormindo, né?

Lara: Não é não! Tia, tipo, eu estou passeando com o Rui, o Rui é meu pai, daí ele vai comprar uma caixa pra mim e pro Lu [supõe-se que seja o irmão de Lara]. Daí ele manda para o papai Noel, o papai Noel entra pela chaminé e põe na árvore o presente que meu pai deu.

Pesq.: Ah! Entendi...

Rui: Que nada...

Lara: É assim mesmo, sim!

Rui: É assim, ó, ele vai...

Lara: Ele desce pela chaminé ou pela janela.

Rui se cala e ambos continuam seus desenhos. (Entrevista 010).

A discussão registrada vai entrelaçando o campo da fantasia com informações da realidade; de tópico em tópico, as crianças alternam seus argumentos, ora apoiando-se no imaginário, ora no real.

Da mesma forma acontece a segunda discussão, em que as crianças debatem sobre uma característica de um ser que não existe na realidade: a bruxa. As crianças buscam suas justificativas em elementos da mídia (propaganda e desenho animado):

Nívia: Ô tia, as bruxas do halloween, elas não tem cabelo preto?

Pesq.: Depende... Tem bruxa que tem cabelo azul, cabelo rosa...

Luise: Viu!

Vicenzo: Cabelo vermelho...

Luise: A bruxa... Na propaganda minha do halloween... Tem o cabelo rosa!

Vicenzo: Tia! Tem bruxa que tem cabelo avermelhado...

Pesq.: Também...

Vicenzo: Eu vi no "Detetive do prédio azul".

Nívia: "Detetive do prédio azul?"

Pesq.: Tem bruxa de cabelo verde...

Nívia: O que?

Vicenzo: Bruxa de cabelo preto...



**Figura 24.** Desenho da Nívia: livro *A caixa surpresa*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 25.** Desenho da Luise: livro *A caixa surpresa*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Já no terceiro episódio, a discussão acontece em torno da questão: luta é coisa de menina? Rui começa falando a parte da história (*O senhor Pavão*) que menos gostou e ao se referir ao cupim como um bichinho sem graça, afirma que ele não faz coisa de menino, só de menina:

Rui: Porque o cupim é um bichinho de nada. Não luta nada, nenhuma coisa de menino, só menina. Ele só come madeira. Fica lá...

Lara: Menina não come madeira!

Rui: Come! Mas de menina porque não luta.

Pesq.: Ah... E luta é coisa de menino?

Rui: É... Boxe.

Pesq.: E menina não pode lutar?

Lara: Tem algumas meninas que luta!



Pesq.: Tem mesmo.

Rui: Boxe, não pode menina!

Pesq.: Tem! Tem mulher que luta...

Lara: Menina joga Judô também!

Rui: Eu sei...

Pesq.: Eu já fiz Karatê!

Rui: Ai... (dá uma risadinha sem graça).

Pesq.: Tá vendo...

Lara: E também tem aquele jogo de menina que fica lutando (Entrevista 016).

Lara se sente atingida com o comentário do amigo e defende seu gênero. Além da simples afirmação que meninas também podem lutar, ela também recorre a uma mídia, o jogo, para justificar sua posição.

Podemos dizer, portanto, que as crianças, mesmo quando tratando de questões do campo do imaginário, buscam justificativas do real como critérios para suas posições na discussão. Em todas as situações, as crianças buscam em suas experiências vividas nas relações sociais, justificativas reais para seus argumentos.

#### **4.3 Você acha? Medo de ir ao mar?!: relatos de experiência**

Durante as entrevistas, normalmente enquanto já estavam desenhando, as crianças relatavam experiências vividas por elas. A maioria desses relatos (em 10 dos 14 episódios destacados) tem algum tipo de relação com a história lida no dia. Para analisar os relatos que tinham relação com o livro, fez-se necessário destacar algumas falas da professora e da bibliotecária durante a leitura que realizaram nos respectivos dias dos episódios focalizados. É necessário falar ainda que o desenrolar de um dos relatos se deu a partir de uma pergunta desencadeadora da própria pesquisadora, não esquecendo que esta, como uma das integrantes daquele grupo, também influenciou sobre ele com suas falas e perguntas.

Três dos episódios apresentados a seguir foram extraídos da entrevista 014, realizada no dia em que a professora da turma leu o livro *Escolinha do Mar*. A história vai trilhando um caminho estreito e moralista, com a ideia principal da boa educação e bom comportamento estarem vinculados à frequência à escola por parte dos personagens e o mau comportamento do personagem Tubaronete, reputado ao fato de

não frequentar a escola. Acompanhando essa ideia, a professora reforça esses valores durante a leitura que realiza para a turma, como pode ser visto no trecho que reapresentamos a seguir:

Neusa continua a leitura: “Peixoto ficou com pena do Tubaronete”, mesmo assim ele ainda ficou com pena dele, “Olha seu Tubarão, eu acho que o Tubaronete é assim porque ele não sabe de nada, porque ele não vai à escola como os outros peixinhos” [...] O barão não disse nada e ficou pensando, pensando. “No ano seguinte o Tubaronete foi o primeiro aluno a ser matriculado e ele começou a ir na escola. Faz muito tempo que essa história se passou. Tubaronete já não é mais assim”. Porque agora ele vai pra escola, agora ele tem educação, agora ele estuda... Igual vocês! Vocês não tem educação?

Algumas crianças: Ahã...

Neusa: Todo mundo aqui tem educação. E ele também.

O peixinho Peixoto, apesar de “fazer gracinhas” durante as aulas, é tido como um herói. Mesmo com o mau comportamento sendo censurado, quando o peixinho Peixoto desobedece à Dona Ostra, se separando do grupo e indo sozinho em direção ao castelo dos tubarões para resgatar a pérola roubada, seu comportamento não é tido como “mau”. Neusa destaca a atitude do peixinho como um ato heroico.

Neusa: “O peixinho, chegou ‘ah, dona ostra, não se aflija’”. Esse daqui. Lembra no começo da história, que tinha um peixinho Peixoto? Esse daqui (mostrando no livro) é o peixinho Peixoto. “Não fique nervosa! Eu vou até o castelo buscar a pérola. Se ele não devolver eu vou falar com o pai dele, o Tubarão”. (Neusa faz cara de surpresa) Ele é corajoso?

Algumas crianças respondem: É...

Neusa: Muito corajoso...

Semelhante dinâmica acontece quando o mesmo peixinho invade o castelo dos tubarões, entrando por uma janela, ao ver-se impedido de entrar pela porta da frente. Neste trecho a leitura realizada pela professora é contínua, sem comentários sobre a atitude do peixinho. Ou seja, mesmo que desobediente e mal comportado, o peixinho Peixoto não é condenado, mas sim enaltecido, por seus atos terem como decorrência fazer um bem para Dona Ostra.

Analisando as falas das crianças na entrevista realizada após a leitura do livro lido pela professora da turma, podemos notar que, apesar do insistente direcionamento dado pelo livro e reforçado pela professora, as crianças (re)significaram o texto a partir de suas experiências. Já se nota, desde o começo da entrevista, que apesar das respostas positivas ao direcionamento da professora durante a leitura, as crianças reelaboram o texto dando destaque a outras questões:

Rui diz que quer começar falando da história e pergunta se pode falar a parte que mais gostou. Eu afirmo que sim.

Rui: Eu gostei da parte que ele brigou com o tubarão.

Pesq.: É, né? Porque ele brigou com o tubarão?

Rui: Por causa da pérola (Entrevista 014).

O ato heroico/desobediente do Peixoto é valorizado por Rui. Contrapondo-se ao entusiasmo de Rui, as outras crianças pareciam bastante introspectivas neste momento e pouco quiseram comentar sobre a história, restringindo-se a descrições sucintas de poucas partes da narrativa em foco. Todavia, passam a se fazer bem mais interessados em conversar, no momento em que começaram a desenhar sobre a história. Estavam dispostos a conversar sobre suas experiências de praia/mar – lembranças despertadas a partir da história. Dos três episódios destacados, dois tinham como temática “bichos do fundo do mar” e um “frutos do mar” (comida). Os dois trechos a seguir referem-se à primeira temática:

Rui: Minha vó tem peixe! Fala Sério! Todo dia eu vou lá.

Pesq.: E aí você coloca no aquário ou você come o peixe?

Rui: Às vezes eu coloco no bacião.

Pesq.: Onde?

Rui: No bacião meu.

Ana Elisa: Eu já consegui ver uma estrela do mar que respirava.

Pesq.: É mesmo?

Rui: Ela respira. Faz assim: uh, ah (mexendo os braços pra frente e para os lados).

Ana Elisa: Meu primo, ele tinha medo de ir ao mar! Você acha?! Medo de ir ao mar?

Rui: A minha vó tem medo de ir no mar. Ela nunca foi à praia.

[...]

Pesq.: Tem que tomar cuidado (no mar)...

Rui: Eu já fui beliscado pela onda grande.

Pesq.: E não pode ir muito lá no fundo, né?

Rui: Que tem raia.

Pesq.: E por que se não a onda, ó, leva embora.

Rui: E também tem que ter placa né?

Pesq.: Tem. Lá no fundo eu não vou.

Rui: Às vezes eu pego onda na praia. Verdade. É. Eu vou lá onde tem fundo...

Pesq.: Você tem prancha?

Rui: É. Eu vou lá onde tem fundo e vou nadando (mostra como faz com os braços).

[...]

Rui: Sabia que eu vou lá no fundo e o pai e a mãe fica lá e eu vou nadando. Quando vem uma onda assim, ó, eu vou, pego ela assim ó, e shiii...

Pesq.: Que da hora...

Rui: Daí cai água na cara e não cai.

Ana Elisa: Eu já afoguei!

Pesq.: Eu também!

Ana Elisa: E eu achei um peixe morto que... Tem um negócio aqui (mostra sua própria barriga)  
 Rui: Asa?  
 Pesq.: Sei... A barbatana, será?  
 Ana Elisa: É a barbatana. A barbatana era de espinho. Eu peguei, meu primo cobriu ele na areia, daí quando eu fui cavando pra achar o peixe, daí eu nem tinha visto o peixe tá lá, daí eu "tá!" no espinho (Entrevista 014).

As crianças vão compondo essas narrativas a partir das experiências de cada um deles, descrevendo situações vividas com animais marinhos e em passeios à praia; situações de seus cotidianos, apropriando-se do texto lido de maneiras diferentes da pretendida pela professora no momento de leitura. O terceiro trecho, destacado abaixo, também se trata de uma experiência cotidiana, mas desta vez, envolvendo frutos do mar:

Rui: Eu gosto de sushi.  
 Ana Elisa: Você gosta de...comida japonesa?  
 Pesq.: Você gosta de comida japonesa? De peixinho?  
 Ana Elisa afirma que sim.  
 Pesq.: Camarão?  
 Rui: Ai, eu amo! O meu pai e eu amo.  
 Ana Elisa: Se minha mãe comer ela vomita.  
 Pesq.: É, ela não gosta? Passa mal?

Quando a professora da turma faz a leitura e classifica o livro como um que contém uma história bastante próxima às crianças por se tratar de uma narrativa com situações escolares, desconsidera que as crianças poderiam se aproximar da história, mais efetivamente (como pudemos ver na entrevista), quando podem falar de experiências vividas, de praia, animais marinhos e culinária com frutos do mar. Levantar essas questões durante a leitura realizada por Neusa, não estava em pauta, primeiramente por não ser esse o objetivo de sua leitura, que estava voltado às questões morais e de comportamento. Além deste objetivo, a execução das atividades da apostila após a leitura, também se ressaltava a principal das intenções daquela leitura. Os relatos de experiência das crianças pouco contribuiriam para tais objetivos. Ainda assim, caso a professora desejasse privilegiar um momento para os relatos, não teria tempo disponível para isso, como ela mesma argumenta em entrevista.

No caso da entrevista sobre o livro *Na porta da padaria*, Nívia e Rafael enfatizam uma questão não colocada por Carina durante a leitura. Desencadeado por uma pergunta da pesquisadora sobre gosto por doces, as crianças verbalizam experiências

de dentista, quantidade de doces que se pode ingerir e da visita da fada do dente, a partir de suas vivências. Destacamos aqui dois trechos:

Pesq.: Vocês gostam de comer coisas gostosas assim, docinhos na padaria?

Rafael: Às vezes sim.

Pesq.: Às vezes sim? E sempre, não pode?

Rafael: Sempre não.

Pesq.: Por quê?

Nívia: Mas minha mãe fala que tem que ser uma balinha por dia. E eu ganhei seis balas, porque assim, deixa eu falar...

Rafael: Porque faz mal...

Nívia: Quando eu coloquei esses dois dentes debaixo do travesseiro e dormi, chegou uma moeda e três balas. E depois desse, chegou uma moeda e três balas! E eu fiquei com seis.

Pesq.: Seis balas! Perdeu dois dentinhos e ganhou seis balinhas.

Nívia: E, ó! (mexe num dente mole com o dedo).

Pesq.: Estou vendo. Está toda banguelinha, cheia de janelinhas. E vai cair mais um e vai ganhar mais três balas. (Entrevista 007).

Nívia já começa falando que sua mãe só permite uma bala por dia e Rafael complementa dizendo que não se pode comer doces sempre “porque faz mal...” (uma mensagem provavelmente ecoando das vozes de seus pais). Apesar de Nívia não falar explicitamente em “fada do dente”, sua fala sugere que a moeda e a bala “chegaram” de forma mágica, sem grandes explicações. Continua a conversa falando dos dentes que perdeu e do que está para perder. No segundo episódio destacado, o assunto não muda muito:

Nívia: E ela imaginou, sabe o que? Que o espaço era só de doce. [Refere-se à ilustração da última página do livro]

Pesq.: Espaço só de doce?

Nívia: Ahã! Casas, tudo de doce.

Pesq.: Uau, isso seria bom?

Nívia: Muito! Eu só como doce.

Pesq.: Ai, que gostoso! Eu também adoro.

Nívia: Mas quebra o meu dente.

Pesq.: É tem que tomar cuidado, né?

Nívia: Eu vou ter que tomar injeção aqui. Eu vou ter que tomar uma anestesia aqui em cima do dente (indica os próprios dentes da frente).

Pesq.: Por quê?

Nívia: Porque se o dente... Esse aqui está nascendo... Se o dente nunca nascer logo, você tem que pegar uma injeção e abrir mais espaço pra ele.

Pesq.: Ah! Ele tá sem espaço pra nascer... (Entrevista 007).

Ao mesmo tempo em que Nívia diz que só come doces, podemos ver a influência das vozes de adultos, quando coloca um impedimento, “Mas quebra o dente”. A partir dessa informação direciona a conversa para uma experiência com dentista. Nenhum

desses assuntos foi registrado na observação da leitura realizada pela bibliotecária, embora ela procure escutar o que as crianças falam sem muitas censuras.

Os relatos de experiências, apesar de bastante interessantes, demandam muito tempo, principalmente quando se está com um grupo grande de crianças. Neste sentido, percebemos que esse tipo de movimento se torna de difícil execução durante os momentos de leitura, tanto na biblioteca quanto na sala de aula. Para isso, seria preciso um momento pós-leitura, a fim de explorar o que as crianças têm a dizer sobre as leituras e as (re)significações que elaboram do texto a partir de suas vivências e/ou sobre suas vivências a partir do texto. Como já dito anteriormente, as experiências que as crianças carregam e neste momento verbalizam, contribuem na construção dos sentidos a que ela vai atribuir ao texto.

#### 4.4 Porque é caixa da imaginação: narrativas inventadas

Além do que lembravam das histórias lidas, além da parte que mais gostaram, ou do personagem que se destacou em suas memórias, as crianças manifestaram grande interesse pela criação, por inventar, principalmente no momento de produção do desenho. É de se prever que o trabalho com a literatura infantil junto à constituição da imaginação, provoquem sentidos inesperados. O que se torna memorável e o que é produzido como memória, não é possível ser plenamente controlado.

Ao reler as transcrições foi possível verificar a considerável quantidade de vezes em que a ideia de “inventar” se repete, ora sinalizada pelas crianças ora pela pesquisadora. Apesar de ser a brincadeira uma das mais autênticas criações infantis, o desenho também pode configurar-se num desses momentos de criação.

As crianças perguntavam se poderiam inventar uma parte da história e gostavam de inventar elementos novos para representar nos desenhos desenvolvidos durante as entrevistas, como pode ser observado no trecho a seguir no dia em que as crianças acompanharam a leitura do livro *Caixa Surpresa* de Angela Carneiro:

Vicenzo descreve o que desenhou:

Vicenzo: Sabe o que é isso vermelho, tia?

Pesq.: O que?

Vicenzo: Eu *inventei*. É um rádio de música.

Pesq.: Um rádio de música no navio? Legal, hein? Agora ficou divertido o navio pirata (Entrevista 011).



**Figura 26.** Desenho do Vincenzo: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Vicenzo desenha o navio pirata, elemento da história, e neste mesmo navio ele acrescenta algo novo, deixando-o “divertido”. Nesta entrevista especialmente a ideia da invenção aparece várias vezes:

Pesq.: O que tinha nesse desenho, Gabriel?

Rafael: Eu desenhei um navio pirata, o mar, uma bruxa...

[...]

Pesq.: E essas cores que você misturou aqui no Sol?

Rafael: A...

Vicenzo interrompe: É o por do Sol!

Pesq.: Vincenzo, deixa ele falar.

Rafael: É. É o Sol que eu *inventei*. Porque é caixa de imaginação (Entrevista 011).



**Figura 27.** Desenho do Rafael: livro *A Caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Em seu desenho, Rafael não acrescenta um elemento completamente inovador, mas suas justificativas quanto ao modo de pintura, o torna uma criação, o que é permitido, segundo ele, porque se trata de uma história sobre uma “caixa da imaginação”. Ao fazer essa afirmação, Rafael justifica que quando se trata de questões imaginativas, a invenção é uma atividade permitida e bem argumentada.

Luise segue mantendo a ideia de invenção. Quando pergunto o que ela desenhou, responde:

Luise: Foi uma bruxa que eu *inventei* que eu vi na propaganda do halloween. Que tem na minha sapatilha. Dá medo de desenhar ela, a outra bruxa, que ela é feia.

Pesq.: Qual é feia?

Luise: A do livro.

[...]

Pesq.: Olha... Então você *inventou* uma bruxa nova? (Entrevista 011).





**Figura 28.** Desenho da Luise: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Na insatisfação com a bruxa da história do livro, que era feia, Luise “inventa” outra bruxa, baseando-se no que já viu, ou seja, baseando-se numa outra bruxa que viu “na propaganda do halloween”.

Das narrativas criadas pelas crianças foi observado que a ocorrência maior é de narrativas inventadas que têm relação com a temática dos livros; no entanto, destacamos ainda um episódio, no qual a “invenção” foge completamente do que se apresentou na história contada no dia em questão. Neste episódio o desenho é produzido por Vincenzo e deveria ser sobre a história *Na porta da padaria*; no entanto, o menino desenha e narra cenários bem distantes da história lida. Vincenzo inventa um desenho com lava de vulcão, água, folhas cinzas, folhas verdes e uma piscina (como podemos ver em seu desenho a seguir), elementos que aparentemente não tem relação nenhuma com a história.



**Figura 29.** Desenho do Vincenzo: livro *Na porta da padaria*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Apesar desse episódio, a recorrência maior é de narrativas inventadas a partir de elementos da história: as crianças inventam partes da história; inventam novos elementos a partir do texto ou das ilustrações; ou mesmo desenvolvem narrativas que tem relação com a temática dos livros. A produção dos desenhos, principalmente, vai mostrar as elaborações criativas que as crianças constroem a partir do que se apropriam das histórias.

Das narrativas inventadas identificamos oito episódios nos quais as crianças criavam a partir de elementos da história do livro. Cada um deles apresenta características específicas. No primeiro episódio, Luise inventa em seu desenho vários elementos além dos que estavam na história *O senhor Pavão*: inventa uma história sobre princesa com nome de menino, uma sucuri com asas de fada e uma pomba. Tais elementos são integrados ao desenho sobre o livro: o Pavão.



**Figura 30.** Desenho da Luise: livro *O senhor pavão*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Incluimos o quadro branco no desenho porque Luise escreveu seu nome e de outros colegas.

Dentro da temática do livro que apresenta como cenário uma floresta, Luise vai desenhando seus animais ora parecidos com animais reais, ora misturando real e imaginação, sem ignorar que se tratava da história de um pavão, que também aparece em seu desenho.

No segundo episódio, extraído da entrevista no dia da leitura *Ana, Guto e o Gato dançarino*, Nívia usa elementos da história e acrescenta um personagem retirado da mídia (de uma animação que estava passando nos cinemas na época da entrevista):

Nívia: Ah, é que é assim, eu estava desenhando um menino que eu não terminei de desenhar... Porque é assim, eu fingi que era uma menina que não tinha nem dinheiro pra comprar sapatos, daí eu estou desenhando ela entregando um sapato pra ela. Mas eu não terminei de desenhar esse homem aqui que parece o Hass.

Pesq.: Ah, tá. Então você misturou a história do... Frozen? [momentos antes Nívia estava me contando sobre a história do filme Frozen] (Entrevista 003).



**Figura 31.** Desenho da Nívia: livro *Ana, Guto e o ato dançarino*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Além do novo personagem para a história, Nívia adapta a história que originalmente tem um menino e um gato que não tem dinheiro para comprar sapatos, e em sua versão passa a ser uma menina.

No terceiro episódio destacado, a mesma criança, cria um monstro novo a partir da leitura do livro *Domador de monstros*, afirmando ser a sua, a verdadeira história:

Pesq.: Nívia, conta o que você desenhou?

Nívia: A verdadeira história da história, é que o monstro ninguém sabe onde tá o rosto dele.

Pesq.: Não tem rosto seu monstro?

Nívia confirma.

Pesq.: E quantas pernas ele tem?

Nívia: Quatro.

Pesq.: Que mais ele tem?

Nívia: Oito trombas.

Pesq.: Oito trombas? E que mais?

Nívia: Cinco "bigos".

Pesq.: Cinco umbigos?

Nívia: Sete olhos.

Pesq.: Que mais?

Nívia: É... Dois chifres! De touro.

Pesq.: Dois chifres? E onde ele mora?

Nívia: Numa caverna.

Pesq.: Numa caverna?

Nívia: Ele mora dentro de uma caveira!

Pesq.: Uma caveira?

Nívia imita um monstro alterando sua voz, o que faz as crianças rirem.



**Figura 32.** Desenho da Nívia: livro *O domador de monstros*.  
Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Por esse episódio ter ocorrido na mesma entrevista destacada no tópico sobre as falas das crianças que recontavam as histórias, já visto anteriormente, repetimos o desenho de Nívia. Neste episódio, a menina cria uma nova história a partir da história contada ao descrever seu desenho. Atribui novas características ao monstro que descreve, inclusive dizendo onde mora. Esta e as demais narrativas inventadas pelas crianças mostram o potencial criativo que a literatura infantil pode desencadear/colaborar para sua constituição; entretanto, esta dinâmica de relações entre a narrativa (apresentada no texto e nas imagens) e a capacidade de inventar, acrescentar e/ou suprimir elementos não é automática sobre as crianças; a oportunidade de retomar os textos, em memórias compartilhadas com os colegas e pesquisadora parece ser decisivo para que estas elaborações tenham possibilidade de acontecer o que nem sempre é valorizado e/ou explorado nas práticas pedagógicas.

O cérebro humano não tem a função apenas de memorizar e conservar experiências vividas pelo indivíduo, mas também tem a capacidade de combinar, reelaborar e criar sobre elas. Sem essa capacidade criativa, o homem seria capaz apenas de reproduzir tais experiências, mas nunca de adaptar-se ao mundo. Pensa-se, assim, na importância de uma escola que não leve a criança apenas a reproduzir, mas, também, a criar (BARROCO E TULESKI, 2007).

## 5. Zoom no Rafael: Presta atenção que está chegando a melhor parte!

Algumas crianças em especial nos chamaram a atenção durante o decorrer dessa pesquisa de campo. Rafael é uma delas. Desde os primeiros contatos com ele, pudemos percebê-lo como uma criança bastante tímida e que muitas vezes parecia estar alheio às leituras e as demais atividades que presenciamos. Ao todo, das 16 sessões de entrevista que realizamos, Rafael participou de sete. Ao reler as transcrições, pudemos perceber que, nas primeiras entrevistas, Rafael pouco participa falando e dando sua opinião e que, quando o fazia, era de forma discreta, algumas vezes apenas repetindo respostas dos colegas ou descrevendo o que desenhou.

O quadro a seguir mostra alguns momentos das duas primeiras entrevistas de que Rafael participou:

**Quadro 10. Momentos Rafael.**

	<b>Momentos de participação tímida ou desinteressada</b>	<b>Momentos de participação mais efetiva ou interessada</b>
<b>Entrevista 003</b>	<p>Pesq.: Rafael, você lembra o que a menina gostava de fazer na história?</p> <p>Fernando: Eu lembro!</p> <p>Nívia: Eu lembro!</p> <p>Rafael não consegue se manifestar com os amigos tomando a frente para responder à minha pergunta.</p> <p>Nívia: Ela gostava de fazer... Com os dois meninos e inventar coisas novas...</p> <p>Rafael: Que história?</p> <p>Pesq.: A história que a tia Carina contou hoje cedo, lembra?</p> <p>Rafael faz cara de pensativo e não responde.</p> <p>Pesq.: Você lembra da história Rafael?</p> <p>Rafael: Não...</p>	<p>Pesq.: E o seu Rafael, o que você desenhou? Conta pra gente.</p> <p>Rafael: A menina e os sapatos que ela fazia.</p>
<b>Entrevista 005</b>	<p>Pesq.: Ah, agora é a vez do Rafael. Conta Rafael, o que você lembra da história?</p> <p>Rafael: Não lembro nada.</p> <p>Pesq.: Você não lembra nada?</p> <p>Fernando: Só uminha por favor... Se lembra nessa cabeça, lembra.</p> <p>Rafael permanece calado.</p> <p>Pesq.: Quer falar depois?</p> <p>Rafael faz que sim com a cabeça.</p>	<p>Pesq.: E o seu Rafa, conta pra mim (me referindo ao desenho que fez).</p> <p>Rafael: Eu desenhei um monstro de duas pernas, dois braços e quantos mesmo...</p> <p>Pesq.: Quantos mesmo? Rabos? Quantos são?</p> <p>Rafael: Um, dois, três, quatro.</p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Nos trechos retirados da entrevista 003, quando pergunto ao Rafael sobre a história, ele diz não lembrar, no entanto, faz um desenho sobre o livro. Ao perguntar sobre sua produção, afirma ter desenhado “a menina e os sapatos que ela fazia”, ou seja, elementos que de fato existiam na história. Também nos trechos da entrevista 005, Rafael diz não se lembrar de nada e só vai relatar algo sobre a história quando descreve seu desenho, que contém um dos monstros do livro.

A participação de Rafael vai sofrendo alterações no decorrer das entrevistas que participa. Nos trechos a seguir destacamos suas falas nos quatro últimos encontros nos quais ele esteve presente. Os trechos destacados mostram a mudança de Rafael. Se antes não queria relatar nada sobre as histórias, mesmo quando solicitado, agora, passa a participar sem mesmo que precise de estímulo. Neste primeiro episódio, Rafael parece um pouco tímido no começo, mas quando a colega que participa da entrevista (Nívia) começa a participar, ele também responde:

Pesq.: Como é que era o nome mesmo Rafael?

Rafael: Não sei... Não lembro.

Pesq.: Não lembra? Como é que ela era?

Respondem juntos (Nívia e Rafael): Ela era gorda.

Pesq.: Por que ela era gorda? Ela comia muito?

Rafael: Doces.

Pesq.: Muitos doces?

Rafael: O médico falou “nada de doce” (Entrevista 007).



**Figura 33.** Desenho do Rafael: livro *Na porta da padaria*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 34.** Dona Miúda presa na porta: detalhe do desenho do Rafael.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Essa participação mais efetiva de Rafael passa a ser frequente a partir de então, como pode ser visto nos trechos destacados abaixo:

Pesq.: O que mais tinha nessa caixa?

Luise: Tesouro.

Pesq.: Que mais?

Rafael: Bruxas.

Pesq.: Bruxas? Tinha bruxas?

Rafael: Tinha histórias de bruxas.

[...]

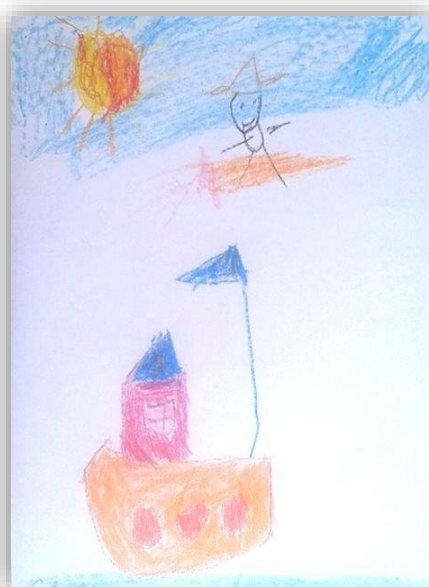
Pesq.: E essas cores que você misturou aqui no sol?

Rafael: A...

Vicenzo interrompe: É o pôr do sol!

Pesq.: Vicenzo, deixa ele falar.

Rafael: É. É o sol que eu inventei. Porque é caixa de imaginação (Entrevista 011).



**Figura 35.** Desenho do Rafael: livro *A caixa surpresa*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



Rafael, não só passa a participar mais, como também, a criar a partir da história. Como já visto no eixo de Narrativas inventadas, no trecho acima, ele inventa um sol diferente, justificando que a caixa é da imaginação, o que o permitiria fazer isso. No trecho abaixo, toma a iniciativa de começar falando da história, atitude nunca registrada anteriormente:

Pesq.: Que foi Fê? Que você está aí... Dormindo hoje? Tudo bem?

Ele balança a cabeça dizendo que não.

Pesq.: O que aconteceu?

Ele permanece quieto e deitado.

Pesq.: Você quer começar a contar a história da tia Carina hoje?

Balança a cabeça dizendo que não.

Pesq.: Você começa, então, Marina?

Marina: Eu não lembro...

Pesq.: Vocês lembram da história que a tia Carina contou?

Rafael: Eu lembro uma parte. O nariz... Tinha um nariz que era todo torto. Aí uma hora ele voou.

Pesq.: Voou da cara?

Rafael: Voou da cara.

Pesq.: E aí? O que aconteceu?

Rafael: Aí ele teve que respirar com a boca [referindo-se ao dono do nariz].

[...]

Pesq.: Agora, Rafael conta pra gente o que você desenhou aqui?

Rafael: Desenhei o menino com o nariz tentando escapar (Entrevista 012).



**Figura 36.** Desenho do Rafael: livro *O nariz curioso*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Mesmo diante do aparente desânimo dos colegas, no trecho destacado acima, Rafael toma a iniciativa de contar algo sobre a história. Também nos últimos episódios notamos a sua iniciativa para falar sobre a leitura e a vontade de inventar, novamente na produção do desenho:

Pesq.: E como é que foi o final da história?

Rafael: Eu lembro.

Eu: Então conta Rafael.

Rafael fala muito baixo e não dá pra entender. Diz algo sobre a personagem ir à escola.

Pesq.: Por quê? Ele não ia à escola antes?

Rafael: Era mal-educado.

[...]

Pesq.: Então, vamos desenhar? Cada um desenha a parte que mais achou legal da história... O personagem que achou mais legal...

Rafael: Pode inventar?

Pesq.: Pode inventar uma parte que não existia na história.

As crianças escolhem as cores de giz-de-cera que irão utilizar e começam seus desenhos. (Entrevista 014).



**Figura 37.** Desenho do Rafael: livro *A escolinha do mar*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Mesmo perguntando se poderia inventar, Rafael produz seu desenho bastante próximo à história, incluindo dois personagens do livro (Dona Ostra e Tubaronete). No entanto, o que nos interessa, mais especificamente é que ele, assim como outras crianças, vê neste momento pós-leitura em que se configuram as entrevistas, como um momento no qual é permitido criar. Ao perguntar para a pesquisadora se ele poderia inventar, Rafael, possivelmente assim o faz, por ver que outros colegas em outras oportunidades (mas especificamente nesses momentos de entrevista) inventaram, e não foram censurados. Ao contrário disso, o papel da pesquisadora neste momento de mediação, foi permitir, possibilitar e incentivar que essas novas elaborações criativas diante do texto fossem concretizadas.

Além dos trechos das entrevistas, também nos pareceu interessante o momento de leitura em pares, organizado pela professora, na volta do livro do Projeto de leitura. Apesar de não fazer parte do material principal de análise, observamos algumas crianças

neste momento de leitura em par. Uma dessas crianças foi Rafael. O menino fez par com Vicenzo, um aluno bastante participativo nas leituras observadas e nas entrevistas. O livro que Rafael levou para casa para ler no final de semana foi *A galinha dos ovos de ouro* e apesar de falar muito baixo e de forma tímida, pudemos perceber que Rafael contou a história toda, página por página, fazendo inclusive observações como “Presta atenção que está chegando a melhor parte!”, mesmo com seu colega o apressando para acabar logo.

Tanto nas produções do Rafael quanto nas das outras crianças, foi possível uma articulação entre real e fantasia, através do trabalho no nível simbólico. Isto porque, como vimos anteriormente, toda criação da imaginação é construída a partir de elementos da realidade, mais especificamente da experiência do indivíduo. Ou seja, o acúmulo de experiências alimentará a imaginação e a atividade criadora. A imaginação é base para a atividade criadora, e esta é condição necessária para a existência do homem, o que sinaliza sua importância e indica sua necessidade dentro da escola. O incentivo à imaginação e a atividade criadora dentro da escola é potencialmente uma tarefa da professora e dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças (bibliotecária, monitora e demais professores).

## **6. “Sempre trabalhando com a imaginação deles”**

O modo como o adulto interage e faz a mediação entre o texto, o livro e a criança interfere contribuindo mais positivamente ou menos na constituição de sua memória e imaginação. O que pode/deve ser dito, o que é permitido, está inserido em cada fala do indivíduo que interage com as crianças. Por exemplo: na presença da professora não é permitido dizer besteiras; as crianças muito cedo aprendem que a professora vai esperar “respostas certas”. Já com a pesquisadora, que, para as crianças, não é tida como uma autoridade como a professora, a postura das crianças é diferente, bem como o tipo de assuntos que podem ser abordados. As crianças não simplesmente “sabem” disso, mas *aprendem, internalizam* nas relações sociais, nas interações que tem com o outro e com o mundo.

Destacamos a seguir alguns trechos das observações das leituras realizadas pela professora e pela bibliotecária, a fim de destacar os modos como elas interagem com as crianças, bem como se isso se refletia nas entrevistas realizadas posteriormente com as crianças.

Como já pontuamos anteriormente, Neusa, a professora da turma, procurou durante a leitura de *A escolinha do mar*, interagir com as crianças com perguntas direcionadas, e as crianças, entendendo que o que atenderia às expectativas da professora seriam determinadas respostas, assim o faziam:

Neusa: Quem conhece essa história? (Aguarda, mas ninguém se manifesta) Ninguém conhece? Aqui na capa tem o...? O que é isso?

Crianças em coro: Tubarão...

Neusa: Será que é a história de uma menina?

Algumas crianças respondem: Não...

Neusa: Tem criança na capa?

Crianças: Não...

Neusa: Então.

A frase que nomeia este subtítulo foi dita pela professora durante entrevista. Neusa se referia à forma de trabalho com a literatura com sua turma quando afirmou que estava “sempre trabalhando com a imaginação deles [das crianças]”. Para a professora a imaginação é ativada através de questões exploratórias, como explica:

Neusa: A gente vai explorando tudo isso só pela capa antes de contar a história. Então eu explico quem é o autor, a questão da ilustração... Tudo isso antes de começar a história. Então depois eu abro o livro e aí eu pergunto “como que vocês acham que vai terminar a história?”. Então sempre assim, trabalhando com a imaginação deles.

No entanto percebemos durante a leitura que essas questões exploratórias estão na verdade sempre articuladas a respostas únicas, sem possibilidades alternativas.

O objetivo principal com essa leitura indicada pela apostila é de realizar as atividades de alfabetização sustentadas por certos elementos da história. Neste sentido, a professora já vai indicando alguns aspectos aos quais as crianças devem prestar atenção:

Neusa: Esse é um livro da Ruth Rocha. Aqui está o nome dela (indica na capa). Começa com que letra?

Algumas crianças respondem: “Érre” (R)...

Neusa: Leiam comigo (quando a professora fala isso quer dizer que, mesmo os alunos que não sabem ler, acompanhem a leitura das palavras com o dedo enquanto falam), “Ru-th Ro-cha”. E a história começa com que letra?

Crianças: “A”... “Escolinha”...

Neusa: De novo! “A es-co-li-nha do mar”.

Durante toda a leitura a professora deixa bem clara a intenção do livro, reforçando com comentários entre um trecho de leitura e outro: trabalhar valores morais e de comportamento, mais especificamente, na escola. O trecho a seguir sinaliza um desses momentos. Além das falas da professora e das crianças acrescento algumas observações:

Neusa continua a leitura: “O Tubaronete veio espiar o que estava acontecendo. Ele foi bem devagarinho e viu aqueles peixinhos todos cantando. Ele é um peixe muito mal-educado. Não ia à escola e nem nada. Era um verdadeiro play-peixe”. Não tem play-boy? Ele era um play-peixe. Não fazia nada! Ele só era mal-educado, chato... E, de repente, adivinha o que ele fez... “Ele começou a caçar de todos. A imitar o jeito de cada um”. Tem alguém aqui que faz isso com o amigo?

As crianças balançam a cabeça e respondem baixo: Não...

Neusa: Pode dar risada do amigo?

Nívia, desviando da resposta esperada pela professora, revela que essa situação também acontece com crianças que estão na escola: Tia, tem umas vezes que o Fernando faz...

Neusa não admite a resposta alternativa e reafirma a mensagem do livro: Não! Ninguém faz... Quem estuda, que está na escola não faz isso... De dar risada do amigo. Todo mundo tem que ser amigo.

Rui sinaliza que entendeu a mensagem do livro e que a professora reforça: Quem vai na escola aprende.

Neusa: Aprende que não pode! Ele não sabe (aponta para o tubarão da história), porque ele não vai na escola, então ele não tem educação. “E de repente a dona Ostra ficou muito brava. Muito aborrecida. E falou para ele “olha aqui, menino, se você quiser, você pode ficar, mas tem que se comportar direitinho, como os outros estão comportados”.

Durante a entrevista desse livro, as crianças não se apresentaram muito animadas a participar do momento de recontar a história, e o que descreviam era de forma bastante simplificada. Apesar do contínuo reforço que a professora faz as questões morais do livro, pudemos perceber que o pouco que as crianças diziam durante as entrevistas, não ressaltava tais questões. Rafael faz um comentário sobre Turbaronete dizendo que ele “era mal-educado”, mas logo as crianças querem mudar de assunto. Rui indica sua parte favorita:

Rui: Pode falar a parte que mais gostou?

Pesq.: Pode.

Rui: Eu gostei na parte que ele (o peixinho Peixoto) brigou com o tubarão.

Pesq.: É, né? Porque ele brigou com o tubarão?

Rui: Por causa da pérola.

Apesar dos esforços da professora em ressaltar as atitudes do peixinho Peixoto como corajosas e as do tubarão Tubaronete, como mal-educadas, Rui indica apenas que gostou da “briga” entre os personagens. A fala da professora neste momento da leitura do livro, não faz nenhum reforço sinalizando que essa atitude do peixinho foi uma “briga”, apenas ressalta que a atitude do Tubaronete foi errada:

Neusa continua a leitura: “Lá estavam o barão e o Tubaronete jantando. Peixoto com o coração batendo muito”, ele estava nervoso! Ele olhou pro pai dele e falou assim “desculpa seu tubarão, eu ir entrando assim, mas tenho umas contas a ajustar com seu filho”. E o tubarão olhou assustado para ele. Olha os dois jantando [...] Olha o que ele falou pro Tubaronete: “Cadê a pérola da dona Ostra? Devolva já, Tubaronete!” O Tubaronete até engasgou! Na hora que ele foi tomar o suco dele, ele até engasgou. “Eu já ia devolver! Eu ia sim! Tome a pérola! Eu estava brincando!” O barão Tubarão levantou-se muito furioso. Muito bravo! “Do que vocês estão falando?” Olha o pai dele bravo. “Pelo que vejo, o senhor meu filho já aprontou mais uma das suas. Ele é a vergonha da família. Vou lhe aplicar um castigo tremendo!” Quando vocês fazem coisa feia, a mamãe também não dá bronca? O papai dele também dá bronca.

As crianças apenas se animam durante a entrevista quando passam a contar suas experiências com animais marinhos ou em passeios à praia, conforme destacamos no eixo *Relatos de experiência*.

A leitura realizada pela bibliotecária acontece de forma um pouco diferente. Em todas as leituras observadas percebemos que Carina vai suscitando perguntas para que as crianças levantem hipóteses de quais serão as próximas cenas da história, e permite que algumas crianças falem, sem fazer censuras e procurando instigar a curiosidade. A primeira leitura que observaremos será a do livro *Na porta da padaria*, na qual Carina inicia a leitura falando mostrando a capa, como fez a professora Neusa na leitura de *A escolinha do mar*, porém com uma única questão mais aberta:

Carina mostra a capa para a turma: Eu vou contar para vocês hoje uma história que se chama *Na porta da padaria*. O que será que vai acontecer na porta da padaria, nessa história?

Marina: Nada.

Carina, sem repreender a resposta de Marina, continua: Será que nada? Ou será que vai acontecer alguma coisa? E a gente vai descobrir agora, aqui dentro do livro. Tá bom? Essa história começa bem assim, prestem atenção (começa a leitura).

No decorrer da leitura, a cada página, Carina vai fazendo observações e levantando outras questões, esperando que as crianças correspondam, interagindo:

Carina fala mostrando a primeira ilustração: Olha o tamanho da dona Miúda! (as crianças riem).

Vicenzo: Nossa... gorducha.

Rui: Parece até uma bolota.

Carina continua a leitura.

[...]

Carina lê mais um trecho e mostra a página deixando que as crianças explorem a ilustração.

Lara: O pezinho é bem pequenininho e ela... (dá risada).

Carina: Será que ela come doces?

Vicenzo: Eu acho que sim. Olha o tamanho dela! Que gorda!

Lara destaca novamente um detalhe da ilustração: E olha o pezinho dela! (dá risada).

Rui: Parece até que ela comeu um tubarão!

Carina dá atenção à suposição absurda de Rui: Um tubarão?!

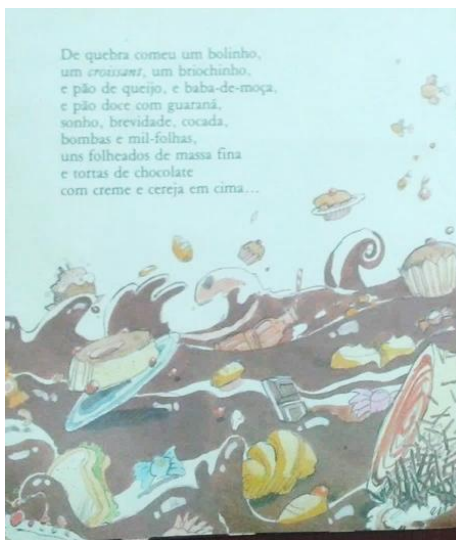
Várias crianças passam a prestar atenção ao detalhe que Lara observou e comentam: Olha o pé pequeno...



**Figura 38.** Dona Miúda no médico: página do livro *Na porta da padaria*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

É relevante notar que as crianças, na constituição da imaginação, interessam-se por objetos e situações exageradas, como uma mulher gorda com pés bem pequenos, ou pensar na possibilidade de uma mulher ter comido um tubarão. O mesmo acontece em outros momentos dessa leitura, que traz várias situações irreais como um rio de chocolate e o espaço cheio de guloseimas no lugar de planetas e estrelas:



**Figura 39.** Rio de chocolate: página do livro *Na porta da padaria*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.



**Figura 40.** Espaço de doces: página do livro *Na porta da padaria*.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O final da história deixa uma interrogação ao não revelar se Dona Miúda, a personagem principal, consegue ou não sair da porta da padaria. Carina instiga a imaginação das crianças:

Carina: Aí, vai da imaginação de vocês, se ela conseguiu ou não sair da porta.  
Algumas crianças opinam: Eu acho que não...



Vicenzo: Eu acho que ela vai comer a Lua.

Carina: Será que ela vai comer a Lua? Olha só como ela imaginava o espaço. Olha! Tudo de doce.

Rui: Se ela comer ela vai explodir!

Carina pede que as crianças observem cada detalhe da ilustração da última página: Olha... a Lua... O espaço... As casas... Tudo parece de doce.

Vicenzo: Se ela comer mais ainda, ela vai explodir! Ela vai comer tudo e vai Ex... Puf! (faz um som de explosão).

Rui: E se ela comer essa coisa que ela está voando? (aponta para a ilustração).

Carina incentiva a exploração das ilustrações, o que faz as crianças observarem detalhes e levantarem hipóteses e imaginarem os possíveis desfechos dessa história, o que se potencializa quando há valorização por parte da contadora. Durante as entrevistas, as crianças conseguiram se lembrar da história toda, incluindo detalhes.

Durante a leitura da história *A caixa surpresa*, Carina teve bastante dificuldade em interagir com as crianças, que não pareciam muito interessadas no texto (que não conta uma história especificamente, mas sim, descreve o conteúdo da caixa). As crianças se interessavam quando Carina mostrava as ilustrações, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Carina lê uma página e mostra a ilustração. As crianças observam por um tempo e começam a comentar.

Fernando: Olha o navio pirata, tia!

Carina: São os piratas e seres malvados que querem roubar o ouro que está na caixa.

Vicenzo: Posso ver o navio pirata, tia?

Carina mostra.

Vicenzo: Nossa! Olha o capitão Gancho!

Outras crianças se interessam em ver a ilustração.

Vicenzo: E olha o rabo do... Tia, deixa a Nívia ver o rabo (referindo-se à colega que estava ao seu lado).

Rui: Não é o capitão Gancho.

Vicenzo ainda observa a imagem: Três canhões...

Algumas crianças discutem sobre o assunto: É ... Não é ele... Cadê o gancho?

Vicenzo ainda mantém sua posição: É porque ele tirou!

Rui: E o bigode?

Fernando: Ah, o capitão Gancho... Ele não tem mão! O capitão Gancho só tem uma mão e ele não tem a outra.

Nívia concorda com Vicenzo: Não... Ele tirou o gancho.

Carina, após permitir a discussão de opinião, interfere: A gente tem que voltar para nossa história agora, pra gente descobrir o que tem mais na caixa.

Fernando continua tentando argumentar sua posição: E ele (o capitão Gancho) tem um chapéu assim... (mostra com a mão na cabeça).

Carina, então, continua a leitura.

Percebemos que, além de observarem detalhes da ilustração, e se interessarem mais sobre ela que sobre o texto, as crianças também levantam discussões de opinião, como nos momentos das entrevistas com a pesquisadora. Isso acontece porque a contadora, Carina, permite que as crianças interajam e façam observações sobre aquilo de que estão se apropriando das leituras. O navio pirata não ganhou nenhum destaque especial durante a leitura, por parte de Carina; no entanto, foi um dos elementos mais lembrados, ou seja, o que mais marcou para as crianças ao se apropriarem da história, foi o navio pirata, sendo também o tema de mais recorrência nos desenhos produzidos na entrevista.

Na leitura de *O nariz curioso*, Carina tem necessidade em chamar a atenção das crianças pedindo silêncio, por várias vezes. As meninas incomodaram-se, quase durante toda a leitura, com relação ao espaço. Reclamavam que estava muito apertado, ficando assim muito perto das outras colegas. Alguns alunos mostraram-se bastante interessados durante todo o livro, fazendo comentários e observando as ilustrações com atenção.

Nesta observação conseguimos destacar a influência dos sentimentos no processo de constituição da memória, o que se apoia no que já vimos anteriormente: tanto os interesses quanto os sentimentos influenciam a memória e a forma como nos apropriamos de determinado conteúdo. Sendo assim, nossas memórias são transformadas. Destacamos a seguir alguns sentimentos que foram provocados durante a leitura:

Rui ao ver a capa pela primeira vez: O nariz curioso! Eca!

[...]

Carina continua a leitura: "... e a tudo ele tinha alergia".

Rui: Tudo?!

Carina: Por isso que o nariz não gostava dele.

Rui: Que tristeza...

[...]

Rui: Ah! Saiu... O nariz saiu...

Lis: Nossa! O nariz fugiu, olha!

Rui: Eu falei que ele tinha asas!

[...]

Carina: "Além disso outro problema, tal falta criou na certa: só podia respirar com a boca bem aberta!"

Rui: Sem respirar? Assim vai morrer.

As sensações variam entre nojo, dó, surpresa e preocupação. O que se reflete nas entrevistas, mais especificamente com Rui e Lis:

Rui se refere a parte que o menino não conseguia respirar direito: Eu gostei da parte que ele... que ele... quase desmaiou. Verdade! Ele quase desmaiou!

Pesq.: Eu sei! Porque ele não conseguia respirar pelo nariz mais, não é?

Rui balança a cabeça indicando que sim.

[...]

Pesq.: Conta pra gente, Lis, o que você desenhou?

Lis: Eu desenhei o nariz voando!

Apesar de realizarmos a maior parte das observações das leituras da bibliotecária (oito leituras) e apenas uma leitura da professora, podemos destacar que as entrevistas nas quais as crianças mais puderam desenvolver sobre o tema, foram as que a bibliotecária mais permitiu a interação das crianças durante a leitura. E, apesar da professora ser bastante incisiva em sua leitura, as crianças pouco se interessaram em contar sobre a história durante a entrevista.

É interessante perceber as diferenças das falas das crianças de acordo com o adulto que as acompanha. Durante a leitura com a professora da turma, (autoridade maior na sala de aula) as crianças seguem a ideia de que para cada pergunta há uma resposta correta e que apenas a resposta correta deve ser verbalizada, sem extensões. Já nas leituras com a bibliotecária, as crianças se permitiam (e eram autorizadas) falar, opinar, comentar, criar hipóteses sobre a história, de modo mais abrangente. As respostas, mesmo que “não corretas”, eram ouvidas e consideradas. E durante as entrevistas realizadas por mim, as crianças viam uma oportunidade de verbalizar histórias e comentários que possivelmente não fariam com a professora ou a bibliotecária. A partir da minha permissão para que falassem, com mínimas restrições e máxima aceitação das falas dos pequenos entrevistados, sem censuras ou julgamentos, eles vão (re)significando os momentos (na biblioteca, na sala e de entrevista), a partir do que podem ou não dizer; do que será ou não bem aceito pelo adulto mediador daquele encontro.

A constituição da memória e da imaginação, segundo a teoria de Vygotsky, tem relação direta com os conceitos de mediação e de internalização. Além do acúmulo de

experiências, dos interesses e sentimentos, a mediação da bibliotecária/ professora, ao fazer a leitura, bem como dos signos que contém nos livros de histórias, possibilitam a internalização de ideias, associações e apropriações na constituição da memória da criança acerca de determinado texto e da imaginação a qual era permitida ou não explorar e construir.

## 7. Considerações finais

O desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas, deve ser pauta quando falamos em práticas escolares. Uma das importantes contribuições da Teoria Histórico-Cultural reside em elaborar os conceitos de mediação e internalização como conceitos chave no desenvolvimento do indivíduo. Ao tratarmos da literatura infantil dentro da escola como material para prática pedagógica, estamos, portanto, falando do trabalho na constituição dessas funções.

Nesta pesquisa nosso foco ficou sobre a memória e a imaginação, entendendo-as como funções fundamentais a serem constituídas também no trabalho com a literatura infantil dentro da escola. Através das observações e análises realizadas, pudemos perceber se e como o desenvolvimento dessas funções é enriquecido ou não, a depender da qualidade da mediação do adulto. Os modos com os quais a professora/bibliotecária lidam com o uso do livro durante as leituras são diferentes e, conseqüentemente, suscitam diferentes interações da criança.

Assim como caracteriza Geraldi (2002), como um dos modos de trabalho com o texto, no decorrer do nosso trabalho analítico, pudemos identificar práticas pedagógicas semelhantes ao que descreve o autor no uso do texto como pretexto, mais especificamente no uso que secundariza o texto. Ressaltamos a importância de evidenciar este modo de se trabalhar com a literatura, não por ser novo (já que Geraldi já sistematizava reflexões sobre o assunto há mais de 14 anos), mas por sua persistência. Mas o que é necessário para superá-lo? Convém destacar que uma complexidade de fatores responde por sua ocorrência, não sendo mero resultado de um modo de agir do professor. Conforme analisamos em nossa visita a campo, as folhas da apostila que devem ser preenchidas após a leitura de uma história, na maior parte das vezes têm maior importância, valor e prestígio de trabalho pedagógico “sério” para pais, gestores, políticas avaliativas, dentre outras forças que confluem e explicam certas decisões que cada professor tem que tomar nos modos de conduzir seus alunos.

A outra forma de se trabalhar o texto como pretexto se mostrou, prioritariamente, mais enriquecedora no processo de interpretação das crianças sobre/a partir dos textos lidos. Porém, este modo de trabalho com a literatura exige tempo, abertura a respostas inusitadas das crianças, aos caminhos que elas constroem

a partir do argumento da história lida. Há certa imprevisibilidade no trabalho realizado desta forma. As conversas e os desenhos produzidos nas entrevistas com as crianças, foram sendo tecidos de maneiras variáveis, inclusive em termos de duração e do grau de envolvimento das crianças. Estas peculiaridades de cada encontro precisam ser respeitadas e são um contraponto ao trabalho regrado, no ritmo imposto pelas apostilas.

Outro modo de trabalho com a literatura que valorizamos é a leitura fruição (modo este que não necessariamente exclui o anterior citado). A importância da recuperação do prazer pela leitura (excluído da escola) também pode/deve ser critério para a condução das atividades de desdobramento da leitura. Quando a criança deseja reler um livro que já conhece, o quer pelo prazer da leitura e ao negar isto, a escola tem boas intenções em proporcionar em quantidade novas experiências literárias às crianças, mas a priva da leitura fruição. A quantidade de livros não é sinônimo de qualidade de leitura, que pode estar fortemente vinculada a sucessivas experiências irrepetíveis com o mesmo texto, pois a cada gesto de leitura novas significações podem ser produzidas, em especial pela oportunidade de compartilhar com o outro o que cada criança/leitor elege como pontos dignos de destaque.

Ampliar a experiência não significa apenas diversificar e oferecer a maior quantidade possível de elementos da realidade para a criança. Ampliar a experiência também pode ser feito pelo aprofundamento de elaborações sobre ela, pela oportunidade de criar novas relações entre elas, conforme pudemos acompanhar as crianças realizando em muitos pontos das entrevistas.

Pudemos perceber uma mudança positiva no que diz respeito à participação das crianças nas entrevistas. Lembrando que os momentos de entrevista se configuraram em momentos pós-leitura, nos quais o que se conversava e se desenhava, tinha o objetivo de valorizar e explorar as histórias lidas e o que seria possível produzir a partir delas. Vemos também um crescente interesse por criar, inventar, fazer novas elaborações a partir do conteúdo dos livros trabalhados. Entendemos, assim, que os momentos pós-leitura, podem contribuir no desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente quando a imaginação é instigada, a fantasia não é censurada e lhes é permitido criar e (re)significar acerca do texto e de suas experiências, consideradas de modo mais amplo.

Foi possível constatar que, não raras vezes, as imagens do livro, mais do que o texto e a história em si, detinham a atenção das crianças, que observavam pequenos detalhes significativos a eles. Este trabalho interpretativo do leitor (no caso da pesquisa realizada, das crianças), tem importante papel nas elaborações coletivas, em que se partilham leituras singulares. Ou seja, permite que cada criança possa ver o que o outro viu, ressaltar e validar aspectos levantados pelos colegas e/ou contradizê-los e argumentar quando as posições não são confluentes.

Ao resgatar as memórias das leituras, as crianças vão se apropriando dos textos a partir de seus interesses, sentimentos e experiências, sofrendo ainda a influência do mediador leitor. Ao verbalizar suas memórias – que vão sendo tecidas junto às memórias dos colegas – a criança expõe os sentidos e significados que atribuiu ao texto. As disputas por significações e sentidos durante a leitura, nem sempre favorecem a convivência e estreitamento de laços. Exemplo disso destaca-se no episódio em que as crianças discutem sobre a existência ou não do Papai Noel. Tecendo seus argumentos ora com base no real, ora no fantástico, o assunto pode ter impactos afetivos de grande importância para a maioria das crianças. A tensão que existe nessa discussão de pontos de vista, ilustra a dinâmica das disputas por significações e sentidos que pode caracterizar o trabalho com o livro infantil.

As entrevistas se configuraram numa atividade na qual foi possível tecer informações sobre um objeto já utilizado anteriormente em prática escolar (o livro, na leitura realizada pela bibliotecária/professora). O desenvolvimento da memória e da imaginação requer esse processo de (re)significação das experiências reais e de leitura. Quanto mais se tece em cima de um mesmo material, mais possibilidades dele se tornar matéria prima para outras produções, ser internalizado. Desta forma, acreditamos que momentos como estes concretizados na entrevista – conversas em roda e produção de desenhos sobre o livro – podem promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, por gerar oportunidades de discussão, reflexão, compreensão/ (re)significação de assuntos do cotidiano, gerados pelas histórias, além do exercício da imaginação e da criatividade.

Por fim, queremos ressaltar a importância de trabalhos em que as crianças são ouvidas. Conforme analisamos na revisão bibliográfica sobre a literatura infantil, na introdução desta pesquisa, ainda poucos estudos que trabalham com a temática da

literatura infantil (a partir do descritor que utilizamos: “Literatura Infantil”), utilizam entrevista e observação com crianças e lhes dão voz. É importante ressaltar ainda que analisamos artigos, e que possivelmente as pesquisas das quais esses artigos foram gerados, por pertencerem a um gênero de escrita mais longo, apresente melhor a vez e a voz das crianças pesquisadas.

A partir da experiência com o presente trabalho, podemos dizer que um dos possíveis motivos para pesquisadores não optarem por procedimentos como a entrevista e a observação, pode ser decorrente da alta complexidade desses procedimentos; ao mesmo tempo em que é possível reconhecer suas riquezas, também é preciso lembrar seus desafios. Esperamos que as questões aqui debatidas instiguem novas pesquisas que nos ajudem (a nós, pesquisadores e profissionais da Educação) a construirmos cada vez mais conhecimentos sobre as crianças e sobre nosso papel junto a seu desenvolvimento.



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Tatyane A.; GOMES, Maria de F. C.; MONTEIRO, Sara M. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de seis anos na roda de história. **Educação & Realidade** vol.38 no.4 Porto Alegre Out./Dez. 2013.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38158>. Acesso em 16/08/2015.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Aspectos da constituição social da memória em um contexto pré-escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1995.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a memória do futuro. In ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. Org. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

BRASIL. **Livros e materiais para escolas, alunos e professores**. Programas e ações. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574) Último acesso: 29/05/2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. **Vigostki: o homem cultural e seus processos criativos**. Psicologia da Educação. N.24. São Paulo, Junho 2007.

CARNEIRO, Angela. **Caixa Surpresa**. Ilustrações e projeto gráfico Fernando Nunes - 10ª ed. – Rio de Janeiro. Ediouro, 2001.

COSTA, Maria Cristina. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. (org). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Leitura e Formação) p. 81-98.

CRUZ, Carlos Mauricio da. A leitura como fruição do texto no âmbito escolar e a formação de leitores. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, nº 04, t.3, Anais do XVI. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2002 (p. 2760-2767).

FILHA, Constantina Xavier. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**. Florianópolis, mai./ago. 2011, p. 591-603. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a19.pdf>. Acesso em 16/08/2015.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Editora Ática, São Paulo – SP (2002) p. 104-114.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2014 (Palestra). Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Último acesso: 02/05/2015.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Editora Ática, São Paulo – SP (2002) p. 82 – 87.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe, S.L., 1996.

HAE-WANG, Jeong. **Sopa de bruxa**. Ilustrações Oh Seung-Min. Tradução Thais Rimkus. – 2.ed. – São Paulo: Callis Ed., 2010.

IVAN & MARCELLO. **Na porta da padaria**. Coleção DO RÉ MI. 4.ed. Editora Scipione. São Paulo. 1999.

IBGE (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012. <http://www.cidades.ibge.gov.br/>)

KING, Stephen Michael. **Ana, Guto e o Gato dançarino**. Tradução Gildo Aquino. Brinquedobooks Editada de Livros Ltda – São Paulo. 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Domador de monstros**. Ilustrações Suppa. FTD – São Paulo – 2003.

MARQUES, Cristina. **O nariz curioso**. Ilustrações Luiz Maia. – São Paulo: Scipione, 2001. – (Coleção Dó-ré-mi-fá).

MELLO, Suelly Amaral. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p. 183-197, jul./dez. 2010.

MONTEIRO, Vera. Promoção do Autoconceito e Auto Estima através de um Programa de Leitura a Par. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(1), 2010, p. 147-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n1/a18v25n1.pdf>. Acesso em 16/08/2015.

OLIVEIRA, Eliane R. de Oliveira; CALDIN, Clarise Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11 n.3, set/dez. 2006, p. 398-415. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n3/a08v11n3.pdf>. Acesso em 16/08/2015.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. (org). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Leitura e Formação) p. 61-79.

PEREIRA, Wilson. **Aborboleta furta-cor**. Ilustrações Rodrigo Abraham – 1.ed. – São Paulo: Canguru, 2013.

PINO, Angel. Imaginário e Produção Imaginária: Reflexão em educação. In: ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (org). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUO/CED/UFSC, 2006, (p. 49-75).

PORCACCHIA, Sonia S.; BARONE, Leda M. C. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estudos de psicologia**, (Campinas) vol.28 no.3 Campinas Jul./Set. 2011.

PRADO, Patrícia Dias. *Os três porquinhos* e as temporalidades da infância. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 32, n. 86, jan./abr. 2012, p. 81-96. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n86/v32n86a06.pdf>. Acesso em 16/08/2015.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP; Autores Associados, 2005 (p. 5-22).

ROSCOE, Alessandra Pontes. **O senhor Pavão**. Ilustrações Vicente Mendonça. – 1.ed. – São Paulo: Elementar, 2013.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. **A Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Polifonia, v. 08, n. 08, 2004. Disponível em

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/124> . Último acesso: 02/05/2015.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. Ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e constrações. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: Gênese e emergência das funções psicológicas**. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 (p. 99 - 124).

ROCHA, Ruth. **A escolinha do mar**. Ilustrações Helena Alexandrino. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática. 2007.

RODRIGUES, Marisa C. et al. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.13 no.1 Campinas Jan./Jun. 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Editora Ática, São Paulo – SP. 2002 (p. 82 – 87).

SILVA, Nívea Priscila Olinto da. **A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na Educação Infantil**. Natal, 2010.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.47, p. 35-50, jan/mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/04.pdf>. Acesso em 16/08/2015.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. Histórias Infantis e Aquisição de Escrita. São Paulo em **Perspectiva**, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter) Regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. Editora Moderna, 2002 (77-94).

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e viver histórias na educação infantil: Um direito da criança. 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, 2007 (p. 163-184).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. 1996. p. 11-340. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/28804811/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3#scribd>.  
Último acesso: 22/05/2015.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

WERTSCH, J. V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, 2010. p. 121-130.

WITTER, Geraldina P.; RAMOS, Oswaldo A. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.12 no.1 Campinas Junho 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. ver., atualizada e ampliada, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da leitura**. Série Literatura em Foco)Curitiba: Ibpex, 2010.

## ANEXO 1

A primeira leitura observada foi a do livro *A borboleta furta-cor* de Wilson Pereira, ilustração de Rodrigo Abrahim. A história é sobre uma borboleta que não se sentia bem consigo mesma; estava insatisfeita com a sua cor. Sua insatisfação a faz pensar em furtar a cor das flores que encontra, porém, sua consciência, representada tipicamente por um grilo, a aconselha a não ser invejosa e desonesta. A borboleta, então, sugere uma troca à rosa: emprestar suas asas em troca da cor da rosa. Sem nenhuma explicação, mesmo sem a rosa ter aceitado a troca, a borboleta ganha uma cor azul. A rosa então a aconselha a visitar as outras flores antes de ir embora e assim a borboleta o faz. No final, a borboleta se vê azul com listas lilases e pintinhas vermelhas; na ilustração aparece uma borboleta diferente da descrita no texto, o que acaba causando um estranhamento no leitor. Ao final, diz o texto que a borboleta aprende algo, embora não fique claro como aconteceu esse processo de entendimento: “eu, agora compreendo que há coisas que, quanto mais se dá, mais se tem para compartilhar, como o amor, a amizade, a beleza, o perfume” (p. 27). O livro parece marcado por certo *non-sense*, de difícil compreensão para crianças de Educação Infantil, ao apresentar essa e outras inconsistências: o aparecimento e desaparecimento do grilo sem nenhuma explicação; as diferenças entre o texto e as ilustrações, na descrição da borboleta; a mudança da borboleta, aparecendo cores em suas asas sem nenhuma razão aparente; a moral da histórica destacando a maior importância de valores éticos do que apenas a estética, sem que fique claro como eles foram operados. Na capa do livro, há uma etiqueta fixada pela escola com os seguintes dizeres: “Borboleta furta-cor – 2º e 3º ano. Inveja, senso crítico. Honestidade/desonestidade. Comportamento, valores. Ética, meio ambiente. Ciências e Filosofia”, indicando as turmas nas quais seria mais adequado ser utilizado o livro, os temas que podem ser trabalhados com ele e as disciplinas nas quais pode ser aproveitado. A etiqueta restringe o uso do livro e coloca nele uma função pedagógica e moralista, mas nada instigadora da imaginação e da criatividade. A ilustração aproxima-se de um desenho realista das flores, do grilo e da borboleta. As cores estão apenas nas figuras e o fundo é sempre branco e sem figuras. O livro nos parece ter como foco principal questões morais, buscando assim do leitor, respostas

moralmente corretas e direcionadas. Não nos parece uma literatura que abre portas à imaginação, mesmo quando se trata das ilustrações.

*Ana, Guto e o Gato dançarino* de Stephen Michael King, foi o livro utilizado na segunda leitura observada. A história é sobre uma menina chamada Ana que fazia sapatos marrons, pretos, simples, para as pessoas trabalharem; porém, o que realmente gostava de fazer era inventar coisas. A personagem principal mostra sua grande insatisfação em permanecer no comum e simples, e seu desejo por mudanças, extravagâncias, pelo inusitado. Ana sonhava ter coragem para mostrar a todos o que podia fazer, mas não o fazia porque acreditava que ninguém se interessaria. A mudança chega com visitantes, dois menestréis animados (Guto e o Gato) que sugerem pagar à Ana, botinas novas, com aulas de dança. As aulas de dança e a convivência com os novos amigos dão coragem a Ana que passa a confeccionar roupas e sapatos diferentes e coloridos, e transforma toda sua loja triste de sapatos num lugar alegre com suas invenções mais extravagantes. Quando Ana passa a mostrar o que realmente gosta de fazer, as pessoas de sua cidade gostam, e ainda passa a receber visitantes de todas as partes, interessados em conhecer sua loja. A menina então perde o medo de mostrar suas invenções e nunca mais faz coisas simples e comuns. Guto e o gato levam todos os presentes que Ana faz para eles e passam a ser os maiores menestréis do mundo. Os textos por página são curtos, no entanto as imagens permitem explorar cada parte da história. Na contracapa há uma menção sobre a intenção da história em valorizar a imaginação: “Neste livro divertido, Stephen Michael King celebra a alegria de sermos autênticos e libertarmos a imaginação”. As ilustrações contribuem com a mensagem do comum e simples sendo algo triste e amarronzado, e do incomum e extravagante como algo colorido e alegre. Os desenhos possuem grande riqueza em detalhes e não muita aproximação com um desenho realista, permitindo que o leitor experimente essa nova percepção estética.

A terceira história foi do livro *O domador de monstros* de Ana Maria Machado, ilustração de Suppa. A autora começa o texto colocando o personagem principal, Sérgio, o leitor e o narrador num mesmo patamar: “Era uma vez um menino chamado Sérgio. Um menino como você e eu, que às vezes tinha medo e às vezes era corajoso” (p.7). A

história começa com Sérgio com medo de um monstro formado na parede de seu quarto, pela sombra de uma árvore na janela. Ao ver o monstro, o menino ameaça chamar outro monstro ainda mais feio que assustará o primeiro. E assim o faz, várias vezes, chamando sempre um monstro mais feio e assustador para espantar o anterior. A cada monstro que aparece aumentam-se o número de bocas, braços, pernas, umbigos, chifres, rabos e corcundas. Nas últimas cenas, Sérgio está com muita vontade de rir dos monstros que já não lhe parecem mais assustadores, mas sim, engraçados. Por fim, o menino assusta o último monstro com suas palhaçadas e acaba caindo no sono. Sonha, então, com monstros “engraçados, gozados e divertidos” (p.29). A primeira aproximação que a autora faz com o leitor permite que a criança se veja na história do livro, não com o desprestígio de uma criança medrosa, mas sim como uma criança normal, que, ora tem medo, ora é corajosa. A história traz um tema bastante recorrente da infância: medo de monstros na hora de dormir ou mesmo os medos da infância. A ilustração ajuda na compreensão do texto e traz novos elementos. Contribui para o entendimento da mudança de sentimento do menino com relação aos monstros: nas primeiras imagens ele está deitado na cama, escondido debaixo da coberta, com medo; aos poucos vai saindo da cama e estampando um sorriso no rosto e por fim está gargalhando e chegando bem perto dos monstros que no começo tanto o assustavam. A imagem dos monstros ilustra o que é descrito no texto para cada monstro. As figuras são coloridas e não têm muita aproximação com uma representação real, por se tratarem de criaturas não existentes na realidade. O porco é um personagem que só aparece na ilustração e aparentemente, parece um brinquedo que tem vida, um companheiro do menino durante sua aventura. O livro pode trazer a possibilidade de explorar medos e momentos de coragem das crianças, suscitando a imaginação e a criatividade.

O quarto livro selecionado pela bibliotecária foi *Na porta da padaria*, escrito e ilustrado por Ivan & Marcello. A personagem central dessa história é Dona Miúda, que de pequena só tem o nome. Seu médico lhe fez várias recomendações inclusive para não comer mais doces, mas mesmo assim, Dona Miúda não resiste. No caminho da loja de roupas, o cheirinho que vinha da padaria impede que Dona Miúda continue sua trajetória. Ela escuta os docinhos chamando-a: “Ah, dá uma parada! Vai, só uma



dentada! Uma coisinha de nada!” (p.7). Entra na padaria para comprar só um bombonzinho, mas vai inventando desculpas para comer mais um e mais um docinho e gostosura. Como resultado: fica entalada na porta da padaria. Todos dentro da padaria tentam ajudá-la a sair, sem sucesso. E Dona Miúda só pensa na novela que está perdendo. Do lado de fora se reúne um grupo enorme de pessoas para ver e tentar ajudar Dona Miúda a desentalar da porta: o pessoal da tevê, o beijoqueiro, o especialista em cintura, o guindaste da Prefeitura e mesmo assim, Dona Miúda nem se mexe. Resolvem, então, levar uma televisão para ela, que se acalma assistindo a novela. A história acaba, permanecendo o suspense: será que Dona Miúda continua presa na porta da padaria? E sugere ao leitor: “Você não quer dar uma olhada na porta da padaria?...” (p.18). A contracapa no livro traz uma indicação da Coleção a qual ele pertence, DÓ-RÉ-MI-FÁ: “[...] foram reunidos em quatro grupos, com características próprias. A indicação da faixa etária, entretanto, é apenas uma sugestão. O interesse de cada criança é que deverá orientar a escolha dos títulos”. Na porta da padaria faz parte do grupo RÉ: “Textos de leitura acessível, que exploram o universo infantil, encantam e divertem a criança. Recomendados para adoção como leitura complementar da segunda série em diante”. A ilustração tem vários elementos e/ou situações imaginárias: números voadores, um rio de chocolate e doces, e o cheiro dos pães que aparece com uma mãozinha que chama a atenção do olfato de Dona Miúda, permitindo que a criança visualize essas situações irreais. Cheias de detalhes, as imagens apresentam cores em tons pastéis. Ilustram também o sonho/pensamento da personagem principal: ela num espaço onde planetas e estrelas eram balas, bombons. Tais ilustrações podem instigar a imaginação da criança que se impressiona com as imagens não verossimilhantes ao real.

O livro *Caixa surpresa* de Angela Carneiro e ilustração de Fernando Nunes conta sobre as “coisas maravilhosas” que têm dentro de uma caixa toda especial. Quem narra é o portador da caixa, que em nenhum momento aparece nas ilustrações, nem tem nome. A autora começa descrevendo a magia e fantasia que envolve a caixa: “num passe de mágica pura encontram uma caixa vazia”, “bonecos e bichos de pelo falam e andam de verdade!” (sem página). O narrador explica que é preciso muito cuidado para abrir a caixa, segurando com as pontas dos dedos a tampa que é de cristal. Prossegue contando o que há no interior da caixa: piratas que querem roubar o ouro que há nela, uma noite

estrelada, histórias de bruxas e de fadas, uma fábrica de doces, música de todo tipo, brinquedos, piadas, cheiros gostosos, coisas bem esquisitas, um dia de sol, recordações... A história termina com uma sugestão ao leitor para que faça, ele também, sua caixa surpresa. Apesar do nome do livro sugerir o elemento surpresa, o caminhar da história não necessariamente instiga a curiosidade do leitor, a não ser pela ilustração carregada de detalhes que traz novos elementos não descritos no texto. A história não apresenta nenhum conflito a ser solucionado, é basicamente uma descrição da caixa surpresa. Algumas páginas apresentam mais detalhes na ilustração que outras, mas, no geral, reproduzem o que está no texto e vão além. As imagens trazem vários elementos fantasiosos como piratas, bruxas, duendes, fadas, brinquedos com vida, monstros, além de elementos mais próximos à realidade, como um astronauta, músicos e cantores, pássaros. As cores utilizadas são em tons pastéis. Por não trazer em seu enredo uma história instigadora, o livro pode (dependendo da mediação do adulto que a conta) provocar a imaginação através das imagens, que trazem muitos elementos extras ao texto.

*O nariz curioso* de Cristina Marques, ilustração de Luiz Maia, foi o sexto livro selecionado para leitura. O livro conta a história de um nariz que não estava satisfeito com a cara em que estava. Uma situação incomum, já que normalmente quem não gosta do nariz é o dono da cara. O nariz não gostava do seu dono porque para tudo ele dizia não e torcia o nariz. Com a insatisfação e uma oportunidade, o nariz sai voando da cara quando seu dono espirra. No entanto, este ato de rebeldia do nariz, mostra-se inviável: o dono fica desesperado por só poder respirar pela boca, e o nariz, que não pode ver nada, pois os olhos ficaram na cara, acaba ferroadado por uma abelha, por “meter-se onde não deve”. A solução final é voltar tudo como era antes: o dono encontra seu nariz, porém há uma mudança nos hábitos dos dois. O dono passa a experimentar mais a vida e sentir os cheiros, e o nariz aprende a não se meter mais onde não deve. Há uma ideia do conformismo, quando tudo retorna a seu devido lugar e ao mesmo tempo de mudança do modo de ver sua própria situação. A história traz um tema irreal – sabemos que nosso nariz não pode sair voando da nossa cara – o que a deixa cômica. Uma participação infantil é evidenciada a partir da dedicatória do autor: “Aos meus netos Gabriel, minha glória, que deu a ideia da história e Heitor, o meu lindo, que se senta e

fica ouvindo”. O autor indica que a ideia da história vem de uma criança, seu neto. Na contracapa há uma sugestão de leitor: “a partir dos 7 anos”. As ilustrações apresentam exagero nas formas, como por exemplo, o dono da cara, que tem os olhos bem pequenos e o nariz grande. A ilustração traz também a representação literal de alguns termos do texto como uma mulher com nariz de tomada, um homem com uma tromba no nariz e outro com um cabide pendurado no nariz, de tão comprido que é. Imagens que mais uma vez levam a história para um campo cômico. Algumas ilustrações retratam o que diz o texto e outras vão um pouco além, podendo assim ser exploradas.

*A escolinha do mar*, de Ruth Rocha, ilustração de Helena Alexandrino, foi o livro apresentado pela apostila da turma e lido pela professora. A história começa com uma descrição da escola do mar, dos professores e dos alunos, fazendo sempre analogia com a escola que conhecemos. O episódio em evidência é uma excursão com a professora, Dona Ostra. As mães dos alunos fazem várias recomendações aos filhos antes de saírem. No passeio, os alunos observam vários animais marinhos e param para acampar perto do castelo do Barão Tubarão. Tubaronete, filho do Barão, “era um peixe muito mal-educado, não ia à escola, nem nada, era um verdadeiro play-peixe”. Escutando a cantoria dos alunos, Tubaronete vai ver o que acontece e começa a imitar a todos, “que é uma coisa muito feia”. Quando Dona Ostra o repreende, Tubaronete rouba a pérola da professora, que fica desesperada. O corajoso herói é o peixinho Peixoto, um dos alunos que decide ir até o castelo do Barão para pegar a pérola de volta. No castelo do Barão, Peixoto precisa entrar por uma janela com a impossibilidade imposta pela enguia que lá trabalha, de entrar pela porta da frente. Peixoto chega pedindo desculpas ao Barão por entrar assim, mas afirma que precisa acertar uma conta com seu filho, Tubaronete. O pai repreende o filho, dizendo que ele é a vergonha da família e Peixoto diz que ele só é assim “porque não sabe nada” e pergunta: “Por que é que ele não vai à escola como os outros peixes?”, já indicando uma solução para a situação do tubarãozinho mal-educado. No final, Tubaronete começa a ir à escola e passa a ser educado e um dos mais prestativos alunos, além de melhor amigo de Peixoto. A história apresenta um tema bastante próximo à criança: escola e práticas escolares. A questão do bom comportamento e da boa educação fica muito evidente como algo importante e dependente da escola. Coloca claramente que criança que não frequenta escola é mal-

educada e não sabe de nada. Apesar de se caracterizar sempre pelo bom comportamento, o herói (peixinho Peixoto) desobedece a professora ao ir ao encontro dos tubarões e invade o castelo, entrando por uma janela, mas não é repreendido. A escola é a solução para Tubaronete que, em questão de um ano, muda completamente seu comportamento. As ilustrações restringem-se as informações que o texto já traz. O colorido predomina nas figuras e personagens, enquanto o fundo permanece branco. O livro claramente traz questões morais e de bom comportamento (o comportamento esperado por pais e professores). A escola é vista como uma instituição na qual se soluciona quaisquer tipos de problemas educacionais. Questões de imaginação e criatividade não são priorizadas, em detrimento do correto e previsível.

O oitavo livro cuja leitura foi observada, foi *O senhor Pavão* de Alessandra Pontes Roscoe, ilustração de Vicente Mendonça. Esta história é sobre um pavão que, apesar de esbanjar beleza, sente-se insatisfeito com seu corpo, se acha pequeno demais, pois é um pavão anão. Por ser arrogante e mesquinho, todos os bichos da floresta faziam gozações com ele. Não por o acharem inferior, mas por ele ser tão metido como era. O senhor pavão, então, decide resolver seu problema e pede para o palhaço Mingau, suas pernas de pau. Quanto o pavão volta à floresta, os bichos se espantam e ficam curiosos para saber como aconteceu mudança tão repentina. O pavão passa a ser ainda mais encrenqueiro e mandão. Quem no final dá uma lição ao pavão é um bichinho bem pequeno, que o derruba das pernas de pau: o cupim. Para as crianças que não conhecem bem esse bichinho e o que ele come, fica difícil compreender porque foi o cupim que derrubou o pavão das pernas de pau, necessitando assim de uma explicação de quem lê para elas. Apesar de todos acharem o pavão bonito e elegante, a diferença é mal vista pelo próprio pavão, que não se aceita como é. O texto apresenta algumas palavras pouco comuns ao vocabulário de crianças de cinco anos, como altivez, prepotente, empreitada, supremacia e outras, o que pode ser um ponto negativo, quando a criança deixa de entender a história por decorrência de não saber o significados de várias palavras, ou positivo, quanto essas novas palavras e uma compreensão delas no texto contribuem para o enriquecimento do vocabulário dos pequenos. A contracapa faz uma síntese da história a fim de deixar o leitor curioso para abrir e ler o livro. Neste livro há uma etiqueta fixada pela escola com os seguintes dizeres: “O Senhor Pavão. 2º e 3º ano.

Poesia, animais. Autoestima. Orgulho, valores. Ética. Pluralidade cultural. Ciências, meio ambiente”, fazendo uma indicação de temas e disciplinas para trabalhar o livro e indicando as séries para esse trabalho. As cores e as linhas que desenham as penas do pavão contribuem para mostrar sua elegância e beleza. As imagens restringem-se a mostrar apenas o que está no texto. Nos desenhos há um jogo com relação à proporção dos bichos. O livro nos parece trazer questões morais e pouco trabalho sobre a imaginação. O lembrar a história também pode ser difícil quando a criança não consegue compreender o texto por não saber o significado de várias palavras ou de acontecimentos no decorrer da história.

*Sopa de bruxa*, de Jeong Hae-Wang, ilustração de Thais Rimkus, foi a última leitura do ano e a última leitura que observamos. A história começa com o narrador anunciando a existência de um mundo fantástico: “Abracadabrada é o nome do país onde todas as bruxas do mundo vivem” (p.4). A Bruxa Rafaela já havia ganhado duas vezes o Torneio de Culinária da Rainha das Bruxas e para este, estava preparando uma sopa de rabos e pernas. A bruxa Úrsula queria ganhar o torneio neste ano e para isso decidiu copiar a receita da bruxa Rafaela seguindo-a. Para medir e dosar os ingredientes, Rafaela usa o corpo (mão e punho) e da mesma forma faz Úrsula sem perceber que seu corpo é bem diferente do corpo da bruxinha. O resultado foi uma sopa ruim feita por Úrsula e uma deliciosa feita por Rafaela. No final, a Rainha das Bruxas detesta a sopa da bruxa desonesta e premia a sopa de Rafaela por mais um ano. A história acaba com a pergunta: “Mas por que será que a sopa de Úrsula ficou tão ruim?”, instigando o leitor a pensar e verbalizar o motivo pelo qual as sopas ficaram tão diferentes. Na contracapa retiramos os seguintes dizeres: “Os livros da coleção Tan Tan ensinam conceitos matemáticos para crianças, por meio de histórias divertidas. Sopa de bruxa mostra que nosso corpo pode ser usado como instrumento de medida”. Ao final da história o livro apresenta uma parte de explicações com os subtítulos “A mão de cada pessoa é diferente”, “Você pode usar os pés e as mãos como unidade de medida” e “Guia para pais e educadores”, revelando um caráter pedagogizante do livro. A bruxa Rafaela é representada por uma personagem pequena, delicada, com um rosto de menina, angelical. Já a bruxa Úrsula é uma personagem velha, bem maior que Rafaela e tem um rosto enrugado e grosseiro. Uma representação do bem, da honestidade, ligadas à

beleza e juventude e do mal, da desonestidade, ligadas à feiura e velhice. A pintura mostra pinceladas à tinta. As imagens servem para comparar visualmente os tamanhos entre as duas bruxas, descritos pelo texto. A história acontece num mundo fantasioso, o que pode vir a instigar a imaginação do leitor, com seres que não existem no mundo real e receitas com ingredientes inusitados. No entanto o foco da história não é explorar tais aspectos, mas sim introduzir as crianças conceitos matemáticos.