



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA

IZALA SOARES ALENCAR

CLAUDIA PIMENTEL

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

RESUMO

O presente trabalho discute resultados de pesquisa de mestrado (SOARES, 2016) e objetiva analisar algumas situações nas quais as crianças têm acesso aos livros, em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Maceió. Traz reflexões sobre infância (VYGOTSKY, 1987; GALVÃO, 2014; CORSARO, 2011) e relaciona o micro de como as crianças lidam com os livros e têm acesso a eles ao macro das políticas de livro e leitura que enviam livros para escolas no Brasil, em especial o PNBE e alguns projetos de parceria público-privada. A pesquisa revelou que as crianças que ainda não decodificam a língua escrita, quando estão com os livros de literatura, realizam narrativas baseadas nas ilustrações e no conhecimento prévio de outras histórias, o que indica a importância de se ter no planejamento escolar um tempo garantido para o encontro das crianças com os livros e com as leituras.

Palavras-chaves: Literatura; acervos; infância. RESUMEN

Aquí se discuten resultados de la investigación de postgrado (SOARES, 2016) y objetiva a algunas situaciones en las cuales los niños tengan acceso a los libros, en una escuela de Educación Infantil de la red pública municipal de Maceió. Reflexiona sobre la infancia (VYGOTSKY, 1987; GALVÃO, 2014; CORSARO, 2011) y se relaciona con el micro cómo los niños frente a los libros y tienen acceso a ellos en el macro de las políticas de libro y lectura que hacen envío de libros a las escuelas en el Brasil, en particular, algunos proyectos de colaboración público-privadas y PNBE. La encuesta reveló que los niños que aún no lêem, cuando están com los libros de literatura, realizan historias basadas em las ilustraciones y en el conocimiento previo de otras historias, lo que indica

la importancia de tener em la escuela la planificación de um tiempo garantizado a la reunion de los niños com los libros y las lecturas . Palabras-clave : Literatura; colecciones; infancia.

INTRODUÇÃO

A ida a campo para conhecer as formas de ser e de estar das crianças na cultura tem revelado que os instrumentos metodológicos da etnografia tais como a descrição densa e outros recursos de registros do que é observado na empiria são ferramentas importantes para posterior análise de eventos e compreensão do universo infantil. Contudo, é importante não perder de vista que as produções das crianças dialogam com as condições materiais de acesso à cultura. A partir dos estudos de Vygotsky (1987), compreende-se o materialismo histórico como uma forma de perceber o mundo sempre permeado e constituído por sentidos produzidos nas relações intersíquicas e apropriados gradativamente pelas funções intrapsíquicas “isto é, da atividade social e coletiva da criança para sua vida mais individualizada” (p. 114). Compreende-se, portanto, que as condições materiais não podem ser separadas dos sentidos atribuídos nas relações entre sujeitos. Os sentidos, ou campos de sentidos, são produções históricas e coexistem ainda que se contradigam e disputem pela hegemonia. Entendendo que não é possível separar a materialidade dos sentidos e tendo em vista que “as visões de homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda a sua organização metodológica e estrutura conceitual” (FREITAS, SOUZA & KRAMER, 2007), esse estudo assume que a perspectiva sócio-histórica traz implicações para a prática da pesquisa e considera relevante refletir sobre a relação entre as condições concretas de acesso aos livros e as produções das crianças na educação infantil, percebendo no micro das ações das crianças o macro das políticas de livro e leitura e vice versa: como as políticas públicas chegam até às crianças e o que elas produzem a partir disso.

Os estudos iniciais da Sociologia da Infância (SI), segundo Sarmento (2012), encerram o mérito de garantir um espaço para a infância na Sociologia Moderna, tendo constituído seu campo de conhecimento ao tomar como categoria social um grupo geracional. “De forma muito esquemática, podemos dizer que a SI tem estado polarizada em três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica” (SARMENTO, 2012, p.2). As três correntes correspondem grosso modo a três conceitos-chaves estruturantes do pensamento sociológicos: estrutura, ação e práxis. É preciso, contudo, avançar para compreender a infância de forma integrada e não dicotômica, pois se compreende que existe um risco nas abordagens excessivamente centradas nas culturas das crianças: ao separá-las e deslocá-las dos mundos adulto e da produção cultural e midiática, pode-se excluir uma dimensão fundamental de construção das crianças como seres sociais:

Para evitar tal risco, é necessário que as pesquisas centradas no nível micro das experiências cotidianas e dos modos de ação das crianças não percam de vista o nível macro, ou seja, a

dimensão mais ampla do contexto social e da sociedade onde a criança está inserida e as concepções, normas e valores adjacentes que estruturam as relações sociais. (BORBA, 2005, p.35) Partindo desses princípios, nesse artigo serão analisados alguns registros feitos durante a pesquisa realizada no âmbito do mestrado sobre a leitura literária na Educação Infantil, dando destaque a resultados que evidenciam: i) como são constituídos os acervos de livros de literatura infantil; ii) como se apresentam alguns espaços de livro e leitura; iii) as narrativas das crianças em suas interações com os livros. A pesquisa foi realizada numa escola de educação infantil da rede pública de ensino de Maceió (Al), localizada na zona urbana e escolhida por ter uma sala de leitura equipada com vasto acervo de livros de literatura infantil. Na ocasião da pesquisa, a escola atendia duzentos e vinte e quatro crianças nos turnos vespertino e matutino, sendo 64 crianças de três anos, 80 de quatro anos e 80 de cinco anos de idade. Para melhor registrar as narrativas das crianças, as observações foram realizadas numa turma com 11 crianças de 4 anos de idade, denominada Maternal II. Foram usados nomes fictícios e as crianças foram apresentadas pelo que foi possível observar das relações que estabeleceram com os livros, respeitando-se as exigências do comitê de ética em pesquisa, de forma que ao mesmo tempo em que suas identidades pudessem ser preservadas, elas não fossem reduzidas a objetos de análise e sim respeitadas como sujeitos de direitos.

Tendo em vista o acesso a livros de literatura infantil, muitos estudos dão visibilidade à produção da criança. Colomer (2003) percebe a criança na relação com a leitura como alguém capaz de construir sentidos a partir das obras lidas para ela. Durante a pesquisa, foi possível compreender que as crianças constroem sentidos também a partir das ilustrações e da associação a outras histórias ouvidas e vividas, quando podem ter os livros em suas mãos. O duplo movimento de estar com os livros – quando o adulto lê para a criança e quando a criança está com o livro em mãos para fazer suas narrativas – é motivo de análise nesse artigo.

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996, (LDB/96), o atendimento à criança vem sendo ampliado para além do cuidar que caracterizava o trabalho das creches mais carentes e de caráter assistencialista e questões clássicas da educação passam a ser cada vez mais relevantes no atendimento à infância. Três anos depois, em 1999, também tendo força de lei, são aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, documento mandatório que induz políticas públicas para a primeira etapa da escola básica, caracterizada pelo atendimento a crianças de zero a cinco anos. Nesse contexto histórico, os livros ganham relevância como material pedagógico, dadas suas características gráficas e textuais e os sentidos que promovem e que podem ser percebidos nas relações interpessoais dialogadas. A análise dessas diferentes camadas de produção de sentido - das políticas de livro e leitura; dos livros e seus elementos tais como ilustrações, textos, projetos gráficos; das leituras feitas para as crianças e das suas interpretações - teve como objetivo contribuir para a construção de uma pedagogia

dialógica que respeite as produções de sentido das crianças. ACERVOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a história recente da educação infantil, foi interesse da pesquisa conhecer e analisar as condições de circulação de livros na escola lócus da pesquisa. Dentre os programas e projetos relacionados à distribuição de livros para as escolas de Educação Infantil mapeados durante a pesquisa, destaca-se o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), do Ministério da Educação (MEC), que tem como principal objetivo incentivar a leitura e promover o acesso aos livros de literatura através do envio de acervos de livros para todas as escolas do país.

Em 2008, o PNBE inicia a distribuição de livros de literatura infantil para a Educação Infantil e em 2014 a oferta de livros foi ampliada, com livros de temas variados, ilustrações e projetos gráficos próprios para as crianças de 0 a 5 anos. Conforme o site do PNBE, a distribuição dos livros nas escolas é realizada em anos alternados. As escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebem no mesmo ano, já o Ensino Fundamental (séries finais) recebe no ano seguinte. Para receberem os livros, as escolas precisam estar cadastradas no Censo Escolar. Para a educação infantil, são distribuídas obras literárias, livros de imagem, história em quadrinho e também livros para apoio das práticas pedagógicas, esses destinados aos professores.

Além do PNBE, foram localizadas outras ações de distribuição de livros para as escolas da rede pública de ensino do município estudado, sendo dois projetos de parceria público-privada: o Paralapraca e o Trilhas. Além desses, também foi localizado o projeto Trem das 10, organizado e efetivado pela Secretaria de Educação Municipal de Maceió (SEMED).

O Paralapraca é um projeto do Instituto C&A e tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, segundo materiais de divulgação. A parceria público-privada que é realizada a partir do estabelecimento de alianças com Secretarias Municipais de Educação selecionadas para participar do projeto por meio de edital. Apesar de não ter como único objetivo a formação de acervo literário, contribuí para isso. Esse projeto utiliza alguns materiais para sua efetivação, tais como mala e baú, que carregam livros, fantasias e entre outros materiais. A mala contém material pedagógico desenvolvido pelo projeto e o baú é voltado ao uso das crianças e dos profissionais da educação infantil e reúne livros de literatura infantil e CDs de música, além de material de artes, instrumentos musicais, fantoches, chapéus e tecidos.

O Projeto Trilhas do Instituto Natura apoia a leitura, escrita e oralidade, segundo divulgação, e tem o objetivo de contribuir para a alfabetização de crianças de até oito anos de idade, em consonância com as metas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para isso, além de materiais como jogos educativos e cadernos de orientações para os professores, envia livros de literatura para as escolas. Teve seu início em 2009 e em 2012 foi reconhecido pelo MEC.

O Projeto Trem das 10 aconteceu através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Maceió

(SEMED) e uma ONG. Foram entregues 350 caixas de livros de autores alagoanos para escolas públicas municipais, totalizando a distribuição de 3500 livros de literatura infantil para crianças.

Percebe-se que o PNBE tem o único objetivo de enviar livros para as escolas, enquanto os projetos oriundos de parcerias entre as instâncias públicas e privadas associam o envio de materiais a propostas de formação em serviço. Compreendendo que o Brasil é uma república federativa e que os entes federados têm autonomia na gestão da educação, é possível formular algumas questões sobre a entrada de iniciativas privadas na rede pública municipal. Em pesquisa encomendada pelo MEC para avaliar o impacto do PNBE nas escolas, Paiva (2010) conclui que “muitas vezes o nível federal assume a responsabilidade, formula e realiza programas e projetos, sem garantir os vínculos indispensáveis com os entes da Federação, que não se veem implicados na construção objetiva dessas ações” (p. 543). O resultado da pesquisa revela que, na época em que foi realizada, muitos acervos permaneciam nas caixas em que chegavam às escolas. Por um lado, é possível questionar: Será que a falta de iniciativa das equipes das escolas em usar os livros levou a iniciativa privada a associar a remessa de materiais pedagógicos (livros, brinquedos) à formação dos professores?

O que falta para que se a leitura seja uma realidade nas escolas?

Como anda a autonomia do professor frente às novidades da produção cultural para a infância?

Por outro lado, cabe questionar por que os municípios gastam verbas públicas comprando livros se o governo federal envia acervos para as escolas?

Tendo em vista a visibilidade que os acervos vêm ganhando em termos de quantidade de livros de literatura que se encontram nas escolas da rede pública de ensino desde a educação infantil, será que o livro virou apenas uma mercadoria que movimenta investimentos financeiros e a leitura ficou esquecida?

No que tange ao estudo que gerou os resultados aqui analisados, ainda que houvesse o espaço da sala de leitura na escola lócus da pesquisa, optou-se por dinamizar os encontros com as crianças, uma vez que as atividades feitas pelos professores da escola não eram regulares e não havia uma rotina de permitir que as crianças tivessem livre acesso aos livros. As condições materiais muitas vezes não são suficientes para que as crianças tenham acesso à cultura, o que evidencia que a leitura ainda merece atenção, principalmente quando se trata da educação infantil. Contudo, o cenário de projetos e programas de livros e leituras de âmbito nacional ou local resulta em acervo de qualidade chegando às escolas de educação infantil de Maceió, conforme observado na pesquisa de campo.

Compreendendo que o itinerário infantil das leituras pode se expandir ou não dependendo das condições históricas, das vivências familiares e escolares e que não basta ter livros de boa qualidade literária, foi intenção da pesquisa observar o que produzem as crianças quando têm

acesso a esses materiais, conforme será apresentado a seguir. ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA

O trabalho com acervos de livros pode favorecer o encontro com a diversidade, num universo de livros com propostas interlocutoras variadas ora moralizantes ora instauradoras de mundos diferentes e que estimulam a imaginação. Com acervos compostos por diversidades de livros, o encontro com aquilo que agrada ao leitor é uma aposta mais segura do que em ambientes onde o livro pouco circula. Procurando garantir a ampliação do acesso à cultura do livro, existe no Brasil a Lei 12.244/2010, que obriga que até 2020 todas as escolas tenham uma biblioteca. A lei, em seu artigo terceiro, indica a necessidade de haver um esforço do sistema de ensino para que a meta de haver bibliotecas em todas as escolas seja cumprida:

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário.

Até a efetivação do que está proposto pela lei, é preciso investigar as atuais condições de guarda dos acervos nas escolas. No que se refere ao acesso aos livros, as bibliotecas ou até mesmo as salas de leitura podem ser espaços privilegiados de alcance das crianças aos livros, sejam esses didáticos, informativos e de literatura.

A ausência da biblioteca como espaço específico de leitura e informação pode ser compensada se a sala de aula for planejada de forma intencional à sua semelhança, com a criação dos chamados Cantos da Leitura, pequenos espaços organizados pelo professor e programados para ofertar a leitura, propiciando ainda a pesquisa e o enriquecimento dos conhecimentos dominados. (PERIN, 2009, p.20)

Os espaços físicos podem ser pensados de forma a contribuir positivamente para as práticas de leitura. Um espaço adequado, organizado, adaptado previamente, que pode ser interno, (uma sala de leitura) ou externo (um lugar aberto com sombra das árvores) favorece o encontro da criança com o livro. Para que a leitura seja feita tanto por um leitor experiente para as crianças como pelas próprias crianças, o espaço deve ser adequadamente organizado. O espaço, seja esse interno ou externo, promove mediações, pois ele é capaz de transmitir informações e de chamar a atenção das crianças para a leitura.

Na educação infantil, os espaços para leitura também podem ser pensados de forma atraente. Seguindo Perin (2009):

A sala de aula é um espaço dinâmico de interações múltiplas e deve ser compartilhado pelos que nela convivem proporcionando a criatividade coletiva. É no coletivo que se produz a troca de experiências e a construção do conhecimento autônomo como produção histórica e social. Portanto, na organização do espaço da sala e para garantir as necessidades individuais e coletivas, é importante que o ambiente seja favorável à curiosidade, à pesquisa e ao processo de produção do conhecimento. (PERIN, 2009, p.46).

Na educação infantil, a organização do espaço pode exercer papel importante para a realização de atividades que promovam o desenvolvimento das crianças, oportunidades de interações e pode contribuir para o encontro com a literatura.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para Zabalza (1998), o espaço tem a ver com o desenvolvimento pessoal. Esse autor desenvolve uma teoria em que os termos espaço e ambiente têm conotações diferentes: espaço refere-se ao espaço físico em si e ambiente é o espaço pensado para determinada atividade pedagógica e necessidade das crianças. O ambiente pode trazer o aconchego ou não, dependendo do que foi pensado e realizado nele, é um todo que traz recordações, cheiros, interações. O espaço é físico e o ambiente resulta dos sentidos produzidos no espaço. A rigor, espaço e ambiente não se distinguem, é apenas uma forma de chamar atenção para as relações que acontecem nos espaços. O espaço físico é também simbólico e passível de observação e análise. Quando o ambiente é propício para leituras e acolhe o imaginário das crianças, suas produções, relações e narrativas, pode favorecer o contato com a obra literária de forma aconchegante.

A sala de leitura da escola pesquisada possui um espaço arejado com janelas que sempre ficam abertas, estantes altas com jogos pedagógicos e estantes menores com os livros e gibis. As estantes são baixas e acessíveis às crianças. Também tem uma estante pequena com fantoches e uma mesa redonda com cadeiras. Na estante principal está a maioria dos livros de literatura infantil que a escola possui. Essa estante fica no meio da sala e é sinalizada com adesivos especificando os tipos de livros e suas temáticas, tais como: histórias longas, histórias curtas, contos clássicos, histórias com gravuras, coleção floresta clássica, folclore, coleção fundo do mar. Além dessa estante com livros, existe na sala um baú cheio de livros; esse baú faz parte de uma das ações do projeto Paralapraca. Nesse espaço também é possível observar murais com frases de incentivo a leitura e um quadro com as legendas usadas na estante principal. O espaço é atraente, mas pouco usado na rotina da escola. Há, no entanto a prática de levar alguns livros para a sala de aula para que as crianças escutem histórias. Para observar o que as crianças fazem quando podem escolher livros num acervo, foi nesse espaço que foram observadas as interações das crianças com os livros.

AS CRIANÇAS E OS LIVROS

Foram feitas dez sessões de observações de crianças na sala de leitura da escola campo da pesquisa. Aqui serão apresentados alguns registros da pesquisa empírica, considerados como eventos, que são fragmentos que compõem um todo significativo, retirados dos registros do diário de campo sobre o que foi observado da empiria. Durante as sessões, a sala de leitura da escola estudada encontrava-se preparada para receber as crianças de forma especial como forma de

garantir o acesso das crianças aos livros.

No primeiro evento a ser analisado, as crianças chegam à sala de leitura da escola e suas expressões demonstraram surpresa pela quantidade de livros disponíveis. O ambiente havia sido preparado antecipadamente com tapetes e almofadas e alguns livros foram retirados das estantes previamente para que as crianças pudessem manuseá-los. Nesse dia, foram escolhidos livros dos clássicos contos de fadas e disponibilizados uma quantidade de forma que cada criança pudesse ter um livro em mãos ao mesmo tempo, se assim desejasse. Luiza, uma das meninas da turma do Maternal II, com quatro anos, se aproxima dos livros e logo fica admirada e pergunta se pode pegá-los. Segue trecho do evento:

Iasmin: Olha quantos livros!

Luiza: Posso pegar?

Eu afirmo: Sim, pode! Vamos lá crianças. Todas podem pegar nos livros!

Cheguei perto de Luiza e perguntei: Qual livro é esse aí que você está lendo?

Luiza: É da Branca de Neve.

Maria se aproxima e diz: Olha, o meu é da Cinderela!

Eu perguntei à Maria: Por que você sabe que é da Cinderela?

Maria: Por que é a Cinderela aqui, e tem um gato também. Olha aqui! (E aponta para a ilustração de um gato no livro).

Maria deixa o livro da Cinderela e vai pegar outros livros. Ela olha em minha direção e diz: Aqui é a Branca de Neve! Eu me aproximo dela e ela continua: Ela está triste, a Branca de Neve, ela está triste demais por causa da madrasta, ela está com os animais, e depois ela foi dormir. E fim!

Maria deixa esse livro e vai à busca de outro. Aproximo-me de Clara e pergunto: Que livro é esse?

Ela prontamente responde: É da Cinderela!

Eu perguntei: E por que você sabe que é da Cinderela?

Clara: Por que tem a foto dela, né?

(risos).

Luiza chega perto de mim e diz: Já acabei de ler!

Clara continua: Então a Cinderela ficou em casa fazendo muitas coisas!

José se aproxima e diz: Olha aqui o livro da Bela e a Fera! E fica lendo sozinho no canto da parede. As crianças que participam desse evento, quando pegam no livro, não jogam para cima, ou tentam rasgar, como muitas vezes se ouve dizer como justificativa para não lhes dar oportunidade de estar com os livros. Ao contrário, elas prontamente se colocam em posição de leitura e muitas narram histórias. Procuram elaborar um enredo e utilizam fórmulas para encerrar a narrativa. Essa

competência provavelmente partiu de outras experiências leitoras que essas crianças já tinham vivenciado no convívio na escola ou fora dela, mas é interessante observar como as crianças se apropriam das narrativas do seu jeito e demonstram conhecimento sobre a arte de narrar. Algo importante para se observar nas narrativas infantis é seu teor imaginário e que esse leitor/narrador consegue estabelecer conexões entre suas falas, fazendo com que sua narração tenha começo, meio e fim.

É possível observar através das falas das crianças marcas literárias presentes em sua narrativa e como se estruturam suas narrativas. O uso da expressão “e fim” revela noções de acabamento literário dado ao texto, e funciona como um fragmento de fórmulas tradicionais para encerrar contos. Era uma vez, viveram felizes para sempre e outras fórmulas são percebidas e interpretadas pelas crianças, que aos poucos aprimoram suas narrativas.

Vale destacar nesse ponto que as crianças participaram e são coautores dessa pesquisa, no sentido de que as análises são possíveis a partir do que elas produzem, de suas narrativas, de seus gestos. No momento da realização da pesquisa, as crianças ainda não eram alfabetizadas, não conseguiam decodificar a palavra escrita. Para Soares (2002), o conceito de letramento diz respeito a práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização. Assim, uma criança que ainda não consegue ler pode demonstrar conhecimentos próprios da literatura escrita, através da construção de narrativas apoiadas em outras que ela já ouviu em algum momento de sua vida. Nessas construções infantis, percebem-se ruínas, resquícios, ecos daquilo que experimentaram, que leitores experientes lhes transmitiram. São resquícios repetidos de forma interpretativa, pois as crianças criam seus sentidos a partir deles, compondo novos campos de significados a partir daquilo que antes era interpessoal. Alguns exemplos dessas ruínas são frases repetidas, músicas aprendidas e até mesmo fórmulas tradicionais de começar ou terminar a narrativa; são fragmentos de outros textos literários que podem ser observados nas narrativas das crianças. Tudo leva a crer que pertenciam a um todo maior, a uma leitura feita por um leitor experiente ou a uma narração ouvida de algum contador de histórias. Além da memória de ouvir histórias, existem também outros aspectos a serem considerados para a produção de narrativa das crianças, tais como a relação com as ilustrações.

Para Mabrice (1990), os livros cheios de ilustrações estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela narre a partir das muitas possibilidades que as ilustrações oferecem. Sendo assim, ela traz coisas que o texto não é capaz de expor e amplia essas possibilidades, dá ao leitor novos horizontes na narração e na construção de sentidos.

A ilustração é parceira inseparável na produção de narrativas infantis. Zilberman (2003) afirma a ilustração pode ser uma linguagem autossuficiente, ela substitui a linguagem verbal, mas não substitui os elementos próprios à literatura. A partir das ilustrações, as crianças puderam identificar os livros pela “foto” dos personagens, como afirma Clara, e também apoia a sequencia

dos fatos a serem recuperados pela criança na produção de sua forma de narrar a história conhecida.

O segundo evento ser analisado foi escolhido o livro escolhido foi "Bruxa, Bruxa venha à minha festa", escrito por Arden Druce, com ilustração de Pat Ludbu. O evento se inicia quando José pega o livro, e logo começa uma narrativa trazendo como marcas literárias o era uma vez. Luiza entra na brincadeira e começa a narrar utilizando tanto sua criatividade como elementos da própria história que acabara de ouvir. Ela vai repetindo trechos próprios da história, como: "- Cobra venha à minha festa!".

Carla: É o fantasma!

Estevão disse olhando para Carla: Vai te pegar o fantasma!

Anunciei que agora seria o lobo mau a convidar alguém.

E perguntei: Quem será que ele vai convidar?

José: O golfinho.

Quando virei a página Luiza disse com voz forte: A Chapeuzinho Vermelho (risos). Olha, é a Chapeuzinho Vermelho.

Perguntei novamente: E quem será que a Chapeuzinho irá convidar?

Luiza: Vire a página!

Quando virei a página anunciei em tom animado que ela iria convidar as crianças e perguntei se elas gostariam de ir à festa.

Iasmim: Irei sim, obrigada! (Fazendo alusão a mesma forma que os personagens respondiam na história).

No mesmo instante ouvi: Me dá o livro.

Luiza: Eu quero o livro

Estevão: Me dá, é meu.

Iasmin: É meu. Eu quero também.

Ester: Eu quero!

Passei para que as crianças pudessem estar com o livro e aos poucos fui pedindo que passassem para os demais de modo que todos pudessem olhar um pouco. José foi o primeiro a pegar o livro e logo disse: "Era uma vez, um gato, uma bruxa", e olhando para mim perguntou: "E esse o que é?"

"

Eu respondi: Um duende.

José: Aqui é um pirata, e o tubarão. Aí o pirata desceu e disse: Esconde essa língua de cobra.

Luiza interrompe e diz: É, cobra, venha à minha festa!

José continua: Unicorne, unicorne (Unicórnio) venha à minha festa!

Luiza pega o livro vai para a primeira página e fica olhando e mostrando os personagens. É interessante observar que as crianças querem o livro que acaba de ser lido para elas. Várias vezes isso acontecia. O livro lido pelo adulto traz um universo de significação que facilita a reprodução interpretativa da leitura pela criança. Quando um livro é lido por um adulto ou leitor experiente para um grupo de crianças, muitas vezes é observado que há uma disputa entre elas pela posse do livro lido. Nessas horas, é importante garantir o acesso a outros livros e estabelecer regras para que as crianças aprendam a esperar a vez de estar com o livro que o adulto leu para ela. Essa espera pode ser ativa, se as crianças podem estar com outros livros.

Para Kishimoto (2007), o contar e recontar histórias em um ambiente que acolhe a criança e lhe dá voz é essencial para o desenvolvimento do pensamento infantil. As narrativas infantis auxiliam a categorização de situações imaginárias como a bruxa boa e má ou o personagem que mora perto ou longe. As crianças contam histórias, fazem relatos e misturam experiências vividas e imaginadas em suas narrativas. Oliveira (2011) afirma que é importante que as crianças acumulem experiências nas suas relações com mundo que as rodeia, pois terão maior riqueza de material para ampliar sua imaginação criadora que possui um vínculo forte com os sentimentos e emoções. As narrativas contadas pelas crianças se diferenciam dependendo do contexto vivenciado por elas, do repertório de histórias e do estímulo que elas tenham recebido para narrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que o trabalho de despertar o interesse das crianças pela leitura não termina no momento em que a professora e/ou outro adulto acaba a leitura do livro. A organização do espaço/ambiente, as visitas das crianças aos locais onde os livros ficam guardados, o tempo destinado à leitura na escola, a possibilidade das crianças escolherem os livros de forma autônoma e de poderem construir novas narrativas a partir dos livros em mãos faz parte do trabalho de leitura na Educação Infantil.

Foi possível perceber que no Brasil há uma política de distribuição de livros de via federal e também alguns programas e projetos no âmbito privado que têm enviado livros para as escolas da rede pública. Uma vez sendo garantida a presença de livros nas escolas, quando as crianças estão com os livros elas não rasgam, não jogam fora, como diz o senso comum, mas elas são capazes de sentar, manusear o livro e mesmo sem ainda saber ler o código linguístico, elas narram histórias que já conhecem e produzem narrativas a partir das ilustrações, sempre demonstrado que interpretam e se apropriam do seu jeito. Quando é proporcionado às crianças o contato com livros, elas são capazes de produzir narrativas com fatos de suas próprias vidas, de sua realidade e também com fragmentos de histórias ouvidas, memorizadas. Assim, ampliam seu repertório linguístico e elaboram experiências de vida.

A investigação com as crianças do Maternal II proporcionou perceber que o contato das crianças com os livros contribui para o desenvolvimento da sua linguagem e oralidade, e resulta numa

maior percepção do cotidiano e especialmente na possibilidade de apreciação estética de obras literárias que permitem uma capacidade imaginativa bastante aguçada.

O espaço físico, o acervo e uma quando bem pensado e preparado para leitura pode ser um “mediador” da leitura. O espaço pode acolher a prática leitora e a incentivá-la. Contudo, não se pode perder de vista a necessidade de colocar em diálogo os diferentes sentidos que perpassam a prática pedagógica – sentidos produzidos pelos adultos que ocupam ou não os espaços dos livros, leem ou não para as crianças, permitem ou não que peguem os livros, e os sentidos das crianças, que se apropriam da cultura de forma interpretativa, criando suas narrativas a partir daquilo que fica em sua memória e que lhe mobiliza a produzir novos acabamentos para os materiais que têm acesso nas escolas. Sabendo-se que as crianças muitas vezes não têm acesso a livros e leituras em suas casas, cabe à escola favorecer esse encontro entre infância e literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº 9394/96, de 20 dez 1996. _____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. COLOMER. Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003. _____ Andar entre livros: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007. CORSARO. William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa venha à minha festa**. 28ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 1995. FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões de nossa época; v.107). KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, n.3, p. , Setembro/Dezembro/2007. OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. PAIVA, Jane. De políticas públicas de leitura à formação de leitores: caminho suave? . In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ... [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 523-548. PERIN, Denise Alexandre. **Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de presidente prudente**. Presidente Prudente, SP, 2009. SARMENTO, Manuel. J. e MARCHITA, Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma Sociologia da**

Infância Crítica. Configurações [online], 4/2008, posto online no dia 12 de fevereiro de 2012. SOARES, Ízala. **Livros e leitura: um diálogo com crianças da educação infantil**. Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Educação, UFAL, Alagoas, 2016. SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, Dezembro/2002. VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998. ZILBERMAN, Regina .**Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Objetiva, 2004.

i [http://](http://portal.mec.gov.br)

portal.mec.gov.br

[/programa-nacional-biblioteca-da-escola](http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola), acesso em 05/07/2016 ii [http://](http://portal.mec.gov.br/paralapraca.org.br)

[paralapraca.org.br](http://portal.mec.gov.br/paralapraca.org.br)

[/](http://portal.mec.gov.br/paralapraca.org.br/), acesso em 05/07/2016 iii [http://](http://portal.mec.gov.br/)

[www.](http://portal.mec.gov.br/)

[institutonatura.org.br](http://portal.mec.gov.br/institutonatura.org.br)

[/projetos/trilhas/](http://portal.mec.gov.br/institutonatura.org.br/projetos/trilhas/), acesso em 05/07/2016 iv [http://](http://portal.mec.gov.br/)

[aquiacontece.com](http://portal.mec.gov.br/aquiacontece.com)

[.br](http://portal.mec.gov.br/aquiacontece.com.br)

[/noticia/2012/03/21/sem-ed-implanta-projeto-trem-das-10-nas-escolas-municipais](http://portal.mec.gov.br/aquiacontece.com.br/noticia/2012/03/21/sem-ed-implanta-projeto-trem-das-10-nas-escolas-municipais), acesso em 05/07/2016

Izala Soares ** Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (2016), Especialista em Psicopedagogia Institucional (2012), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2011). Claudia Pimentel * Prof. Dra. do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES), colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 07/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: