

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAMIRYS FRIGO FURTADO

**ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA LITERÁRIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (SC)**

Florianópolis

2016

Thamirys Frigo Furtado

**ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA LITERÁRIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS (SC)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias
Debus

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Furtado, Thamirys Frigo
Espaços e tempos coletivos de leitura literária na
Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)/
Thamirys Frigo Furtado ; orientadora, Eliane Santana Dias
Debus - Florianópolis, SC, 2016.
151 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, . Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Espaço e tempo coletivo de leitura. . 3.
Formação de crianças-leitoras. . 4. Leitura literária. . I.
Santana Dias Debus, Eliane . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

THAMIRYS FRIGO FURTADO

**ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA
LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SC)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, junho de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra.^a Eliane Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Orientadora e Presidente da banca

Prof.^a Dra.^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Universidade Federal De Minas Gerais (UFMG)
Examinadora

Prof. Dr. Altino José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Examinador

Prof.^a Dra.^a Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Examinadora

Prof.^a Dra.^a Jilvania Lima do Santos Bazzo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Suplente

A todos aqueles que estão presentes
nas minhas conquistas e que me
apoiam a cada dia.

AGRADECIMENTOS

As minhas conquistas foram impulsionadas por pessoas que me apoiaram e me ajudaram nos momentos de estudo, pesquisa e escrita. Que confiaram em mim e nas minhas escolhas, incentivando-me em todos os momentos, além de proporcionarem novas vivências e experiências que contribuíram na elaboração deste trabalho.

Agradeço primeiramente à minha mãe, Maria Albertina Frigo, que me deu a vida, me ensinou a ser forte e principalmente a não desistir dos meus sonhos.

À minha família e principalmente aos meus irmãos Lucas Frigo Furtado, Filippe Frigo Furtado e Matheus Frigo Furtado, que estiveram presentes nos simples momentos de dúvidas e pequenos (grandes) auxílios, e que serão pra sempre o meu “porto seguro”.

Ao meu noivo Fidel Di Francisco Cavalcante pela paciência, carinho e apoio nos dias difíceis e por entender as minhas ausências, além de apoiar minhas escolhas e incentivar meus estudos.

À Wanessa Brunas Santos Brito Gomes que surgiu em meu caminho auxiliando nos empréstimos de livros, nas dicas de construção de texto, nos estudos e leituras, nas discussões referentes à pesquisa e à prática pedagógica, nos detalhes finais de organização deste trabalho e principalmente me incentivando e dando força.

Às colegas de trabalho Isabel Cristina da Rosa e Angélica Schimitz, que auxiliaram nos meus dias de ausência e nas discussões da prática pedagógica na Educação Infantil, assim como às demais colegas da Creche Fermínio Francisco Vieira (2015 e 2016), que participaram do meu dia a dia e da minha correria, compartilhando as minhas angústias.

Às colegas de mestrado que ingressaram em 2014/2 na Linha de Ensino e Formação de Educadores, por dividirem suas experiências e seus conhecimentos. Principalmente a Erika da Silva, Priscila Freitas e Marlene Lopes, que estavam presentes nas viagens de estudo.

Aos amigos e familiares, que foram compreensivos nas minhas ausências e me proporcionam momentos de “relaxamento” e boas risadas.

A todas as crianças que me motivam a continuar nesta caminhada, a cada sorriso, a cada abraço, a cada beijo que me proporcionam conforto e força para continuar na jornada de trabalho e estudos.

Aos professores(as) que fizeram e fazem parte da minha formação, principalmente à minha professora e orientadora Eliane Santana Dias Debus pela dedicação, tempo e paciência para tirar minhas dúvidas e auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, pelos puxões de orelha, pelos incentivos e também pelos elogios que me motivavam a continuar.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente, pouco ou muito, auxiliaram nesta caminhada e na minha vida com muito amor e carinho, acreditando nas minhas escolhas.

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2006, p. 28)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Este estudo realizou-se com e para as crianças, com o intuito de perceber a formação de crianças-leitoras, dialogando com o campo da literatura infantil, buscando contribuir para as reflexões sobre a leitura literária como potencializadora da formação leitora e inserção da criança na cultura letrada. Por isso realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa que se efetivou no mapeamento por meio do qual foram identificados quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária encontrados em 71 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O encaminhamento dos questionários enviados às instituições iniciou em junho de 2015, finalizando em dezembro de 2015. O referencial teórico utilizado para a construção deste trabalho pautou-se nas leituras de Magda Soares (2004; 2008; 2009), Luiz Percival Leme Britto (2005), Suely Amaral Mello (2010; 2012) e Mônica Correia Baptista (2010a; 2013) no que diz respeito ao letramento e alfabetização; Rildo Cosson (2006; 2009), Eliane Santana Dias Debus (2006; 2010) e Flávio Pereira Camargo (2010) na discussão sobre letramento literário e leitura literária; Rosa Batista (1998; 2001) e Maria da Graça Souza Horn (2007) no que se refere à organização do tempo e espaço na Educação Infantil; Mônica Correia Baptista (2012; 2010b) e Yolanda Reyes (2010) nas discussões sobre leitura literária na primeira infância; e Eloisa Acires Candal Rocha (2008) no que se relaciona à criança e infância, entre outros estudiosos e documentos de referência da Educação Infantil. A análise dos dados foi efetivada a partir de cinco categorias, quais sejam: Os espaços e tempos diferenciados; Os(as) profissionais responsáveis; O acervo; O planejamento; e Os tempos e espaços coletivos de leitura literária. Tais categorias nos levaram a constatar que a maior parte das unidades possuem diferentes tempos e espaços coletivos de leitura literária, organizados e planejados pelos próprios professores(as) e demais funcionários da instituição, considerando que não existe biblioteca em todas as instituições. Dessa forma, concluímos que há profissionais preocupados com a formação dos pequenos leitores, realizando ações que incluem as crianças na cultura letrada.

Palavras-chave: Espaço e tempo coletivo de leitura. Formação de crianças-leitoras. Leitura literária.

ABSTRACT

The present research had as its goal to map the collective spaces and times of literary reading in the Child Education Institutions of the Florianópolis Municipal Teaching Network. This study was performed with and for the children, as a mean to perceive the formation of children-readers, dialoging with the field of Children's Literature, looking to contribute with reflections on literary reading as a amplifier of the reading formation and introduction of the child in the literacy. Therefore we carried out a quantitative and qualitative research that was accomplished in the mapping through which the collective spaces of literary reading found in 71 childhood education institutions in Florianópolis Teaching Municipal Network were identified. The referral of questionnaires sent to institutions began in June 2015, ending in December 2015. The theoretical references used to build this work was guided by the readings of Magda Soares (2004; 2008; 2009), Luiz Percival Leme Britto (2005), Suely Amaral Mello (2010; 2012) and Mônica Correia Baptista (2010a; 2013) in regards to literacy; Rosa Batista (1998; 2001) and Maria da Graça Souza Horn (2007) with respect to the organization of space in Child Education; Mônica Correia Baptista (2012; 2010b) and Yolanda Reyes (2010) in the discussions about literacy in the early childhood; and Eloisa Acires Candal Rocha (2008) in regard the children, childhood and Child Education, among other scholars and reference documents of Child Education. Data analysis was carried out from five categories, which are: The differentiated spaces; Responsible teachers; The collection; The planning; and the collective times and spaces of literary reading. Such categories led us to see that most of the units have different collective times and spaces of literary reading, organized and planned by the teachers (as) and other staff of the institution, considering that there is no library at all institutions. This way, we conclude that there are professionals concerned with the training of young readers, performing actions that include children in literacy.

Keywords: Collective times and spaces of reading. Formation of children-readers. Literary reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Quantidade de trabalhos encontrados por ano e GT.....	41
Quadro II – Trabalhos selecionados.....	42
Quadro III – Quantidade de trabalhos selecionados - III Seminário de Linguagens em Educação infantil - COLE.....	45
Quadro IV – Produções científicas encontradas no banco de dados da CAPES (2011-2012).....	47
Quadro V – Pesquisas selecionadas.....	48
Quadro VI – Produções científicas encontradas no banco de dados Scielo (2008-2014).....	49
Quadro VII – Quantidades de grupos e crianças atendidos pelas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	107
Quadro VIII – Onde estão disponibilizados os acervos das instituições.....	121
Quadro IX – Como são adquiridos os livros literários.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Tempos e espaços coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil PMF.....	109
Gráfico II – Profissionais responsáveis pelos espaços e tempos coletivos de leitura literária das instituições.....	116
Gráfico III – Os acervos das instituições encontram-se num local disponível para que as crianças tenham livre acesso?.....	120
Gráfico IV – Planejamento que antecede a ida ao tempo/espaço.....	124
Gráfico V – Formação aos funcionários.....	127

LISTA DE IMAGEM

Imagem I – Espaços e tempos coletivos de leitura literária das instituições de Educação Infantil da PMF.....	132
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DEI	Diretoria da Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleos de Ação Pedagógica
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Libray Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	27
2. OS PERCURSOS DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO.....	35
2.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA.....	35
2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	36
2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS QUE ENVOLVEM OS TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
3. LETRAMENTO LITERÁRIO: A CRIANÇA PEQUENA E SUA APROXIMAÇÃO COM A CULTURA LETRADA.....	52
3.1 LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POR UMA CONCEITUAÇÃO.....	52
3.2 A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM MUNDO DE DESCOBERTAS.....	60
3.2.1 A cultura letrada e a formação de leitores na Educação Infantil.....	78
4. OS ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
4.1 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
4.1.1 O lugar da leitura literária nos espaços e tempos da Educação Infantil.....	92
5. A LEITURA LITERÁRIA COLETIVA: QUE TEMPOS E ESPAÇOS SÃO ESSES?.....	106
5.1 OS ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE CATEGORIAL.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO AOS DIRETORES VIA MALOTE.....	149

1 INTRODUÇÃO

As escolhas de pesquisa quase sempre estão vinculadas a questões que nos inquietam e instigam à investigação. No caso específico deste trabalho, que tem como temática a formação leitora das crianças pequenas, estão relacionadas às minhas¹ experiências² como leitora e como professora na reflexão sobre a formação leitora das crianças com as quais trabalho e com aquelas que ainda irei trabalhar.

O livro literário não foi tão presente na minha infância e adolescência. Lembro-me de poucas vezes minha mãe ou até mesmo professoras contando-me histórias quando criança, e raros foram os incentivos para a leitura literária. Os livros que lia na escola eram apenas para cumprir obrigação de tarefas, provas e atividades de pergunta e resposta sobre o texto lido. Como consequência surgiu a dificuldade nos momentos de compreensão de texto, bem como na sua escrita. Esse sentimento em relação às experiências escolares de leitura não é algo singular, muitos registros confluem para esse desencontro com os objetos do ler, como as palavras/memórias de Suely Amaral Mello (2010, p. 44-45) em que destaca que as leituras realizadas nos tempos de escola privilegiavam pontuação, dicção e cuidado com os sons expressos pelas letras em vez de se preocuparem com o verdadeiro significado do texto: “[...] quando começaram a nos perguntar o que significava aquilo que tínhamos lido, já era tarde. Nosso cérebro já havia fechado um circuito que relacionava as letras aos sons. Pensar o significado exigia um novo esforço, exigia uma atitude que não havíamos aprendido”.

O depoimento de Mello (2010) me faz retomar pela memória os momentos de escola e pensar nessa formação leitora em que o(a) professor(a) inicia a partir dos aspectos técnicos, e não a partir da compreensão da função social da leitura e escrita. Retornar aos textos lidos por várias vezes para conseguir compreender o seu significado,

¹ No primeiro momento o texto se encontra em primeira pessoa do singular, pois escrevo sobre minha experiência particular, mas em seguida usarei a primeira pessoa do plural, pois acredito que esta é uma produção a quatro mãos, eu e minha orientadora em diálogo com os estudiosos que sustentam a escrita.

² Para Walter Benjamin (1984, p. 24) “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo”. Portanto a experiência é aquilo que vivenciamos e que nos marca de alguma forma, que nos proporciona aprendizado, e assim, conforme vivenciamos, novas experiências vão surgindo e novos aprendizados passam a existir.

ainda faz parte do meu processo como leitora, sendo este um dos motivos pelo qual desejo estudar e multiplicar a compreensão de como ocorre o processo de formação do pequeno leitor desde o início da vida.

O interesse e a compreensão do papel potencializador da leitura literária na formação do pequeno leitor surgiu apenas na faculdade, quando cursando Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), me deparei com minhas fragilidades como leitora. Foi pelo contato com o projeto de extensão *A Produção Literária para crianças e jovens em Santa Catarina: Dialogando com o projeto “Clube da Leitura: a gente Catarinense em foco”*, coordenado pela Professora Eliane Santana Dias Debus, do qual fui bolsista nos anos de 2011 e 2012, que tudo começou a fazer mais sentido, e comecei a me aproximar da literatura, em particular da literatura infantil. Nascia ali a compreensão de que o contato com a cultura letrada desde os primeiros anos de vida faz a diferença no processo de aprendizagem.

Relembrando a fragilidade da minha formação inicial como leitora, e o quanto a aproximação com a literatura – por meio do curso de Pedagogia e do projeto de extensão – contribuiu com minha formação, bem como na percepção da importância da aproximação da criança com a cultura letrada, considerei a possibilidade de avançar um pouco mais nos estudos sobre o letramento literário na Educação Infantil. Assim surgiu o projeto de pesquisa para o mestrado, que, ainda embrionário, resultou no trabalho de conclusão do curso da Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), intitulado *O livro literário e as crianças de 2 e 3 anos de idade: de risos e livros*, finalizado no primeiro semestre de 2014.

Esse trabalho de conclusão de curso se consolidou durante minha atuação como auxiliar de sala com um grupo de crianças de 2 e 3 anos idade. A ideia do projeto surgiu com os indicativos das crianças diante dos livros que trazíamos a elas, juntamente com minha vontade de colocar em prática o que vinha estudando. Com o auxílio das demais professoras do grupo realizamos propostas diferenciadas de aproximação das crianças com a cultura letrada, e estas se deliciavam a cada dia com os livros de literatura infantil. Tal projeto contribuiu não só para minha formação humana, como também para minha prática como professora de Educação Infantil, em busca de compreender a formação do pequeno leitor.

Com o decorrer da docência, muitas outras questões foram surgindo, e a vontade de continuar estudando a literatura voltada para a formação do pequeno leitor cresceu ainda mais, o que me levou a

retomar o projeto e a aprová-lo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), especificamente na Linha Ensino e Formação de Educadores, na qual ingressei no segundo semestre de 2014.

Iniciei o mestrado com dedicação exclusiva e com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No entanto, ao final de 2014 fui aprovada no concurso para professora auxiliar de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis e optei por iniciar o ano de 2015 atuando com carga horária de 40 horas na Rede. O cargo de Professora auxiliar veio como uma novidade e dificuldade para mim, por não ter um único grupo de atuação e por circular em vários grupos durante a semana. No entanto, a literatura está na minha caminhada diária como o principal recurso das minhas propostas pedagógicas, e durante o ano de 2015, com o auxílio das demais professoras dos grupos em que atuei (dois grupos, com crianças de 2 e 3 anos de idade), realizamos propostas relacionadas à cultura de Florianópolis, focando na brincadeira do boi de mamão. Dessa forma, a literatura esteve presente tanto na musicalidade como nas contações de histórias relacionadas ao tema do projeto. Por fim cada criança construiu o seu livro com personagens do boi de mamão. Portanto, visualizo minha trajetória como auxiliadora na compreensão da importância de planejar e organizar propostas que se preocupem com a formação do pequeno leitor.

De acordo com Camargo (2010), a prática de leitura literária deve se tornar um instrumento importante dentro e fora da sala de aula, e para que isso ocorra é necessário o incentivo e a mediação do(a) professor(a). A mediação torna-se fundamental no processo de formação do leitor. Nessa linha de pensamento, a pesquisa apresenta discussões referentes aos espaços coletivos de leitura literária e à contribuição do(a) professor(a) para a formação dos leitores.

Alguns questionamentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: quais são os tempos e espaços coletivos de leitura literária encontrados nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis? Esses tempos/espaços têm um responsável que cuida e disponibiliza o acervo? Qual é a sua condição profissional na Rede? Existe um planejamento que antecede a ida a esses tempos/espaços? Quais são os livros disponíveis nesses tempos/espaços? Como os(as) professores(as) desenvolvem o interesse das crianças pequenas pela a leitura? Os(as) professores(as) consideram as práticas com leitura literária tão importantes quanto as demais? Qual a contribuição do(a) professor(a) na formação do leitor?

O referencial teórico utilizado para a construção deste trabalho pautou-se nas leituras de Magda Soares (2004; 2008; 2009), Luiz Percival Leme Britto (2005), Suely Amaral Mello (2010; 2012) e Mônica Correia Baptista (2010a; 2013) no que diz respeito ao letramento e alfabetização; Rildo Cosson (2006; 2009), Eliane Santana Dias Debus (2006; 2010) e Flávio Pereira Camargo (2010) na discussão sobre letramento literário e leitura literária; Rosa Batista (1998; 2001) e Maria da Graça Souza Horn (2007) no que se refere à organização do espaço na Educação Infantil; Mônica Correia Baptista (2012; 2010b) e Yolanda Reyes (2010) nas discussões sobre leitura literária na primeira infância; e Eloisa Acires Candal Rocha (2008) no que se relaciona à criança, infância e Educação Infantil, entre outros estudiosos e documentos de referência da Educação Infantil.

Justificamos a pesquisa por apresentar uma temática de interesse dos profissionais que atuam na Educação Infantil e pelas possibilidades de contribuir para os estudos acerca da importância da inserção da criança na cultura letrada, e esta como algo que é dever das instituições de Educação Infantil, embora muitos profissionais desqualifiquem tal prática por vinculá-la a uma introdução precoce na alfabetização. Contrariando esta ideia, defendemos a aproximação da criança à cultura letrada na Educação Infantil compreendendo a função social da leitura e escrita, sem a pretensão de forçar a criança a codificar e decodificar códigos.

Esta pesquisa se sustenta na ampliação dos estudos referentes às práticas dos(as) professores(as) com crianças de 0 a 6³ anos de idade no que diz respeito à formação literária, entendendo este público como sujeitos leitores. O objetivo deste trabalho é mapear os espaços e tempos coletivos de leitura nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Sendo assim, foi realizado um mapeamento destes tempos e espaços por meio de questionários enviados às unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

³ Apesar de os documentos oficiais se referirem às instituições de Educação Infantil como instituições que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, defendemos que esta etapa compreende de 0 a 6 anos, pois a Educação Infantil atende a crianças com 6 anos, como destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010): “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil”(BRASIL, 2010, p15).

Como objetivos específicos buscamos compreender quais são os tempos e espaços e materiais disponíveis para a prática literária; analisar o tempo e o espaço proposto para a inserção no mundo letrado das crianças que frequentam as instituições da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; perceber as estratégias e os recursos que são utilizados com as crianças para a formação de leitores; e analisar como os(as) profissionais responsáveis pelo espaço e tempo promovem o interesse das crianças pequenas pela leitura.

Partindo do pressuposto que a mediação dos(as) professores(as) é essencial para o desenvolvimento das crianças⁴, enfatizamos que é imprescindível que a ação pedagógica voltada a elas na Educação Infantil não se constituía ao ensino⁵ de conteúdos, mas se constitua em uma prática pedagógica que tenha em atenção às diferentes dimensões do desenvolvimento (intelectuais, expressivas, sociais, culturais, entre outras).

Quando falamos em formar leitores na Educação Infantil, não estamos propondo que crianças de 0 a 6 anos de idade possuam habilidades de codificação e decodificação do código gráfico, mas, sim, que desenvolvam um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita. Partindo dessa perspectiva, entendemos o letramento como um processo “que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (...) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (VAL, 2006, p. 19). Portanto, a criança pode vivenciar práticas de letramento sem ser alfabetizada, e para que ocorram essas práticas é importante que sejam inseridas no dia a dia das crianças propostas que envolvam os usos sociais de leitura e escrita. No entanto, não podemos dissociar o letramento da alfabetização, pois ambos caminham juntos.

Inserir a cultura letrada no cotidiano das crianças que frequentam a Educação Infantil por meio de práticas sociais de leitura e escrita como a leitura de diferentes tipos de textos (jornais, panfletos, revistas, livros infantis), assim como aproximar a criança da literatura apresentando-a

⁴ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil busca promover o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Portanto, é papel do professor promover os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

⁵ Embora os documentos oficiais não apontem o ensino de conteúdos, ainda encontramos muitas instituições que o fazem.

de forma lúdica propiciam a entrada da criança ao mundo letrado, e consequentemente a descoberta da função social da leitura. É dessa forma que se inicia a formação do pequeno leitor, contribuindo para o gosto pela leitura e pela literatura em si.

No âmbito dessas reflexões, este trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, “Os percursos da pesquisa: caminhos metodológicos e estado do conhecimento”, contextualizamos o local e os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa, que se desenvolveu por meio de uma investigação acerca do estado do conhecimento sobre o tema, do levantamento das instituições da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e por meio do encaminhamento e análise dos questionários utilizando como instrumento metodológico a análise de conteúdo e a análise categorial defendida por Laurence Bardin (2011). Para a elaboração do estado do conhecimento, realizamos um levantamento das produções acadêmicas que envolvem os tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil ou aproximam-se do estudo aqui proposto. Para isso buscamos os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), estabelecendo como recorte os anos de 2008 a 2013; os trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), tendo como recorte os anos de 2003 a 2009; o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior CAPES, com trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012 e o banco de dados Scientific Electronic Libray Online (SciELO), compreendendo os anos de 2008 a 2014.

O segundo capítulo “Letramento literário: a criança pequena e sua aproximação com a cultura letrada”, foi dividido em três seções. Inicialmente apresentamos uma conceituação sobre letramento, alfabetização e letramento literário para, em seguida, realizarmos uma discussão relacionada à formação do leitor desde o início da vida, tematizando sobre a literatura na primeira infância, a importância de aproximar a criança da cultura letrada para a formação dos pequenos leitores, como se dá esta aproximação e quem são os responsáveis mediadores desse conhecimento. Abordamos ainda o acesso à literatura na Educação Infantil, além de uma diferenciação entre livros infantis e livros de literatura infantil.

O terceiro capítulo, “Os espaços e tempos pedagógicos na Educação Infantil”, foi desdobrado em duas seções que tratam da importância da organização dos tempos e espaços nas práticas voltadas às crianças que frequentam a Educação Infantil, e a leitura literária situada nesses tempos e espaços. São apresentados alguns documentos

que subsidiam o trabalho do(a) professor(a) na Educação Infantil, destacando onde aparece a leitura literária e a organização destes tempos e espaços.

No quarto capítulo, intitulado “A leitura literária coletiva: uma análise de dados”, realizamos um debate sobre os dados obtidos por meio dos questionários enviados às unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC), analisando-os por meio das seguintes categorias: Os espaços e tempos diferenciados; Os(as) profissionais responsáveis; O acervo; O planejamento; e Os tempos e espaços coletivos de leitura literária. Os dados foram examinados com base na análise de conteúdo e análise categorial amparada por Laurence Bardin (2011) e dialogando com estudiosos da área de literatura e Educação Infantil.

Por fim, nas considerações finais, retomamos o referencial teórico utilizado juntamente com os dados obtidos na pesquisa refletindo e buscando responder às questões apresentadas no início da pesquisa.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresentamos uma contextualização do campo de pesquisa, os motivos de sua escolha, como foi o processo de desenvolvimento e a metodologia utilizada. Em seguida apresentamos o estado do conhecimento no qual utilizamos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); do Congresso de Leitura do Brasil (COLE); do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e do banco de dados Scientific Electronic Libray Online (SciELO).

2.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

As unidades educativas escolhidas para a realização desta pesquisa estão situadas na capital de Santa Catarina, mais especificamente, são instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Florianópolis (SC). As unidades da Prefeitura de Florianópolis são instituições públicas consideradas referência⁶ na Educação Infantil de Santa Catarina – tendo sido recentemente inaugurada uma unidade “modelo em sustentabilidade” –, por este motivo as selecionamos para a realização desta pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação tem como missão “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações participativas.” (PMF, 2015c), além de buscar ser referência nacional no ensino público. A Diretoria da Educação Infantil (DEI) do município tem como intuito “promover Educação Infantil de qualidade, consolidando-a como primeira etapa da Educação Básica; expandindo gradativamente a oferta de vagas, promovendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.” (PMF, 2015c). Dessa forma, algumas de suas atribuições são “Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação

⁶ “(...) não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teóricos-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil.” (PMF/SME, 2012, p.12)

Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional; Ampliar progressivamente o número de vagas ofertadas; Planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação d@s profissionais” (PMF, 2015c).

Quanto às unidades educativas de Educação Infantil do município, estão divididas em Creches, Núcleo de Educação Infantil (NEI) e entidades conveniadas. A Rede Municipal possui um total de 104 instituições de Educação Infantil, com 54 Creches, 34 NEIs e 16 instituições conveniadas (atendimento a entidades filantrópicas), totalizando 12.238 crianças atendidas, sendo 9.227 crianças em tempo integral⁷ (75,4% do total) e 3.011 crianças em tempo parcial (PMF, 2015d).

De acordo com uma das assessoras da Diretoria de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, os NEIs foram criados com a intenção de diminuir a lista de espera das Unidades de Educação Infantil da Rede, atendendo em período parcial, enquanto as creches atendiam em período integral. Mas em função da crescente demanda, alguns NEIs começaram a atender em período integral. A partir de agora as unidades novas mudarão a nomenclatura para NEI. Dos 34 NEIs, 10 são NEIs vinculados, ou seja, apenas algumas salas de Educação Infantil dentro das escolas (BERNARDES, 2014).

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para desenvolver o estudo aqui proposto, mapear os espaços e tempos coletivos de leitura nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC), seguimos um percurso quantitativo e qualitativo, o qual se efetivou no mapeamento realizado para levantar quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária encontrados nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

Com esse objetivo, inicialmente realizamos o estado do conhecimento, que se constitui em um levantamento das produções acadêmicas que envolvem os tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil ou aproximam-se do estudo aqui proposto. Para isso buscamos os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e

⁷ É considerada Educação infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (BRASIL, 2010, p. 15)

Pesquisa em Educação (ANPEd), concentrando nos anos de 2008 a 2013; os trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), tendo como recorte os anos de 2003 a 2009; o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior CAPES, com trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012 e o banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), compreendendo o período de 2008 a 2014.

Com o estado do conhecimento finalizado, seguimos para o levantamento referente à quantidade de instituições da Rede Municipal de Florianópolis que atendem crianças das creches e pré-escolas (0 a 6 anos). Os dados mostraram que a Prefeitura Municipal de Florianópolis possui um total de 104 unidades. Destas, 54 são creches, 16 são instituições conveniadas e 34 são NEIs, sendo 10 NEIs vinculados. Reduzimos nosso campo de pesquisa para 78 unidades entre creches e NEIs, retirando as 16 conveniadas, para nos focarmos somente nas unidades sob inteira responsabilidade da Prefeitura e os 10 NEIs vinculados, por estarem inseridos em instituições de Ensino Fundamental e já possuem biblioteca.

A segunda etapa da pesquisa se constituiu por meio do encaminhamento de questionários para as instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, com o intuito de reunir informações sobre os tempos e espaços coletivos de leitura literária existentes. Primeiramente tínhamos como proposta encaminhar esses questionários para resposta coletiva dos(as) professores(as), no entanto teríamos que aplicá-los um por um nas 78 unidades (como solicitado pela Gerência de Formação do município). Sendo assim, considerando o tempo, a ser envolvido nesta atividade, optamos por enviar apenas aos diretores das unidades, via malote.

Inicialmente apenas 22 instituições aceitaram participar da pesquisa e 6 instituições não aceitaram; o restante não respondeu à solicitação de participação. Isso posto, no mês de junho de 2015, 22 questionários foram encaminhados por malote⁸ para os diretores. No mês de agosto iniciamos o contato com os diretores por telefone, e mais 50 instituições aceitaram participar da pesquisa, sendo os questionários novamente encaminhados por malote. Vale destacar que uma das unidades apresentou problemas particulares e apesar de ter aceitado participar da pesquisa inicialmente, acabou não conseguindo responder

⁸ O malote é um serviço de coleta e transportes de documentos, realizado pelos correios, utilizado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Novos documentos são recebidos e enviados uma vez por semana a cada unidade.

ao questionário no tempo previsto. Portanto, apesar das dificuldades apresentadas, conseguimos um grande número de unidades participantes, pelas quais obtivemos um total de 71 questionários respondidos.

Os questionários contribuíram para um mapeamento dos tempos e espaços coletivos de leitura literária existentes nas instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como compreender questões que rodeiam esses tempos e espaços, como por exemplo, quais são aqueles disponíveis, como eles são nomeados, se os momentos de utilização dos tempos e espaços são planejados, se possuem um(a) professor(a) responsável por eles, se existem propostas coletivas de leitura literária nas práticas dos(as) professores(as) de cada instituição e questões sobre o acervo disponível nesses tempos e espaços coletivos de leitura literária. Para a análise dos questionários utilizamos como instrumento metodológico um dos métodos de análise de conteúdo defendidos por Laurence Bardin (2011, p. 147). Valemo-nos da categorização proposta pela autora, que a define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, cujo principal objetivo é “fornecer a condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 148-149)”. De acordo com Bardin (2011), esses critérios podem ser semântico, sintático, expressivo e léxico. Escolhemos o critério semântico, o qual se caracteriza por meio de categorias temáticas, isto é, os elementos são agrupados por assuntos que coincidem no mesmo tema.

Após a categorização, partimos para uma análise categorial, a qual “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 200). As categorias selecionadas foram: a) Os espaços e tempos diferenciados; b) Os profissionais responsáveis; c) O acervo; d) O planejamento; e e) Os tempos e espaços coletivos de leitura literária.

Durante a leitura e análise dos projetos e planejamentos de leitura literária mencionados nos questionários recebidos, sentimos a necessidade de ampliar algumas discussões, para conhecer um pouco mais sobre o trabalho existente em algumas das unidades. Desse modo, recorreremos aos e-mails dos diretores para que eles pudessem nos fornecer mais informações acerca desses projetos. Selecionamos então, sete instituições que apresentavam algum diferencial como, projetos, empréstimo de livros para as crianças, tempo e espaço coletivos de

leitura literária construídos pelos profissionais, e recorreremos ao e-mail como forma de minimizar nosso trabalho, visto que tínhamos um tempo limitado para a conclusão da pesquisa. Em março de 2016, sete e-mails foram encaminhados aos diretores, no entanto apenas 3 aceitaram participar dessa etapa da pesquisa. Com esses elementos em mãos finalizamos análise de dados e partimos para a conclusão da pesquisa.

2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS QUE ENVOLVEM OS TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar a pesquisa, realizamos um levantamento das produções acadêmicas que envolvem os tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil ou aproximam-se do tema deste estudo. De acordo com a estudiosa Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), o estado do conhecimento ou estado da arte são pesquisas de caráter bibliográfico que trazem em comum o mapeamento e discussão de uma produção acadêmica específica, em distintos campos do conhecimento, buscando compreender o que se destaca e privilegia em diferentes épocas e lugares, e quais as condições em que são produzidas as dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Tendo em vista a importância de conhecer os estudos já existentes sobre o tema que buscamos pesquisar, acreditamos ser fundamental a construção deste estudo, o qual consiste em uma pesquisa “de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema” (FERREIRA, 2002, p. 3), configurando-se como uma pesquisa mais simples, diferente do estado da arte que abrange um campo maior de averiguação.

Sendo assim, para a realização desta pesquisa sobre os espaços e tempos de leitura literária na Educação Infantil buscamos os trabalhos da ANPEd, com recorte dos anos de 2008 a 2013; o COLE com o recorte dos anos de 2003 a 2009; a CAPES com trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012 e o banco de dados Scielo, com o recorte de 2008 a 2014.

Iniciamos o levantamento pelos trabalhos da ANPEd, em uma das disciplinas obrigatórias da linha Ensino e Formação de Educadores, que ocorreu no primeiro semestre do mestrado (2014/2). A disciplina *Seminário de Dissertação* foi ministrada pelas professoras Eliane Santana Dias Debus e Joana Célia dos Passos. Juntamente com as professoras, optamos por realizar um recorte temporal de 2008 a 2013, pois acreditamos que 5 anos seriam o suficiente para esse levantamento,

sendo que a última ANPEd realizada até o momento da pesquisa ocorreu em 2013.

Para iniciar o levantamento separamos, então, quatro descritores: *Literatura Infantil; Biblioteca; Espaço de Leitura; e Educação Infantil*, os quais mais se aproximavam do tema da pesquisa, os espaços e tempos de leitura literária na Educação Infantil. Para tanto, selecionamos os Grupos de Trabalhos (GTs) que seriam utilizados nessa busca: GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.

Com os descritores definidos, bancos de pesquisa selecionados, estudamos a melhor forma para a seleção do material, ou seja, os critérios de seleção. Tendo em vista que o site da ANPEd não dispõe de busca por descritores, como metodologia iniciamos com uma leitura dos títulos, descartando apenas os que não tinham relação direta com a pesquisa. Em seguida, utilizamos a procura dos descritores pelo localizador do navegador (Ctrl F), abrindo todos os textos integrais e pesquisando um por um. O terceiro critério foi a leitura dos títulos e resumos.

Inicialmente construímos um quadro com o ano da reunião, o GT, o título do trabalho encontrado e o resumo. Para melhor visualização da quantidade de pesquisa, fizemos um recorte do quadro inicial para o Quadro I, no qual consta a quantidade de trabalhos encontrados, divididos por ano e GT.

Quadro I - Quantidade de trabalhos encontrados por ano e GT

Reunião ANPed/ Ano	GT7	GT8	GT10	Descritores
31ª/ 2008	1	ZERO	1	Literatura Infantil; Educação Infantil; Biblioteca
32ª/ 2009	ZERO	ZERO	2	Biblioteca; Literatura Infantil
33ª/ 2010	1	ZERO	4	Literatura Infantil; Biblioteca; Educação Infantil
34ª/ 2011	ZERO	ZERO	3	Literatura Infantil; Educação Infantil; Biblioteca
35ª/ 2012	ZERO	ZERO	1 + 1 Pôster	Literatura Infantil
36ª/ 2013	1	ZERO	1	Literatura Infantil; Biblioteca
Total de trabalhos encontrados no período de 5 anos: 16, sendo 1 pôster				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPEd entre os anos de 2008-2013

Observamos no quadro anterior um total de 16 trabalhos, sendo 1 pôster. Analisando o quadro, percebemos que a maioria das pesquisas encontradas foi com o descritor *Literatura Infantil*; já o descritor *Espaço de Leitura* não apresentou nenhum registro. Nas seis reuniões pesquisadas, não foi localizado nenhum trabalho no GT08 (Formação de Professores) com os descritores escolhidos e nem pela leitura dos títulos e resumos. Também é importante ressaltar que 81,25% das pesquisas encontradas está no GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), existindo apenas 18,75% estudos sobre o tema no GT7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos).

Com os quadros prontos decidimos fazer a leitura de todos os 16 resumos, selecionando apenas o que se aproximavam do tema da pesquisa. A maioria dos 16 trabalhos focaliza o Ensino Fundamental, com práticas de alfabetização ou o letramento literário no Ensino Médio. Encontramos também estudos que discutem os critérios de escolha de livros a serem lidos pelas crianças, ou que trazem imagem e personagens dos livros de literatura. Nesse contexto, um dos principais pré-requisitos

para este recorte foi selecionar apenas trabalhos referentes à primeira etapa da Educação Básica e que demonstrassem proximidade com o tema da pesquisa. Neste recorte selecionamos 3 para a leitura na íntegra, os quais aparecem no quadro a seguir.

Quadro II - Trabalhos selecionados

GT/Ano	Título trabalho	Autores	Instituição	Descriptor
GT10/2009	<i>A literatura na educação infantil: o encontro da criança com o texto</i>	Cleber Fabiano da Silva	UNIVALI	Literatura Infantil
GT10/2012 Postêr	<i>Há um lugar para o letramento nas instituições de educação infantil?</i>	Ana Lucia Espindola, Renata Junqueira de Souza	Não especificado	Escolhido pelo título
GT07/2013	<i>Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz</i>	M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos	UFRJ	Literatura Infantil; Biblioteca

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPEd entre os anos de 2008-2013

Realizamos a leitura, na íntegra, das 3 pesquisas selecionadas, as quais permitiram fazer uma análise das publicações. As pesquisas apresentam em comum questões referentes ao educador como o responsável por mediar e propor a literatura para as crianças, e o quanto isso se torna importante na formação destes pequenos sujeitos. Cleber Fabiano da Silva (2009) teve como objetivo compreender como ocorre o encontro entre as crianças e os textos de literatura destinados a elas na Educação Infantil, verificando os critérios de seleção das obras literárias por parte das crianças e de que modo acontecem a recepção e as interações. Ana Lucia Espíndola e Renata Junqueira de Souza (2012) tiveram como objetivo refletir sobre a organização dos espaços reservados ao letramento e o letramento literário na Educação Infantil. Já a pesquisa de M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos (2013)

objetivava “investigar e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças na creche” (MATTOS, 2013, p. 01).

Nos estudos de Silva (2009) e Mattos (2013) os sujeitos de pesquisa são crianças que frequentam instituições de Educação Infantil. O trabalho de Espíndola e Souza (2012) não deixa claro quais são os sujeitos da pesquisa, mas leva a supor que os sujeitos são os(as) professores(as) e como eles(as) proporcionam o letramento literário às crianças na Educação Infantil. Em seu trabalho, Silva (2009) apresenta uma reflexão importante referente à autonomia da criança no que diz respeito às suas escolhas e indicativos:

As descobertas a partir do encontro do texto com as crianças permitem afirmar que o sentido do trabalho com a Literatura Infantil no ambiente escolar, deva ter a preocupação de assegurar as crianças métodos apropriados que a levem em consideração na hora de estabelecer os critérios do material literário que a ela será destinado, permitindo que nem o texto nem o que a partir dele se faz na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, mas, resgatando a autonomia das crianças através da apropriação de seus discursos. (SILVA, 2009, p. 15)

A pesquisa de Mattos (2013, p. 2) utilizou como metodologia observações participantes, entrevistas e registro fotográfico das interações das crianças. Os registros fotográficos buscaram responder “Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? O que fazem as crianças a partir das leituras realizadas para e com elas?”. A pesquisadora fez uma análise das sequências fotográficas organizadas por ela de acordo com algumas categorias. A partir destes métodos, uma das conclusões que a autora chegou foi de que “a pesquisa evidenciou que livros e leituras, compartilhados e vividos no cotidiano da creche, mergulham as crianças em experiências sociais e culturais sobre as quais elas buscam apreender sentidos.” (MATTOS, 2013, p. 14)

O trabalho de Espíndola e Souza (2012) reflete sobre o papel das instituições de Educação Infantil em organizar ações de leitura que permitam que a criança se aproprie do uso da linguagem. Para as autoras, “A escuta de histórias, o manuseio de artefatos da cultura escrita e as atividades de leitura/escuta de textos literários possibilitam às crianças, desde muito cedo, entrarem em contato com as formas ideais de linguagem cristalizadas na literatura” (ESPINDOLA; SOUZA,

2012, p. 02). Portando, as autoras buscam em sua pesquisa descobrir como são organizadas essas ações, e concluem que

Embora os dados da investigação ainda estejam em fase embrionária, consideramos fundamental defender a criação de espaços destinados ao letramento nas instituições educativas em uma perspectiva distinta daquelas práticas compensatórias por vezes defendidas para esta etapa da educação e que fazem uso do argumento de que letrar essas crianças seria importante para um melhor desempenho destas no Ensino Fundamental. Nossa defesa irá na direção de que as práticas de letramento e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância, e poder usufruir delas é fundamental para todas as crianças, especialmente para aquelas oriundas de camadas populares e que têm esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país. (ESPINDOLA; SOUZA, 2012, p. 04-05)

As pesquisas de Silva (2009) e Mattos (2013) analisam práticas que envolvem a literatura em uma instituição de Educação Infantil, e como as crianças recebem estas propostas. Por sua vez, o estudo ainda em fase inicial das autoras Espíndola e Souza (2012) busca compreender como são organizadas as práticas que envolvem o letramento literário nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, podemos dizer que as três pesquisas contribuem para as discussões desenvolvidas em nosso estudo, principalmente no que diz respeito às contribuições do(a) professor(a) na formação do leitor, mas apresentam lacunas e se distanciam de nossa intenção de pesquisa, pois não buscam apresentar os espaços e tempos coletivos de leitura literária. Mesmo que Espíndola e Souza (2012) busquem discutir a organização dos espaços, o foco das autoras é apenas no acervo distribuído às crianças em duas instituições de Educação Infantil, sendo uma na cidade do Estado de Mato Grosso do Sul e outra no Oeste paulista.

Para um estado do conhecimento mais completo, optamos, ao fim da disciplina, por ampliar esse levantamento, incluindo novos bancos de dados. Sendo assim, o segundo banco de dados utilizado para a procura dos trabalhos foi o do COLE, escolhido por ser um evento importante no Brasil na área da leitura. O COLE ocorre bianualmente e teve início em 1978. O último evento ocorreu no ano de 2014, em sua 19ª edição. Em

sua 10ª edição (1997), a organização passou a ser por seminários temáticos de diferentes áreas da Educação, sempre tendo como eixo principal as questões de letramento. No ano de 2003, em sua 14ª edição, surgiu o III Seminário de Linguagens em Educação Infantil, a partir do qual realizamos nossa próxima investigação. Na 18ª edição os anais não foram separados de acordo com os eixos temáticos, o que resultou num grande número de trabalhos e descaracterizou a escolha do eixo temático. Por consequência, o recorte temporal utilizado no COLE foi de 2003 a 2009 (14ª a 17ª edição), compreendendo também um período de 5 anos.

Para esta busca, procuramos os Anais de cada edição (14ª a 17ª edição), e utilizamos como metodologia a leitura dos títulos. De um total de 298 trabalhos em 4 edições, foram encontrados 20 relacionados à formação de leitores na Educação Infantil, ao letramento e à literatura infantil. Procedemos à leitura dos resumos com a intenção de selecionar pesquisas referentes aos espaços e tempos de leitura literária na Educação Infantil. No entanto, percebemos que a maior parte não possuía relação com o tema estudado, sendo possível selecionar apenas 1 pesquisa. No Quadro III, conseguimos analisar a quantidade de trabalhos por edição, os relacionados à literatura e os selecionados para leitura na íntegra.

Quadro III – Quantidade de trabalhos selecionados - III Seminário de Linguagens em Educação Infantil- COLE

Edição/ Ano COLE	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados/ relação com a literatura	Trabalhos selecionados para leitura/ aproximação com o tema de pesquisa
14ª / 2003	22	2	ZERO
15ª / 2005	60	8	<i>A brinquedoteca e a educação da criança de 0 a 6 anos: um espaço para a formação de leitores e produção de subjetividades</i> – Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo; Penha Mabel Farias do Nascimento (Unilasalle-RJ/UNESA)
16ª / 2007	94	3	ZERO
17ª / 2009	122	7	ZERO
TOTAL:	298	20	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados no COLE entre os anos de 2003 a 2009

Como podemos perceber o número de trabalhos inscritos no COLE aumenta com o passar dos anos. Não obstante, dos 298 inscritos, apenas 20 trazem discussões com temas próximos à pesquisa. Destes reduziu-se para 1 o que mais se aproxima do nosso estudo.

A pesquisa de Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo e Penha Mabel Farias do Nascimento (2005) propôs-se a apresentar a brinquedoteca UNILASALLE, vista como um “espaço pedagógico privilegiado na educação da criança e na formação continuada do seu educador” (LOBO; NASCIMENTO, 2005, p. 01). O artigo inicia contextualizando a infância, a literatura infantil e a formação de leitores, bem como as diferentes concepções do brincar e a constituição das brinquedotecas. As autoras destacam que a experiência vivida por elas e pelas alunas, que também são professoras de Educação Infantil, revela “a brincadeira, a literatura infantil, e a contação de histórias, como linguagens, preferencialmente, utilizadas na infância para a construção da compreensão do mundo, de si mesmo e do outro” (LOBO; NASCIMENTO, 2005, p. 01). E concluem:

O brincar pode suscitar uma história, se reportar a um conto literário, como a história pode possibilitar o jogo dramático, onde a criança vive a narrativa ao representar um personagem. Ao concretizar o enredo através das ações, a criança tem a possibilidade de experimentar um outro tipo de emoção e participação como leitor. Ela pode, inclusive, ainda não decifrar os códigos escritos, mas tal atividade lúdica irá corroborar com o entendimento da escrita e da leitura como práticas socialmente organizadas. (LOBO; NASCIMENTO, 2005, p. 01).

Nessa perspectiva, o trabalho selecionado dos Anais do COLE contribuiu no que se refere à discussão sobre a brinquedoteca, que pode ser considerada como um tempo e espaço coletivo de leitura literária e se insere no contexto da Educação Infantil por meio de projetos como os realizados pelas alunas, que são professoras de Educação Infantil. Além disso, o referencial teórico utilizado colabora para o estudo proposto.

Na disposição de localizar mais trabalhos que dialogassem com o tema de nossa investigação, utilizamos também o Banco de Teses e Dissertações CAPES. No entanto, no momento da pesquisa (dezembro de 2014), apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estavam disponíveis. Portanto, o recorte temporal foi de 2011 a 2012. Para esta busca sentimos a necessidade de ampliar os descritores utilizados na

pesquisa da ANPED, pois os descritores utilizados anteriormente não foram suficientes para identificar pesquisas afins. Para isso redefinimos os descritores: *Literatura*; *Espaço de Leitura*; *Biblioteca*; *Educação Infantil*; *Creche*; e *Infância*. Em seguida reorganizamos esses descritores criando combinações entre eles, inserindo-os de dois em dois, utilizando todas as combinações possíveis. Porém só foram encontrados trabalhos com as seguintes combinações: *Educação Infantil e Literatura*; *Creche e Literatura*; *Biblioteca e Educação Infantil*; *Biblioteca e Literatura*. Em seguida inserimos apenas *Espaço de Leitura*, para o qual não foi encontrado nenhum registro. Com as combinações encontradas totalizaram 9 pesquisas, sendo 8 de mestrado e 1 de doutorado. O Quadro IV apresenta a quantidade de pesquisas encontradas, conforme as combinações de descritores.

Quadro IV – Produções científicas encontradas no banco de dados da CAPES (2011-2012)

Combinações de descritores	Nível de pesquisa	Quantidade encontrada
Educação Infantil – Literatura	Mestrado	3
Creche – Literatura	Doutorado	1
	Mestrado	1
Biblioteca – Educação Infantil	Mestrado	2
Biblioteca – Literatura	Mestrado	2
Total de 9, sendo 1 tese de Doutorado e 8 dissertações Mestrado		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas teses e dissertações da CAPES

Não foram encontrados trabalhos com o descritor *Espaço de Leitura* e também nenhuma combinação com o descritor *Infância*. O descritor *Literatura* foi o que mais possibilitou localizar pesquisas. Entre as teses de doutorado foi encontrada apenas uma, com a combinação *Creche e Literatura*. Após a leitura dos resumos, percebemos que maior parte dos trabalhos encontrados não tinha relação com o espaço e tempo de leitura literária na Educação Infantil. Alguns traziam a literatura, mas fora do contexto que pretendemos pesquisar. Portanto, foi selecionado para leitura integral apenas 1 dos 9 trabalhos localizados, por ser o que mais se aproxima do tema de nossa pesquisa. No quadro V, apresentamos a pesquisa escolhida para leitura na íntegra.

Quadro V – Pesquisas selecionadas

Pesquisa	Autor	Instituição/ Programa	Nível de pesquisa/ Ano	Combinaçã o descritores
<i>Era uma vez: contando histórias na educação infantil</i>	Branca Monteiro Camargo	UNIMEP/ PPGE	Mestrado/2011	Educação Infantil – Literatura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas teses e dissertações da CAPES

A pesquisa de Branca Monteiro Camargo (2011) objetiva conhecer as propostas e intervenções de professoras da Educação Infantil nos momentos de contações de história. A pesquisadora utilizou como metodologia observações videogravadas e registradas com um grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade e duas professoras que contavam histórias semanalmente. Nesta pesquisa, Camargo (2011) percebeu que, muitas vezes, os momentos de contação de histórias estavam presentes apenas para manter o silêncio das crianças e para passar informações e orientações a elas. Com base nessas observações, a pesquisadora chegou à conclusão de que a preocupação com as propostas pedagógicas, "somadas à falta de conhecimento sobre histórias e literatura infantil, constituem limites para o professor atuar no enriquecimento da prática de contar histórias de modo a possibilitar a seus alunos uma forma de ampliação cultural, incentivo à imaginação e à criação" (CAMARGO, 2011, p. 63). Para ela, tal fato demonstra que a formação dos professores propicia poucas experiências relacionadas à literatura infantil, bem como a compreensão da importância desta no desenvolvimento das crianças.

Por fim, utilizamos o banco de dados Scielo. Para esta busca, decidimos manter os descritores selecionados na pesquisa da CAPES, aqui retomados: *Literatura; Espaço de Leitura; Biblioteca; Educação Infantil; Creche; e Infância*. O recorte temporal que escolhemos foi de 2008 a 2014, por estar dentro do período definido para as outras pesquisas, principalmente da ANPEd, podendo fazer uma comparação na quantidade de trabalhos. Como na pesquisa da CAPES, optamos por inserir os descritores de dois em dois, utilizando todas as combinações possíveis. Os filtros selecionados foram: coleções Brasil; idioma português; Ano 2008 a 2014; e áreas temáticas Ciências humanas e *Linguistics, Letters and Arts*. Portanto, o quadro VI apresenta quantos

trabalhos foram encontrados com cada combinação de descritores, os anos e a quantidade por ano.

Quadro VI – Produções científicas encontradas no banco de dados Scielo (2008-2014)

Combinações de descritores	Quantidade encontrada	Anos (quantidade de trabalhos por ano)
Literatura; Espaço de Leitura	4	2011 (1); 2012 (1); 2013 (1); 2014 (1)
Literatura; Biblioteca	6	2011 (1); 2012 (1); 2013 (1); 2014 (3)
Literatura; Educação Infantil	11	2008 (1); 2009 (1); 2010 (3); 2011(1); 2013(3); 2014(2)
Literatura; Infância	16	2008 (1); 2009 (1); 2010 (1); 2011 (2); 2012 (3); 2013 (2); 2014 (6)
Educação Infantil; Creche	15	2008 (1); 2009 (3); 2010 (2); 2011 (2); 2012 (1); 2013(4); 2014 (2)
Educação Infantil; Infância	50	2008 (5); 2009 (5); 2010 (8); 2011 (8); 2012 (8); 2013(9); 2014 (7)
Total de 102 trabalhos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no banco de dados *Scielo*

Como descrito no quadro anterior, há um total de 102 trabalhos, sendo que a combinação de descritores *Educação Infantil e Infância* possibilitou o maior número de pesquisas as quais, no entanto, não guardam relação com a literatura infantil. Os descritores: *Espaço de Leitura e Biblioteca; Espaço de Leitura e Educação Infantil; Espaço de Leitura e Creche; Espaço de Leitura e Infância; Educação Infantil e Biblioteca; Creche e Biblioteca; Infância e Biblioteca; Literatura e Creche* não possibilitaram o acesso a nenhuma pesquisa. Também percebemos o aumento dos trabalhos relacionados a esses descritores do ano de 2008 até o ano de 2014, no qual o número de pesquisas é maior. Após a construção e análise da tabela, foram lidos todos os resumos (102) e nenhum foi selecionado para a leitura do trabalho na íntegra, visto que não tinham nenhuma aproximação com o tema da pesquisa.

A análise dos trabalhos encontrados nos bancos de dados da ANPEd, COLE, CAPES e Scielo contribuiu para que se percebesse a multiplicidade de linhas investigativas no que diz respeito à literatura na Educação Infantil, as lacunas existentes entre as pesquisas, as referências bibliográficas utilizadas e, principalmente, que nenhum dos

trabalhos analisados apresenta um estudo referente à existência ou não de espaços e tempos coletivos de leitura nas instituições de Educação Infantil e como esses espaços/tempos são utilizados nas práticas planejadas pelos(as) professores(as).

3 LETRAMENTO LITERÁRIO: A CRIANÇA PEQUENA E SUA APROXIMAÇÃO COM A CULTURA LETRADA

Este capítulo propõe uma discussão sobre a importância da aproximação da criança com a cultura letrada compreendendo a função social do livro e de proporcionar práticas literárias aos pequenos sujeitos que frequentam as instituições de Educação Infantil. Para isso, realizamos uma conceituação do que entendemos por letramento, alfabetização e letramento literário. Em seguida debatemos sobre a literatura na primeira infância e refletimos sobre a leitura literária como potencializadora da formação leitora e da inserção da criança na cultura letrada.

3.1 LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO: POR UMA CONCEITUAÇÃO

A alfabetização sempre esteve fortemente ligada ao ensino das primeiras letras. Por esse motivo, surgiu a necessidade de procurar um termo que conceituasse o processo de inserção na cultura letrada sem, no entanto, sistematizar a aprendizagem das letras, surgindo o termo letramento (BRITTO, 2005; SOARES, 2004).

Procurando tematizar acerca de algumas concepções importantes envolvidas nesse processo, este capítulo busca refletir sobre o conceito de letramento, alfabetização e letramento literário e sua importância, nem sempre reconhecida, nas práticas pedagógicas com crianças pequenas. Destaca-se que o letramento não se distancia da alfabetização, mas sim caminha junto com ela, colaborando em um processo de desenvolvimento que antecede a alfabetização formal⁹.

No texto “Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial” (2008), Magda Soares destaca que, embora o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰ tenha sido criado em 1997,

⁹ Alfabetização formal é um termo utilizado por Magda Soares (2008) em seu texto “Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial”.

¹⁰ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como intuito promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores das instituições/escolas públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Com esse propósito, distribui-se acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para instituições de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). (Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de novembro de 2014).

apenas em 2008 a Educação Infantil foi incluída no recebimento de livros do Programa. Percebemos o quanto ainda é necessário batalhar, tanto pelo reconhecimento desta etapa da Educação Básica, como também pelo reconhecimento da necessidade do contato e aproximação das crianças pequenas com os livros de literatura infantil. Magda Soares, ao fazer a análise do acervo do PNBE, realça o baixo número de inscrições de livros para a Educação Infantil, a forma de divulgação destes livros nos catálogos editoriais e principalmente o pequeno número de títulos selecionados pelo Programa. É refletindo sobre o pouco reconhecimento das práticas educativas com o livro literário na Educação Infantil que trazemos a discussão sobre o letramento literário, sem, no entanto, deixar de evidenciar que “O campo do letramento literário é complexo, polêmico, impreciso” (SOARES, 2009, p. 30).

Para compreender as questões de letramento tomamos o texto “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004), de Magda Soares, no qual a pesquisadora apresenta a origem do termo letramento, a “invenção do letramento”, e as implicações deste para pensar a alfabetização a “desinvenção da alfabetização” e a “reinvenção da alfabetização”.

Segundo a estudiosa, em meados de 1980, ocorre a invenção do termo letramento no Brasil, na França (*illettrisme*), e em Portugal (*literacia*), simultaneamente. Por não dominar as habilidades de leitura e escrita fundamentais para o uso social da língua escrita, a população, apesar de alfabetizada, tornou-se um problema para os países desenvolvidos. “(...) o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas sim na *literacy* (no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita)” (SOARES, 2004, p. 07).

A discussão sobre os problemas da aprendizagem inicial da escrita tem prevalecido. Tanto o domínio precário de competências de leitura e escrita, quanto as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita são abordados de forma independente. No Brasil, a necessidade de competências para o uso da leitura e da escrita tem sua origem ligada à aprendizagem inicial da escrita, ao contrário do que ocorre em países como França, Estados Unidos, entre outros, em que a aprendizagem inicial sustenta-se no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e escrita. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam, e, muitas vezes, se confundem. Portanto, a invenção do termo letramento, no Brasil, se deu de maneira diferente de outros países, como França e Estados Unidos (SOARES, 2004).

Em 1940, o conceito de alfabetizado era referente ao indivíduo que declarasse saber ler e escrever, para o qual apenas o nome era suficiente. A partir do Censo de 1950, esse conceito passou a se referir àquele sujeito capaz de exercer uma prática de leitura e escrita, ou seja, bastava escrever e ler um bilhete simples. Atualmente, os critérios do Censo são os anos de escolarização, os quais classificam o nível de alfabetização funcional da população, ficando subentendido que após alguns anos de escolarização o indivíduo terá aprendido a ler e a escrever e a exercer a prática da leitura e da escrita. Dessa forma, foi se percebendo uma aproximação do conceito de alfabetização e letramento, do saber ler e escrever em direção ao fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

No Brasil, segundo Magda Soares, o letramento está sempre ligado ao conceito de alfabetização, o que resulta em uma imprópria fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, conduzindo a um desaparecimento da alfabetização. A estudiosa denomina esse desaparecimento como “desinvenção da alfabetização”. O termo pretende nomear a permanente perda do processo de alfabetização que vem ocorrendo nas escolas brasileiras ao longo dos anos. A autora justifica que essa perda advém de um fracasso no ensino da língua escrita e conseqüentemente da aprendizagem dos primeiros anos de escolarização. Várias causas são apontadas para o que vem ocorrendo no processo de alfabetização, no entanto, a mudança do conceito que se difundiu no Brasil em meados de 1980 parece ser a principal causa dessa perda de especificidade do processo de alfabetização.

(...) o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2004, p. 11)

Magda Soares nomeia esse “retorno à alfabetização como processo autônomo”, como “reinvenção da alfabetização”, enfatizando que o processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, não pode ser considerado o movimento do pêndulo (ou isto ou aquilo). Separar a alfabetização do letramento é um erro, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre de forma simultânea entre estes dois

processos, isto é, alfabetização: apropriação do sistema da escrita; e letramento: desenvolvimento de competências do uso do sistema em práticas de leitura e escrita. Ambos são indissociáveis, pois a alfabetização desenvolve-se por meio das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio da atividade de letramento.

Desse ponto de vista, é necessário que se reconheça a alfabetização como um processo de domínio do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, e se perceba a “importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento” (SOARES, 2004, p. 16), pois o letramento é o início da aprendizagem da escrita, é a aquisição de competências de uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Assim, o processo de letramento e alfabetização ocorrem interligados, simultaneamente, pois a alfabetização é condição para o letramento e o letramento condição para a alfabetização.

Com essa breve síntese do texto de Magda Soares (2004), acreditamos ser importante trazer para debate as contradições e compreensões que temos diante da alfabetização na Educação Infantil. Com certeza os questionamentos entre os(as) professores(as) da Educação Infantil são muitos quando se referem à alfabetização. Não temos a pretensão de responder a esses questionamentos, mas apresentar argumentos que auxiliem para pensarmos nas demandas que nos são impostas diante das exigências realizadas pelas famílias das crianças e das mudanças na lei 11.274, que torna obrigatória a entrada das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), bem como a Emenda Constitucional 59/2009, que torna obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

Para isso, é importante destacar que defendemos a aproximação da criança à cultura letrada na Educação Infantil, compreendendo a função social da leitura e da escrita, sem a necessidade de forçar a criança a codificar e decodificar códigos. “Diferentemente do que se acreditou até algumas décadas atrás, o contato precoce da criança com a cultura escrita favorece uma ampla gama de aprendizagens fundamentais para a aquisição e a apreensão do sistema de escrita” (BAPTISTA, 2010a, p. 14). Sendo assim, não podemos simplesmente ignorar este fator, e afastar nossas crianças de práticas vinculadas à leitura e à escrita. Precisamos compreender o que são a alfabetização e o letramento, para que posteriormente possamos inseri-los em nossas práticas de forma correta, preocupando-nos com o direito de nossas crianças.

Como nos alertava Ferreiro (1990), a polêmica sobre a idade adequada para o acesso à língua escrita se baseava em um falso pressuposto de que este acesso dependeria da autorização e da decisão dos adultos. Essa falsa questão repercutiu, sobretudo, nas instituições educativas, criando, de um lado, práticas pedagógicas que mantinham assepticamente as crianças isoladas da linguagem escrita e, de outro lado, práticas que reproduziam uma maneira de alfabetizar, segundo a qual, para apropriar-se da língua escrita, as crianças deveriam sonorizar as letras, repetir oralmente sílabas ou fazer cópias de letras, sílabas e palavras. (BAPTISTA, 2013, p. 01)

Ainda nos dias de hoje encontramos as questões apresentadas por Baptista (2013). Muitos profissionais convivem com a dúvida de alfabetizar ou não na Educação Infantil. Encontramos profissionais que atuam na Educação Infantil e reagem negativamente às práticas de letramento, por vinculá-las a uma inserção precoce na alfabetização. A divisão entre os profissionais que defendem uma “alfabetização precoce”, na qual a criança necessita codificar e decodificar o sistema de escrita, e os que acreditam na proposta do letramento e alfabetização, preocupando-se com a aproximação da cultura letrada, também é grande. Essa divisão pode ser encontrada até mesmo em uma única unidade, na qual presenciemos práticas totalmente diferenciadas em relação à alfabetização.

Portanto, é preciso esclarecer que “o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode ocultar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis” (BAPTISTA, 2010a, p. 12). A partir do momento em que estamos letrando nossas crianças, estamos também alfabetizando, ou seja, “na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento” (SOARES, s.d., p. 01). Ainda de acordo com a autora, cada processo apresenta as suas especificidades, no entanto, separá-los poderia “levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura” (SOARES, s.d., p. 01). Portanto, é necessário compreender as concepções que

cercam os processos de letramento e alfabetização, bem como pensar práticas apropriadas às crianças pequenas.

É importante lembrar que muitas vezes as práticas sociais de uso da leitura e escrita precedem a entrada da criança na Educação Infantil, e, de acordo com Baptista (2010b, p. 15), “A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita; fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever; e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo”.

Como já mencionado anteriormente, a função da Educação Infantil está em estabelecer um vínculo entre a criança e a cultura letrada, apresentando aos pequenos sujeitos a função social da leitura e escrita, com o intuito de aproximá-los, fazendo com que se interessem, descobrindo o gosto pela leitura. Sendo assim, para que ocorra esse contato da criança com as práticas sociais de leitura e escrita, as ações pedagógicas precisam

[...] respeitar as especificidades da primeira infância, tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Em segundo lugar, devem entender a apropriação da linguagem escrita como um trabalho contínuo que requer intensa elaboração cognitiva e que se constitui como fonte de interações e de reflexão sobre si e sobre o mundo. Em terceiro lugar, devem promover e intensificar o contato da criança com diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura entendida como arte, superando uma visão instrucional e pragmática da mesma. Finalmente, espera-se que, nas creches e pré-escolas, as funções, os gêneros textuais, os diferentes suportes da escrita e as temáticas envolvidas nos textos disponibilizados sejam também objeto de reflexões acerca dos conteúdos e da estrutura dos textos. Esses princípios asseguram que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas. (BAPTISTA, s.d.a, p. 01)

Os princípios elencados por Baptista (s.d.a) enfatizam a importância do respeito com a criança e com o trabalho de aproximação da leitura e escrita. Ressaltamos então a discussão de interesse de nossa pesquisa, na qual a autora apresenta como um dos princípios das ações

pedagógicas promover o contato com “diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura”. Seguindo essa linha de pensamento, nos detemos nas reflexões sobre letramento literário, haja vista que este trabalho se propõe a estudar não apenas o letramento, mas para além dele, o letramento literário. Debruçamo-nos nos estudos de Rildo Cosson (2009), visando à compreensão do que vem a ser este processo e quais as suas contribuições na formação de leitores.

Como já discutido, o letramento se define pelo domínio de competências do uso do sistema de leitura e escrita; já o letramento literário corresponde a uma prática social de leitura e escrita que envolve a literatura, ou seja, é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (COSSON, 2009, p. 67).

Vale ressaltar que quando falamos de letramento e literatura (letramento literário), pretendemos destacar que ambos são de extrema importância para o desenvolvimento dos pequenos sujeitos, em particular as crianças que estão na Educação Infantil. A literatura é uma prática relacionada à imaginação, à emoção, à experiência, à criatividade, à fantasia, entre outros elementos que são fundamentais para o desenvolvimento de novas potencialidades de expressão, estimulando emoções e sentimentos e aproximando as crianças, positivamente, da cultura letrada.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (...) a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2006, p. 16)

Desse modo, a literatura permite sermos outro, viver como os outros, vivenciar a experiência do outro e, mesmo assim, continuarmos sendo nós mesmos; é desta forma que internalizamos com mais facilidade a realidade através da ficção (COSSON, 2006). É por esse motivo que é preciso repensar a forma como a literatura é apresentada às crianças nas escolas e instituições de Educação Infantil, promovendo o letramento literário, e compreendendo que este “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p. 23). É preciso incluir a literatura nas práticas das nossas crianças, preocupando-nos com a preparação, organização, e avaliação desta prática.

Portanto, podemos afirmar que esta prática social – letramento literário – torna-se responsabilidade das escolas e instituições de Educação Infantil, tendo como função apresentar a literatura às crianças, promovendo o encontro com a imaginação. Para Cosson (2006), a literatura torna-se fundamental para a construção de um sujeito da escrita.

(...) o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA; GIROTTI; SILVA, 2012, p. 172)

Nesse aspecto, o letramento e a literatura se complementam no processo de aprendizagem e desenvolvimento leitor dos pequenos sujeitos. Ainda, é necessário compreendermos que o letramento literário está em constante construção, “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (COSSON, 2009, p. 67). Nesse entendimento, todos nós desenvolvemos um grau de letramento, no entanto não somos totalmente letrados, pois ainda estamos em processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa prática social.

[...] precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, s.d., p. 01)

Portanto, para que ocorra o letramento literário, é imprescindível que as crianças tenham o contato com a literatura já nos primeiros anos de vida, “Nesse sentido, a mediação literária pode se constituir em elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e para que o discurso letrado tenha lugar, desde muito cedo, no cotidiano das

crianças” (CARDOSO, s.d., p. 01). Sendo assim cabe à instituição e ao professor(a) planejar, disponibilizar e organizar os espaços e tempos, mediando as práticas inseridas no dia a dia das crianças que ali estão, formando leitores.

3.2 A LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM MUNDO DE DESCOBERTAS

Para que possamos compreender sobre o surgimento dos primeiros livros para crianças e de como a literatura foi “ganhando vez” no universo da infância, é necessário pensarmos na história da construção de um “sentimento de infância”, pois o conceito de infância foi se modificando no decorrer da história. Os estudos de Ariès¹¹ (1981) apontam que na idade Média não havia lugar para a infância, e que desde muito cedo as crianças já faziam parte do mundo dos adultos, misturavam-se com estes e tornavam-se “adultos em miniaturas”. Trabalhavam, comiam e divertiam-se no meio dos adultos. A única distinção entre as crianças e os adultos era o seu tamanho, não existiam “crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Aos sete anos, a idade em que a igreja considerava a “idade da razão”, autorizando a confissão e a comunhão, o menino era entregue ao homem para ser educado, aprendia a montar cavalos, atirar, usar arco e flecha e também aprendia táticas de guerra. A instrução das meninas ficava a cargo das mães ou das amas.

A criança ingressava no mundo dos adultos assim que apresentava condições de viver sem a atenção constante de sua mãe ou de sua ama. Essa entrada da criança aos sete anos para o mundo dos adultos não era imediata, “pois ocorria por meio de processos de iniciação, em que o aprendiz necessitava percorrer certas etapas para a obtenção de maiores graus de autonomia” (KULMANN; FERNANDES,

¹¹ É importante ressaltar que existem alguns autores que trazem a crítica aos estudos de Ariès. Kuhlmann e Fernandes (2012, p.21) apresentam em seu texto “Infância: construção social e histórica”, “contribuições das pesquisas históricas sobre a infância para a educação infantil”, problematizando conceitos utilizados sem fundamentação. Assim como Gonçalves (2013), que realiza em seu artigo “Das experiências desperdiçadas: dentre as muitas ausências estão também as crianças” uma argumentação crítica aos estudos de Ariès, refletindo sobre alguns aspectos de sua obra, sem desmerecer seus estudos, os quais possibilitaram diálogos sobre a infância.

2004, p. 22). De acordo com os autores, o fato de as crianças percorrerem etapas para alcançar graus de autonomia, inspirou a ideia de organizar a educação escolar por classes de idades.

Encontravam-se evidências de infanticídio; muitas crianças morriam por diversos motivos, dentre eles doenças. Logo, a criança que morria era substituída pela que nascia, pois o luto não tinha tanta intensidade como tem nos dias de hoje. Porém, a inexistência de um sentimento de infância não significa necessariamente que as crianças fossem descuidadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. As crianças apenas eram incorporadas na sociedade adulta por já se mostrarem capazes de viver sem a frequente presença da mãe ou da ama. Na Idade Média a criança era constituída pelo amor ou pela rejeição dos familiares. A relação positiva da mãe era comum, o elo afetivo unia a mãe ao filho ou a criança à ama, a qual cuidava da criança na primeira infância.

Nos séculos XVI e XVII, a criança era vista como distração para os adultos. A relação adulto-criança, na qual ocorriam as distrações e brincadeiras dos adultos, era denominada “paparicação”. Educadores e moralistas criticavam e rejeitavam essa “paparicação”, demonstrando uma preocupação moral. Essa razão dessa preocupação moral, o processo de aprendizagem que antes era realizado no âmbito familiar passa a ser transferido para as instituições escolares.

No final do século XVII, a criança fora afastada do convívio com os adultos. “[...] a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 32). Iniciava, então, o processo de escolarização, no qual as crianças eram enclausuradas nas escolas. Contudo, apenas no século XIX acontece na Europa a inclusão das crianças nos sistemas educacionais. Ao longo dos séculos XIX e XX multiplicam-se as propostas e ações dirigidas às crianças, tanto na legislação quanto nas políticas públicas, educação, saúde, entre outros setores. As instituições educacionais passam a ser pensadas para crianças de 0 a 6 anos. A idade da razão deixa de ser considerada um ingresso na vida social e começa a se reconhecer que as crianças menores podem ser educadas em instituições coletivas.

Para Silva (2011) a criança e a infância foram construídas de acordo com as necessidades sociais. “Portanto, a infância é uma construção cultural da sociedade que está sujeita a mudanças sempre que ocorrem importantes transformações sociais. (SILVA, 2011, p. 01). Dessa forma, podemos dizer que a infância está em constante

construção. Para Baptista (2010a, p. 4), “Ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana”.

É nesse processo de construção histórico, social e cultural da infância que surgiram, ao final do século XVII e no decorrer do século XVIII, os primeiros livros para crianças. Antes deste período não era possível encontrar livros para elas, pois, como já apontado anteriormente, não havia lugar para a “infância”. A criança fazia parte do mundo dos adultos e, por consequência, convivia com os produtos culturais do mundo adulto (ZILBERMAN, 1982). Nos dias de hoje, é possível afirmar que a infância é um período de grande importância na vida da criança, a qual vivencia momentos intensos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Por este fator, é importante que a criança tenha contato com um amplo repertório de livros literários, o que contribui para a formação do leitor autônomo, crítico e criativo. No entanto, muitos são os fatores que desfavorecem a aproximação das crianças pequenas com a cultura letrada e provocam um “descompasso” entre o valor do objeto livro e a condição social do estudante, entre os quais a ausência de bibliotecas e livrarias e o pouco convívio com adultos leitores (AZEVEDO, 1999a). Por outro lado, se muitos aspectos dificultam, há outros que podem contribuir para a formação leitora dos pequenos. Por isso, torna-se necessário a discussão de formarmos professores(as) leitores(as), e principalmente inserirmos um espaço e um tempo de leitura literária na rotina das instituições de Educação Infantil. Espaços com livros apropriados e diversificados, ao alcance das crianças, e com mediadores¹² dispostos a auxiliar e contribuir para essa formação.

Contemporaneamente, muitos dos livros expostos nas livrarias para crianças pequenas são apenas livros infantis, os quais priorizam muitas vezes os aspectos informativos. De acordo com Souza (2010, p. 31), em seu texto “A produção material da literatura infantil”, o mercado “(...) que, na contemporaneidade, utiliza a televisão para divulgar seus produtos, acabou criando uma rede de necessidades e fetiches que remete as crianças aos mais variados produtos, entre os quais nunca está

¹² De acordo com Yolande Reyes os mediadores, chamados por ela de mediadores de leitura, são aqueles que aproximam leitores e livros, ou seja, que proporcionam o encontro entre o livro e o leitor. (REYES, s.d.). Portanto, mediar uma ação é proporcionar o encontro, a aproximação entre os dois extremos, neste caso, a criança e o objeto a ser alcançado (livro).

o livro”. Ainda pensando nessa divulgação, destacamos as distribuições dos acervos do PNBE. Como já dito anteriormente, apenas em 2008 a Educação Infantil foi incluída nessa distribuição e ainda com poucos acervos inscritos e selecionados. Os 567 títulos inscritos, apenas 60 foram selecionados, diferente do Ensino Fundamental, para o qual foram inscritos 1.168 livros (SOARES, 2008). Sendo assim, as crianças pequenas tornam-se “segundo plano”, no que se refere à leitura literária.

Também há quem acredite que a “era digital” apresenta muitas qualidades e atrai muito mais as crianças do que um livro impresso. Com certeza, temos sites que contribuem para a inserção da criança na cultura letrada e para a sua aproximação com a literatura. Porém, o contato com o livro: o virar das páginas, o sentir a textura das páginas, o gosto, o cheiro, são aspectos que o livro eletrônico não proporciona às crianças. Não é demais lembrar que o suporte livro ainda é presença garantida na sociedade contemporânea, prevalecendo essas primeiras “cerimônias de leitura” (DEBUS, 2006). Portanto, podemos dizer que refletindo sobre as qualidades e benefícios que o livro impresso apresenta, ele não poderia ser substituído pelos livros *online*, e sim ser utilizado como mais um recurso para as ações relacionadas à cultura letrada. As imagens animadas, os livros *online*, são artifícios que podem ser explorados pelos(as) professores(as) a partir da internet e também têm suas qualidades, todavia não substituem o livro impresso. É preciso ressaltar também que os livros de literatura infantil apresentam a imagem com uma questão literária importante para as experiências e descobertas das crianças. Nascimento (2013) realça que

Antes, as obras literárias para crianças se assemelhavam aos livros tradicionais para adultos, em que o código verbal escrito costuma se sobrepor aos demais. Até então, as imagens ocupavam espaço tímido nos livros, cumprindo principalmente funções descritivas, narrativas e decorativas. Contudo, a partir da década de 1970, outras linguagens ganham espaço nas obras infantis, com destaque para as ilustrações. As ilustrações do livro infantil atual têm papel fundamental na obra ao lado da narrativa escrita, trazendo para o leitor pelo menos duas visões em diálogo (o discurso das ilustrações e o da escrita), o que tende a multiplicar as possibilidades de sentido das obras infantis nesta relação visual-verbal. (NASCIMENTO, 2013, p. 161)

É possível perceber que com o passar dos anos muitas características foram sendo alteradas, contribuindo para o crescimento das publicações destinadas à criança, e para a preocupação em torná-las literárias, com as ilustrações dialogando com o texto. Diante dessas discussões, para uma melhor compreensão do que defendemos, é essencial que possamos apresentar a diferença entre livros infantis e livros de literatura infantil¹³.

Creemos que a literatura contagia não apenas as crianças, mas também aos adultos que embarcam na experiência literária. É importante esclarecer que nem todos os livros infantis trazem literatura. E para tematizar sobre esta diferença iniciamos com as discussões apresentadas na pesquisa *Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental*, de Ingober Vargias de Souza (2015), que analisou o acervo complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros infantis do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e as suas implicações na formação de crianças leitoras, especificamente leitores literários. Souza (2015, p. 81-82) apresenta algumas ponderações referentes à diferença entre livro infantil e livro de literatura infantil questionando: “Todo livro produzido para as crianças é literatura infantil? Como diferenciar livros de literatura infantil dos livros para criança? Existe alguma literariedade em todos os livros para crianças?”.

Durante suas reflexões, Souza (2015) buscou pensar o que diferencia a literalidade de um texto em vez de pensar o que é a literatura. Para ele a literalidade, o estético do livro, podem ser destacados pelas diferentes linguagens – verbal e não verbal –, o ritmo e a sonoridade utilizada no texto, o uso de metáforas poéticas, o diálogo ilustração/texto, ou seja, estes são elementos que configuram a literalidade do livro. Sendo assim, não podemos pensar que qualquer livro pode ser considerado literatura, e também que nem todos os livros produzidos para criança são livros literários, “pois existem aqueles com perfil exclusivamente pedagógico e instrucional” (SOUZA, 2015, p. 167). Além disso, durante a análise de Souza (2015), as hipóteses de diferenciação entre livros infantis e livros de literatura infantil ampliaram-se para o livro híbrido:

¹³ Essa diferenciação entre livro infantil e livro de literatura infantil defendida pela autora baseia-se em Azevedo (1999), Cosson (2006; 2009); Parreiras(2012) e Souza (2015), pois sabe-se que existem opiniões contrárias que indicam que todos os livros têm uma carga de literariedade.

Vários dos livros que compõem os acervos do PNL D e do PNAIC trazem os elementos de literalidade diluídos tanto nos textos quanto nas ilustrações, mas existem aqueles que, mesmo tendo um texto exclusivamente instrucional e pedagógico, trazem uma ilustração absolutamente literária. Ficou evidenciado que a literatura é uma linguagem que existe sem a necessidade do vínculo com a escrita. Os paratextos do livro podem confirmar os elementos de literalidade, mas não são definidores da literatura. Sendo assim, verificamos que é possível encontrarmos alguma literalidade em livros pedagógicos, da mesma forma que encontramos objetivos instrucionais bastante evidenciados em textos literários. (SOUZA, 2015, p. 167)

Portanto, Souza (2015) defende que os livros híbridos são aqueles que mesmo não apresentando uma literariedade no texto escrito, podem conter ilustrações carregadas de literariedade. O pesquisador afirma, porém, que a literariedade do texto não é estabelecida apenas pela escrita. “A linguagem visual expressa nos livros, em especial nos livros destinados às crianças, seja pela ilustração ou pelo projeto gráfico, podem ser tão significativos quanto a escrita para a constituição do seu valor literário.” (SOUZA, 2015, p. 87). Infere-se que as ilustrações são tão importantes quanto a escrita, ambos se complementam e podem caracterizar a literariedade de um texto.

Em seu artigo “Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias”, Ricardo Azevedo (1999) apresenta cinco tipos de livros: livros didáticos, livros paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e livros de literatura infantil. Para o autor, a variedade de livros ocasiona uma confusão, e ao examiná-los enfatiza que aqueles destinados ao público infantil não são apenas um único grupo, são divididos em categorias diferentes com “características bastante específicas” (AZEVEDO, 1999, p. 01). No entanto, é preciso observar que a divisão em categorias não desaprecia os tipos de livros infantis, pois todas apresentam características particulares e “têm seu espaço conceitual e sua razão de ser. A indiferenciação entre elas, entretanto, constitui um engano que pode confundir leitores, autores, editores, professores e críticos. Mais que isso: a meu ver, tem afastado o leitor da literatura” (AZEVEDO, 1999, p. 01).

Diante das considerações sobre a diferenciação entre os livros infantis e os livros de literatura infantil, é importante ressaltar que

ambos apresentam características pertinentes e livros de qualidade oferecidos pela indústria editorial. Contudo, os livros infantis, na maioria das vezes, apresentam uma linguagem de fácil entendimento, sem duplas interpretações, transmitindo informações, e muitas vezes com o intuito de ensinar algo às crianças. Muitos dos livros infantis que chegam às instituições de Educação Infantil hoje apresentam diferentes conhecimentos às crianças como, cores, letras, números, animais, como escovar os dentes, ou até mesmo incentivam o desfralde dos bebês, portanto podem, sim, ser educativos e trazer contribuições para a prática pedagógica. Podemos dizer também, que normalmente o conteúdo desses livros apresenta uma única interpretação pelos leitores. Com relação à categoria denominada de livros didáticos, Azevedo (1999b) ressalta que, diferentemente dos livros de literatura, os livros didáticos (apresentados por nós como livros infantis) “necessitam de atualização periódica: surgem novos métodos, novas descobertas, novas concepções, novas informações e tudo isso, cedo ou tarde, precisa ser incorporado ao texto” (AZEVEDO, 1999b, p. 01).

De acordo com Souza (2015, p. 100), livro infantil é “todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico, vinculado explicitamente a conteúdos curriculares, e cujo objetivo seja de transmitir informação e auxiliar na construção de conhecimentos”. Sobre essa questão, não é demais pontuar que temos livros infantis de qualidade, que contribuem com o trabalho pedagógico na Educação Infantil trazendo informações e conhecimento às crianças, assim como também encontramos livros de qualidade inferior.

Quanto ao livro de literatura infantil, Souza (2015) destaca que também são livros produzidos para crianças, mas que durante a leitura proporcionam linguagem, estranhamento e reinterpretação, apresentados por ele com base nas discussões realizadas em sua pesquisa sobre a literariedade e suas distinções pedagógicas, na qual utilizou os estudiosos David S. Miall e Don Kuiken (1999). Os três elementos foram explanados por ele da seguinte forma:

- LINGUAGEM: interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um constante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva;
- ESTRANHAMENTO: ampliação das formas singulares de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, nas dimensões da linguagem, do conteúdo (que desafia as ideias pré-concebidas

sobre o mundo) e das formas literárias (que introduz novas formas de expressão e *estranha* as convenções literárias);

- REINTERPRETAÇÃO: desconstrução das referências convencionais, apresentando um convite às mudanças de interpretação, às novas e múltiplas interpretações, às diferentes maneiras de vermos as mesmas coisas e, principalmente, à proposição de deslocamentos (afastamentos ou aproximações) de significados da linguagem. (SOUZA, 2015, p. 101)

Na visão do autor, portanto, os livros de literatura infantil, propiciam uma interação entre a criança e o texto/objeto e principalmente podem apresentar interpretações diferentes dependendo de cada leitor. As ilustrações, os textos, as palavras se complementam, trazendo o lúdico¹⁴, a fantasia, um “outro mundo” que vai ao encontro da imaginação do leitor.

A literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos, etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. (AZEVEDO, 1999, p. 02)

O livro de literatura, diferente do livro infantil, é a arte expressada pelas palavras, ilustrações, cores e demais elementos que complementam o livro e que normalmente dialogam entre si. Por tais características, é possível afirmar que os livros de literatura infantil instigam a curiosidade, a criatividade, a emoção, a imaginação, entre outros elementos que proporcionam novas experiências estéticas aos pequenos sujeitos. A literatura apresenta as mais variadas qualidades

¹⁴ As experiências lúdicas fazem parte do repertório na Educação Infantil, principalmente através do jogo e da brincadeira do faz de conta. Portanto, entendemos o lúdico como um jogo de prazer, imaginação e criatividade. De acordo com Borba (2007, p. 43), para que haja uma proposta pedagógica lúdica é necessário que o professor permita “a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças.

estéticas, e “Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos um espaço para que esta forma de manifestação artística nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos de sentido, mais enriquecidos e mais felizes” (KAERCHER, 2001, p. 87). E é com esse conhecimento, essa manifestação artística que nossas crianças precisam ter contato, para que assim se enriqueçam e possam conhecer e sentir a palavra literária no seu cotidiano.

O livro de literatura infantil carrega a carga estética da relação palavra e ilustração, marcas de literariedade pelo “uso de figuras de linguagem, como metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo” (PARREIRAS, 2012, p. 108).

Considerando a ludicidade e musicalidade que a literatura proporciona, é possível interpretá-la como algo que se sobressai diante dos demais livros infantis. Para Cosson (2006), a literatura se destaca por uma “reinvenção do mundo”, onde tudo tem mais cores, vida, novos sentidos, novas palavras, ou seja, onde outro mundo se constrói, um mundo que não é o vivido, mas nos faz compreendê-lo melhor e principalmente vivê-lo de forma mais prazerosa. O autor coloca ainda que “[...] a Literatura Infantil contém sentidos ocultos que encantam ao mesmo tempo em que ajudam a compreender os valores, sentimentos, experiências e as características da história social da humanidade” (COSSON, 2006, p. 16).

Essa viagem para um mundo reinventado pela palavra apresenta então, novas possibilidades, novas descobertas, aproximando a criança do desconhecido, atribuindo novos sentidos, valores, experiências e inserindo-a na cultura letrada de forma sedutora. Assim, o livro como objeto também vira brinquedo nas mãos de uma criança. Portanto, a literatura apresenta diferentes possibilidades quando se trata da formação de leitores literários na Educação Infantil.

É partindo da ideia de que o livro é um brinquedo para a criança que vamos conseguir introduzi-lo no seu cotidiano e inserir a criança na cultura letrada, fomentando seu gosto pela leitura e escrita. A função dos(as) professores(as) neste momento é fazer com que a criança se interesse pela leitura, pelos livros, histórias, e tudo que engloba a cultura letrada, permitindo à criança brincar/interagir com o livro, com a história, utilizando da sua imaginação e criatividade.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos,

conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contextos nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez”. (FONSECA, 2012, p. 24)

O lúdico que surge por meio da literatura e torna-se brincadeira, ampliando os enredos das crianças que na brincadeira se transformam em personagens da história, conflui para o desenvolvimento destes pequenos sujeitos em diferentes aspectos, e uma vez inserido no cotidiano delas, contribui para aguçar o gosto pela leitura e literatura, bem como a imaginação e as experiências conquistadas pelas crianças neste momento de leitura e brincadeira de faz de conta.

Silva (2009, p. 17) acentua que o professor é o responsável por oferecer literatura de qualidade à criança, “que por sua vez, também reconhece o valor artístico do que para ela é lido ou contado”. Reconhecer o valor de uma obra literária envolve a criança na cultura e principalmente influencia nas relações sociais em que vive. Além disso, explorar a leitura literária na Educação Infantil “implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita” (MATTOS, 2013, p. 5).

Para Brandão e Rosa (2011), quando fazem de conta que lêem, as crianças representam situações sociais da escrita e imitam os adultos que praticam a leitura reproduzindo o conteúdo da história e também trechos do texto. É possível observarmos que, na tentativa de reprodução dos trechos que não sabe de memória, a criança esforça-se para continuá-los, aproximando-se da linguagem dos autores. “Tais situações mostram a capacidade que as crianças têm para observar a linguagem. Elas, desse modo, aprendem sobre os eventos sociais em que a escrita está presente e sobre os textos que circulam nesses eventos” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 61).

A reprodução das atitudes dos adultos, nas brincadeiras de faz de conta, são processos que fazem parte do desenvolvimento das crianças. Nestas situações em que elas voluntariamente pegam um livro e contam aos colegas, estão desenvolvendo a imaginação, a criatividade, bem como a memória, colocando em prática situações já vivenciadas.

Também podemos dizer que a criança neste momento utiliza da brincadeira de leitura para suprir um desejo de “saber ler” da forma convencional, assim como fazem os adultos. Esse desejo transformado em brincadeira é apontado por Vigotski como “tendências irrealizáveis” ou “desejos não-realizáveis imediatamente”¹⁵ e que podem surgir nas brincadeiras mais inusitadas.

[...] a literatura infantil conta e reconta histórias deste ou de outros tempos, reais e/ou fictícios, que são tão lúdicas como as próprias brincadeiras. O brincar pode suscitar uma história, se reportar a um conto literário, como a história pode possibilitar o jogo dramático, onde a criança vive a narrativa ao representar um personagem. Ao concretizar o enredo através das ações, a criança tem a possibilidade de experimentar um outro tipo de emoção e participação como leitor. Ela pode, inclusive, ainda não decifrar os códigos escritos, mas tal atividade lúdica irá corroborar com o entendimento da escrita e da leitura como práticas socialmente organizadas. (LOBO; NASCIMENTO, 2005, p. 01)

É preciso considerar que a brincadeira aliada à literatura proporciona as mais variadas atividades lúdicas e junto com elas vão surgindo novas vivências e experiências às crianças, que se envolvem neste mundo da fantasia, do lúdico, e tornam-se verdadeiros contadores e apreciadores de histórias, atuando em suas máximas potencialidades. Com base nesses pressupostos consideramos importante pensar e repensar sobre as ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, refletindo sobre como formar leitores de forma que isso possa se tornar uma brincadeira para a criança com mais encanto, um

¹⁵ A brincadeira surge como uma necessidade específica, chamada por Vigotski de “tendências irrealizáveis” ou “desejos não-realizáveis imediatamente”, e traduz uma forma de realizar a qualquer momento aquele desejo que até então parece estar tão distante. Desse modo, a brincadeira é colocada por Vigotski “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Ou seja, para realizar aquele desejo de ler como um adulto, a criança utiliza-se de um objeto, ou apenas de sua imaginação para realizar sua necessidade, proporcionando o que chamamos de brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 25)

envolvimento natural da crianças, ou seja, que não se torne uma formação mecânica¹⁶.

Um dos grandes desafios da Educação Infantil ainda está em estabelecer fundamentos para que as crianças possam participar da cultura letrada, e não em se preocupar em “ensinar”/“desenhar” as letras. As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação infantil*, documento da Prefeitura Municipal de Florianópolis, apresenta textos com o objetivo de ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já defendidas na Rede. Um desses textos, intitulado “Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, de Suely Amaral Mello (2010), apresenta a diferenciação entre a aprendizagem da leitura e escrita em seus aspectos técnicos (desenhar as letras, relacionar som e letras) e a compreensão da função social da leitura e escrita (primeiramente chamar atenção da criança para o significado do texto).

De acordo com Britto (2005, p. 20), a Educação Infantil deve “oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita”. Portanto, “Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença” (BRITTO, 2005, p. 20). Ao chegar o momento certo de a criança aprender o sistema de escrita, é importante que para ela faça sentindo o que está aprendendo. Para tanto, é preciso iniciar pelo debate da cultura escrita, compreendendo sua função social, incluindo a criança nesta cultura, mostrando diferentes experiências, facilitando seu aprendizado, possibilidades que o acesso ao livro e à leitura literária podem potencializar.

No texto “*Educação Literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*” (2012), as autoras, Souza, Giroto e Silva ancoram-se em diferentes estudiosos para uma crítica às práticas utilizadas nas escolas de Ensino Fundamental, destacando o quanto o processo de leitura necessita avançar para além da decodificação. Da mesma forma que nos deparamos com tais práticas no Ensino Fundamental, também as encontramos na Educação Infantil. As práticas definidas pelos(as) professores(as) ainda necessitam ser ampliadas e qualificadas, proporcionando outros processos que possam contribuir na

¹⁶ A “formação mecânica” é entendida aqui como uma atuação por obrigação, realizada pelo impulso, algo contínuo sem que se pare para pensar nos resultados e consequências. A ideia do ato mecânico é destacada por Vigotski (1998).

formação das crianças, aproximando-as da literatura de forma atrativa e envolvente, fomentando o gosto pela leitura, em vez de pretender que crianças tão pequenas codifiquem e decodifiquem códigos. De acordo com as autoras, “[...] podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 171).

Outro documento importante que apresenta questões pertinentes alusivas a essa discussão, as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Florianópolis* (2012), enfatiza que as propostas pedagógicas relacionadas à linguagem oral e escrita precisam contemplar a sua função social, sua perspectiva histórica, seu caráter lúdico, “[...] devem perspectivar o desenvolvimento e construção cada vez mais rica, significativa e complexa da gestualidade infantil, das suas narrativas, desenhos e palavras para que as crianças sejam contadoras-criadoras e leitoras de histórias sem fim!” (PMF/SME, 2012, p. 104).

Compreendemos, então, que o ponto de partida para as propostas relacionadas à linguagem oral e escrita necessitam contemplar sua **função social**. Aproximando a criança da cultura letrada através das contações de histórias, e com o acesso aos livros literários, ela vai se apropriando da função social da leitura e escrita desenvolvendo um processo de letramento que não será mecanizado. A função social da leitura e da escrita, para Zuin e Reyes (2010, p. 86), contribui “decisivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto posto, a leitura é também um importante mediador para a aquisição da escrita e a habilidade de ler a palavra e poder relacioná-la com a leitura do mundo”.

Com base nesses pressupostos é preciso considerar que o contato da criança com a leitura e escrita é um direito, o qual deve ser assegurado na Educação Infantil. Sendo assim, as ações pedagógicas precisam “provocar a curiosidade das crianças, promover o seu interesse, e não afastá-las dessas práticas, portanto, na educação infantil devemos estar atentos para os modos como essa aproximação é proposta” (PMF/SME, 2012, p. 109).

É por esse fator que a mediação do(a) professor(a) torna-se tão importante neste processo, pois apenas disponibilizar os livros literários às crianças não é o suficiente. As ações precisam ser pensadas com e para as crianças, com o intuito de torná-las atrativas aos pequenos sujeitos, da mesma forma que precisa ser pensada a escolha do livro de

literatura infantil a ser trabalhado. Por isso a importância de conhecer as características da literatura, e o quanto contribui para o processo de aprendizagem das crianças com suas narrativas, ilustrações, jogos de palavras, entre outros aspectos que a constituem. Nessa direção, torna-se importante formar o(a) professor(a) para esse trabalho com a literatura infantil.

Se tememos ousar em práticas pedagógicas alternativas, no caso, do ensino da leitura, precisamos relembrar da necessária educação literária humanizadora, aquela em que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte, que se manifesta nos textos, encanta, faz rir e chorar, pensar e repensar; que traz o caráter lúdico do jogo; que se instaura na e através da linguagem, permitindo recriações do texto lido, da atividade realizada, do itinerário percorrido, das operações mentais implementadas no ato de ler e do constituir-se leitor *em si ao para si*. (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 176)

As propostas utilizadas para o desenvolvimento do letramento podem ter início no contato com situações de leitura, como: ouvir o adulto ler contos, poemas, reportagens; manusear livros, jornais, revistas, ou até mesmo brincar de ler e escrever. O convívio com pessoas letradas faz com que as crianças se aproximem da cultura letrada, pois é possível que elas observem e acompanhem “como utilizam” e “para que utilizam” a leitura, promovendo assim a curiosidade e o desejo de ser leitor. Consequentemente, as crianças passam a demonstrar atitudes e habilidades de leitores e escritores mesmo ainda não dominando o sistema de escrita.

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (...) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mais interessantes que esses textos de frases soltas. (BRITTO, 2005, p. 18)

A criança lê com os ouvidos quando toma emprestada a voz da mãe, do(a) professor(a), do adulto, e escreve com a boca quando conta sua interpretação do texto ou suas próprias histórias. É possível também que se leia com os olhos, uma leitura realizada pelas ilustrações e cores; e com as mãos sentindo as texturas do objeto livro, fatores pelos quais nós, como professores(as) necessitamos instigar a criança a ler da sua maneira desde o início da vida. Portanto, precisamos considerar o letramento uma condição essencial na Educação Infantil.

De acordo com o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Florianópolis*, “A comunicação entre os adultos e os bebês é permeada não apenas pela fala, pela oralidade, mas também é composta por expressões extra verbais envolvendo corpo, olhar, ritmo de movimento, esperas, toques” (PMF/SME, 2012, p. 96). Ou seja, os bebês iniciam sua comunicação por meio dos gestos, toques, balbucios, choros. Sendo assim, a literatura inserida neste contexto de comunicação através da musicalidade, da narrativa, contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento leitor desde cedo.

Nessa concepção, é essencial que a literatura esteja presente desde que os bebês nascem, ou até mesmo desde o início de vida. É a partir deste momento que a criança passa a compreender a função social do livro, e para esse processo é preciso utilizar livros apropriados para o seu manuseio (de plástico, tecidos, sem peças pequenas, com pontas arredondadas). Para Baptista “ler desde os primeiros meses de vida desenvolve o gosto pela leitura e a apreciação estética, amplia o vocabulário, familiariza a criança com o estilo formal da linguagem escrita e contribui para sua formação humana, ampliando suas experiências” (BAPTISTA, s.d.b, p. 01). Portanto, oportunizando o manuseio desses tipos de livros desde o início da Educação Infantil, ao chegar à idade em que terão acesso aos livros de papel, o processo de aprendizagem quanto ao uso e ao cuidado do livro será compreendido com mais facilidade pelas crianças.

Os livros de papel também podem ser manuseados pelas crianças, no entanto precisam de mais cuidado e mediação do adulto, pois podem machucá-las. De acordo com Parreiras (2012), com o auxílio de um adulto é possível que um bebê manuseie livros de papel. Para ele “É uma experiência inesquecível, cheia de descobertas: pelos ruídos, pela textura, pelo movimento de passar as páginas” (PARREIRAS, 2012, p. 122). Ou seja, uma nova experiência para os pequenos.

De acordo com Reyes (2012, p. 16), se está confirmado que o que se constrói na infância “implica qualidade de vida, oportunidades

educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leituras” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo”, ou seja, proporcionar oportunidades de conhecimento e expressividade iguais a todos, desde o início da vida.

Nesse sentido, apesar de a criança na primeira infância ainda não saber ler no sentido convencional, ela faz a sua leitura através dos cinco sentidos, como veremos mais à frente. É com este contato inicial que a criança vai conhecendo o livro literário, percebendo a função social e interagindo com o objeto. Portanto, é dessa forma que a criança começa a compreender a ação socialmente elaborada pelo objeto livro – ou seja, a função social –recebendo estímulos à imaginação, à criatividade, à fantasia, entre outros elementos que promovem a sua aprendizagem.

Tais elementos interferem muito no desenvolvimento das crianças, principalmente a imaginação e a criatividade, as quais devem ser fomentadas diariamente pelo adulto/mediador. Vigotski (2009) acredita na importância de se cultivar a criação nos pequenos sujeitos, pois para ele

Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. (VIGOTSKI, 2009, p. 122)

Pensado nisso, defendemos que a aproximação da criança com o livro e com a literatura desde o início de vida atribui mais experiência à criança, contribuindo com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No caso da escuta de histórias, a sua importância também está nos aspectos emotivos e imaginários. “Permite a autoidentificação, ajuda a criança a aceitar situações desagradáveis, a resolver conflitos etc. Agrada a todos de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida” (COSTA, 2011, p. 94).

As discussões apresentadas enfatizam diversos pontos positivos que o encontro com o livro e a literatura proporcionam no que se refere ao desenvolvimento da criança, e por este motivo é fundamental que esteja presente no seu dia a dia, frequente na sua infância, e contribuindo

com diferentes processos pelo qual a criança passa até se tornar um adulto. Além disso, Baptista (2012, p. 91) destaca que promover o encontro com a cultura letrada torna-se um “instrumento fundamental para a inclusão dos diferentes grupos que integram a sociedade contemporânea. As crianças, inseridas nessa sociedade, desde muito precocemente interagem com os mais diversos sistemas simbólicos, entre os quais se destaca o sistema de escrita”.

O sistema de leitura e escrita estará presente durante toda a vida do sujeito, porém a discussão é referente à antecipação do processo de leitura e escrita, o que para alguns torna-se um processo de alfabetização precoce, ou não se compreende como apresentar a leitura e escrita para crianças tão pequenas. Reyes (2010, p. 18) discute em seu texto duas perguntas que é comum escutarmos entre profissionais da Educação Infantil “Como é possível conjugar o verbo ler na presença de alguém que nem sequer fala? [...] Por que e para que oferecer leitura aos bebês, se há tanto a fazer com eles?”. De acordo com a autora, existe um acordo entre várias áreas (psicologia, pediatria, pedagogia, etc.) da importância da primeira infância no que diz respeito à “maturação”¹⁷ e à aprendizagem, principalmente entre zero e três anos de idade, razão pela qual, torna-se tão importante o contato da criança com o livro desde o início da vida.

Portanto, “para alguns parece equivocada a ideia de que as crianças antes mesmo de aprenderem a falar e a caminhar possam ou devam manusear livros, acessar textos, ouvir histórias, enfim, devam participar de eventos letrados” (BAPTISTA, 2012, p. 92). No entanto, está claro que a leitura literária é uma das práticas sociais com a qual todas as crianças deveriam interagir desde os primeiros momentos de vida.

Vigostki defende que “a imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Portanto, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Pensando nisso, ter o(a) professor(a) como mediador(a) torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo um dos seus principais papéis proporcionar às crianças diversificadas experiências que contribuam para a sua atividade criadora. Essas experiências, para Girardello, podem ser iniciadas por meio das contações de histórias

¹⁷ Maturação é compreendida aqui como amadurecimento, crescimento e que pode se intensificar através das vivências de cada criança.

A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida. Chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias [...] através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. (GIRARDELLO, s.d., p. 01)

Essa vivência será apresentada inicialmente na voz do adulto, em seguida a criança já fará a leitura sozinha, em seus momentos de faz-de-conta, com a repetição e representação do adulto, utilizando-se também da sua imaginação e criação. De acordo com Baptista (2012, p. 92), um dos motivos que explica o porquê precisamos garantir o contato da criança com a linguagem escrita “é o avigorado fato de que esse objeto do conhecimento humano configura nossa maneira de ser e de estar no mundo e, ainda, o fato de que tal configuração afeta indiscriminadamente os diversos grupos sociais”.

Conforme o contato com a leitura literária vai fazendo parte do cotidiano da criança, com o auxílio da mediação do adulto ela compreende a função social da leitura e escrita, aguça a vontade de ler e escrever segundo faz o adulto. Para Brandão e Rosa (2011, p. 63), brincando de ler a criança desenvolve habilidades. “Familiarizar-se com os textos literários, ampliar o repertório textual dessa esfera social, apropriar-se da linguagem escrita, atentando para diferentes recursos expressivos e estéticos, são alguns dos ganhos que a criança pode ter ao participar dessas brincadeiras”.

Assim, quando a criança se aproxima do livro e folheia as páginas, ou até mesmo quando conta sua própria história, já está se familiarizando e se letando. Esses momentos, que podem surgir apenas de uma “curiosidade” da criança ao ver o adulto lendo um livro ou escrevendo, podem ser aproveitados e instigados pelo(a) professor(a), por isso o adulto, como mediador, é tão importante nesse processo de letramento.

Para Baptista (2012, p. 96), a literatura na Educação Infantil, “assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivencia a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana”. Quanto mais experiência proporcionarmos às crianças, maior será o seu processo de imaginação e

criação, os quais são contribuintes para a sua aprendizagem e desenvolvimento. É importante ressaltar que em Vigotski (2009, p. 110-101) a lei da criação infantil não está no resultado, mas no seu processo, isto é, “O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação”

Diante de todas as discussões levantadas, ressaltamos que a literatura na primeira infância é mais do que essencial para a criança em processo de desenvolvimento. Os argumentos apresentados destacam cada vez mais a importância da aproximação da criança com a cultura letrada na Educação Infantil, em interlocução com a mediação do(a) professor(a), contribuindo nos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais da criança.

3.2.1 A cultura letrada e a formação de leitores na Educação Infantil

Como formar leitores na Educação Infantil? Com certeza essa é uma dúvida frequente entre a maioria dos(as) professores(as) e demais profissionais da Educação Infantil. Em seu livro *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Vigotski discute sobre o ato mecânico de inserir a criança no processo de leitura e escrita. Para ele “a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 139). A leitura acaba sendo forçada nesse processo de aprendizagem, fazendo com que a criança não perceba o encanto que ela produz. Isso nos alerta sobre a necessidade de refletir sobre esse processo e a forma como é apresentada às crianças, essa “mecanização”, onde o conteúdo do texto é menos importante do que a entonação dos sons ou até mesmo a memorização das letras, sílabas, entre outros aspectos. Essa prática poderá trazer muitos problemas na formação leitora das crianças e também ao longo de suas vidas, dificultando a compreensão leitora, a interpretação de textos ou o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Mello (2010, p. 43), para formar crianças leitoras desde a Educação Infantil é necessário uma compreensão sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita “Apenas quando compreendemos como se dá esse processo é que podemos lançar mão de procedimentos adequados para esse processo de apropriação que acontece com procedimentos diferentes em cada idade das crianças”.

O texto “Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas”, de Suely Amaral de Mello (2012) descreve diversas questões de como era a leitura há algum tempo. A autora afirma que no ensino fundamental as lições de leitura tinham uma função contrária do que deveria ser. Todos liam com os olhos e com os dedos o mesmo texto, reproduzindo “os sons ali expressos na entonação adequada da frase. Ler não era compreender o texto lido, mas apenas reproduzir os sons ali grafados” (MELLO, 2012, p. 81). Portanto, a preocupação naquele momento era somente com os sons e se esquecia de interpretar o texto, o que seria sua real função.

Em uma palestra de Edmir Perrotti no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil que aconteceu em setembro de 2015, o palestrante também levanta esta discussão e faz a seguinte pergunta: “Formar para os códigos ou formar para a cultura letrada?” É preciso que nós, como professores(as), estejamos atentos a estas questões, pois de nada adianta formarmos leitores e não formarmos leitores. Perrotti (2015a) utiliza a palavra leitores para os sujeitos conhecidos por ele como “operadores de código”, ou seja, sujeitos que apropriam-se dos códigos escritos, mas não se apropriam da cultura letrada, sendo esta um objeto educacional.

Infelizmente, ainda encontramos nos dias de hoje essa forma de aproximar as crianças da cultura letrada em diferentes instituições de educação básica. Por isso a necessidade de cada vez mais refletir sobre essas práticas, buscando compreender como promover com nossas crianças as práticas leitoras. Vigostki (1998, p. 66) destaca que o “desenvolvimento da criação literária infantil” torna-se mais fácil quando instigamos a criança a escrever sobre o que faz sentido a ela, o que é compreensível. Para o estudioso, “Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever”. No entanto, se ensinarmos as crianças a interpretarem os textos, a se apropriar da cultura letrada por meio dos diversos gêneros textuais, certamente elas terão sobre o que escrever, pois seu repertório será maior. Os conhecimentos prévios da criança também necessitam ser considerados nestes momentos, partindo deles para ampliar seu conhecimento, sua aprendizagem.

O ato mecânico, ou o fato de querer que a criança escreva sobre o que não é de seu interesse/conhecimento, são fatores que dificultam a formação de crianças leitoras. Sendo assim, é importante compreendermos que “Alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. Começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os

objetos que estão ao seu redor” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 31). Esse processo pode ser percebido já na Educação Infantil. Aproximar a criança das diversas manifestações de escrita, mostrando para que e como é utilizada, ampliando seu conhecimento em relação à leitura e à escrita, explorando os diversos gêneros textuais, apresentando histórias diferenciadas, contações de história, são formas de proporcionar à criança o contato com o objeto livro e de aproximá-la da cultura letrada; por consequência, ampliamos seu repertório e sua compreensão de leitura e escrita, promovendo o seu processo de letramento.

Também destacamos que se as propostas de leitura e escrita desempenhadas na Educação Infantil enriquecem as experiências “e possuem um significado real para a vida das crianças, podem favorecer o processo de alfabetização, quer em nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer em nível de expressão de seus pensamentos e afetos. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 31). Por esse motivo, é preciso que o(a) professor(a) compreenda que a alfabetização é um processo de construção, assim como o letramento, que necessita de uma caminhada constante de experiências para a constituição da leitura e escrita.

Com base nesse entendimento, a formação de leitores e produtores de textos tem início na Educação Infantil a partir das propostas com diferentes gêneros textuais. Mello (2012) enfatiza a leitura de histórias, jornais, gibis, revistas, entre outros. Ou seja, inicia “quando as crianças em diferentes idades manipulam esses objetos portadores de texto” (MELLO, 2012, p. 83). Portanto, o letramento precede o Ensino Fundamental, e para Britto (2005), não se interrompe sequer com o fim da escolaridade regular, ou seja, o letramento é um processo contínuo.

Sendo assim, esse processo pode fazer com que a criança sinta o prazer¹⁸ de ler e escrever, para que a leitura e escrita não sejam entendidas por ela como algo que é apenas obrigação e que escrever significa desenhar letras. Desse modo, quando possível, a literatura

¹⁸ É importante destacar que quando falamos em prazer não estamos propondo ensinar ou querer impor o prazer, mas fazer com que a criança descubra por si só, portanto nossa função como professores é “[...] oferecer as melhores condições para que essa descoberta seja feita – dessas condições é parte integrante e fundamental que as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar à descoberta do prazer de ler” (SOARES, 2009, p. 27).

precisa estar presente na formação destes pequenos leitores com o intuito de incluí-los na cultura letrada, compreendendo a função social do livro e tornando a leitura uma prática atrativa e prazerosa para a criança. Contudo, para um trabalho efetivo com a leitura literária nas instituições, o(a) professor(a) precisará ser o(a) mediador(a), capaz de provocar o encontro das crianças com a leitura literária, o que significa “ampliar o seu repertório linguístico e cultural, possibilitando-lhes uma outra compreensão da realidade” (DEBUS, 2006, p. 21).

Promover o contato regular e permanente da criança com o livro e a leitura é tão importante quanto todas as outras propostas com as linguagens, como visuais, matemáticas, musicais, entre outras utilizadas na Educação Infantil. É algo que precisa fazer parte da rotina das ações pedagógicas. Isso implica o imprescindível fomento à leitura, proporcionando à criança o encontro com práticas de letramento. Para não dificultar o ensino da leitura e escrita, necessitamos pensar em ações pedagógicas que façam com que a criança compreenda a função social da leitura e escrita, diferente de pensar na técnica, pois “quando enfatizamos o aspecto técnico (...) acabamos por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos” (MELLO, 2010, p. 46). Dessa forma, precisamos chamar atenção da criança para o sentido do texto para posteriormente ensinarmos as funções técnicas.

A literatura aliada à prática de formação de leitores contribui para uma formação que envolve os sujeitos. De acordo com Arena (2010, p. 41), “Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as vêem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentindo por elas formado e o conjunto de sentidos que constituem suas experiências de vida”.

Outro ponto importante a se pensar nessa formação seria questionar sobre quais leituras queremos inserir no cotidiano institucional de nossas crianças para realizar essa prática de aproximação com a cultura letrada e a literatura infantil. Em seu texto “O jogo das escolhas” (2009), Magda Soares apresenta três tipos fundamentais de leitura a “leitura funcional”, que é uma leitura em que buscamos informações e conhecimentos, a “leitura de entretenimento”, a qual realizamos por prazer; e a “leitura literária”, aquela que (re)significa a palavra “que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana” (SOARES, 2009, p 22).

Os três tipos de leitura não são considerados excludentes, pois podem ocorrer simultaneamente, como por exemplo: “[...] a leitura funcional pode proporcionar prazer e preencher horas de lazer, como o texto de entretenimento enriquece o leitor com informações e conhecimentos; o texto literário é também obviamente, um texto de entretenimento” (SOARES, 2009, p. 22). Portanto, a pergunta que segue esses três modos de ler é “Quando pretendemos formar leitores, fazer com que crianças e jovens se tornem leitores, a qual dessas leituras pretendemos?” (SOARES, 2009, p. 23).

Para Magda Soares (2009, p. 24), pretendemos formar leitores a partir da leitura funcional, por ser um mecanismo necessário para a “inserção no mundo social”. No entanto, “a leitura que devemos propor a crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas”. Por esse ângulo, como mencionado anteriormente, acreditamos que pensar numa formação de leitores por meio da leitura literária é pensar em uma formação que apresente à criança diversos elementos que fomentem a leitura.

Em tese, os que formam leitores – professores, bibliotecários, – é que deveriam ter, além da possibilidade de escolher (que nem sempre têm, pela ausência ou precariedade dos livros e das bibliotecas nas escolas), a competência para escolhas capazes de possibilitar uma leitura de entretenimento que conquistasse leitores, mas também uma leitura literária que os introduzisse na apreciação e recepção estética. (SOARES, 2009, p. 25, grifo da autora)

Mas que escolhas são essas? Quais são os critérios de seleção de livros para as crianças? Apesar de a escolha do livro ser um ponto importante, sendo fundamental esta parte do planejamento que antecede a prática do(a) professor(a), a maioria se depara com tal dúvida na hora de escolher qual livro utilizar com determinado grupo de crianças, além do que, como Soares (2009) já mencionou, nem sempre esta escolha poderá ser favorável, pela precariedade de livros disponíveis aos professores(as) nas instituições de Educação Infantil. De acordo com Debus (2010), para a escolha do texto literário é preciso levar em conta o conhecimento do(a) professor(a) quanto à produção literária existente no mercado, assim como a sua mediação e a aceitação do leitor. E para que isso ocorra é necessário que o(a) professor(a) tenha mais relação

com os lançamentos editoriais, eventos literários, bem como ter em sua formação disciplinas que ofereçam a leitura/literatura em seus diferentes contextos. Porém o que encontramos é uma formação de professores(as) frágil “[...]que, não possuindo um repertório cultural que contemple o texto literário, sentem dificuldades para fazer suas escolhas e ficam a mercê de dispositivos mercadológicos [...], por vezes resultando em práticas contraditórias com o texto literário” (DEBUS, 2010, p. 222).

Dessa forma, a ênfase que se dá para a leitura literária poderá proporcionar uma leitura de entretenimento e prazer à criança; e nesse sentido percebe-se a importância da formação do(a) professor(a) para que possua um repertório cultural que considere a literatura na Educação Infantil, contribuindo com a formação dos pequenos leitores.

Quando vamos escolher os livros literários para as nossas crianças, não podemos negar que muitas delas são atraídas pelas imagens e cores dos livros; no entanto, não precisamos partir do pressuposto de que apenas livros de muitas imagens e pouca escrita são livros apropriados a elas. É possível trazer para as práticas pedagógicas na Educação Infantil poesias, contos de fada, livros com poucas imagens e bastante texto, tudo vai depender da forma como esses livros serão mediados com as crianças. Portanto, na hora da escolha, os critérios precisam ser aqueles que se aproximem dos gostos das crianças, com o intuito de ampliar seu repertório, de forma que o(a) professor(a) sinta-se pronto para mediar o processo de leitura, independente da quantidade de textos ou imagens do livro.

É essencial observar que muitas vezes esse acesso à cultura letrada, em particular o contato com livros literários, restringe-se ao ambiente institucional, pois dependendo da comunidade e do convívio familiar em que as crianças vivem, o acesso torna-se restrito. Por outro lado, nem todas as instituições possibilitam esse contato, pois em algumas instituições esse acesso é permitido apenas aos professores(as).

O cuidado com a conservação do acervo faz com que o acesso das crianças pequenas ao livro seja vetado. No entanto, é necessário que se perca o medo de que a criança vá destruir o livro, que se desconstrua a idéia de durabilidade, que se tenha a clareza de que o livro, como outros bens de consumo, entre eles o brinquedo, desmancha-se, suja-se, rasga-se. Com isso não queremos dizer que devemos ensinar as crianças a destruírem o livro, mas que possam lidar com essa perda no

ambiente da Educação Infantil. (DEBUS, 2006, p. 86)

A intenção de não se preocupar com a “destruição” do livro, é que a criança possa ler com os olhos, boca, nariz, mãos ou ouvidos. As crianças neste período realizam a leitura sensorial. De acordo com Debus (2006, p. 34)¹⁹, “poderíamos dizer que o leitor aproxima-se do livro estimulado pelos cinco sentidos”: a visão, que é estimulada pelas cores e ilustrações; o tato, utilizado para conhecer as diferentes texturas do papel; o olfato, para sentir o cheiro de livro velho ou novo; a audição, para escutar o som das páginas ou dos próprios livros que imitam sons de animais e outros; e por fim, o paladar, quando a criança leva à boca, realizando o seu “exercício experimental”. É dessa maneira que a criança inicia sua leitura “[...] pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume. A extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações etc. Esse esboço de leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida do bebê, quando o aproximamos do livro objeto” (DEBUS, 2006, p. 36).

Ao utilizar-se desta prática desde o início de vida das crianças, permitindo-lhes desfrutarem dos livros de pano ou plástico desde bebês, realiza-se um trabalho de cuidado dos livros junto a elas, para que, posteriormente, possam manusear o livro de papel de forma mais cuidadosa. Para Rocha e Ostetto (2008), a criança é um ser social de direitos²⁰ e o(a) professor(a) precisará cultivar a sensibilidade do olhar, ampliar seu campo de visão, construindo um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas, centrado nas múltiplas formas de expressão e linguagens que elas utilizam para se comunicar no seu mundo. Diante disso, precisamos estar atentos às necessidades, aos desejos, às

¹⁹ Ao referir-se à leitura sensorial, Debus (2006) utiliza os estudiosos Roger Chartier e Maria Helena Martins.

²⁰ As questões históricas e sociais foram fundamentais para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. De acordo com Gonçalves (2015, p. 27), “A história dos direitos das crianças encontra-se vinculada à história dos direitos do homem. Sua origem está pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se propagaram com as correntes filosóficas da Revolução Francesa (1789-1799)”. Para a pesquisadora este reconhecimento em uma lei específica foi se constituindo após alguns anos de lutas, debates e embates, para que a criança pudesse ter seus direitos reconhecidos e assegurados pelo Estado. Os direitos assegurados estão vinculados à proteção, à liberdade de opinião e expressão, à saúde, à educação, ao cuidado, entre outros estabelecidos tanto na Constituição Federal (1988) como também no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

motivações e aos interesses das crianças tentando supri-las, nesse caso, inserindo-as na cultura letrada.

É necessário que os(as) professores(as) conheçam a fundo a importância desse trabalho com as crianças, e principalmente que se disponham e se preocupem em estar em constante estudo e formação nesta área da literatura infantil, para que os mesmos tenham claro os objetivos a serem alcançados enquanto formadores e incentivadores da leitura. Para Debus (2006, p. 124), “O professor deve estar sensibilizado para sensibilizar, seduzido para seduzir, daí a escolha da história a ser narrada tem de se apaixonar primeiramente o narrador”. Portanto, o(a) professor(a) deve ser o primeiro a ser seduzido pela literatura e em seguida a criança em formação.

Nutrir o imaginário da criança com belas histórias, com histórias de hoje e de ontem, é uma das funções do professor, fazendo com que ela desde cedo se maravilhe com e se alimente de um bem cultural que não pode ser pedido emprestado, comprado, muito menos esquecido. É necessário que o professor esteja disposto a conviver numa relação de mão dupla, que esteja aberto não só para contar, mas para ouvir as narrativas das crianças. (DEBUS, 2006, p. 124)

Sendo assim é fundamental que o(a) professor(a) esteja preparado e principalmente motivado para formar crianças leitoras, mediando esse processo de desenvolvimento tão importante para a formação delas. Desta forma, acreditamos que além da intervenção do(a) professor(a), que oportuniza a mediação literária, o tempo e o espaço são fundamentais para a realização desse trabalho, que busca motivar a criança à leitura literária. Por este motivo, no próximo capítulo apresentamos discussões sobre os espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil, sua importância, contribuições para a prática pedagógica e documentos que norteiam essa prática.

4 OS ESPAÇOS E TEMPOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta uma discussão voltada à organização dos tempos e espaços como requisitos básicos para o planejamento dos(as) professores(as) que trabalham na Educação Infantil, inserindo as crianças como participantes/atuantes desta organização e pensando no desenvolvimento das crianças que frequentam estas instituições. Debateremos também a leitura literária existente nestes tempos e espaços e a importância destes para a formação dos pequenos leitores, trazendo alguns pontos apresentados nos documentos que norteiam o trabalho dos(as) professores(as) na Educação Infantil do município de Florianópolis (SC).

4.1 ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços e tempos²¹ na organização e planejamento da Educação Infantil são mais um dos diversos fatores que contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que ali estão. Portanto, assim como as demais propostas que envolvem o cotidiano das crianças, é fundamental a organização desses ambientes dispostos nas instituições de Educação Infantil, priorizando tanto o seu tempo e espaço físico como também seu tempo e espaço pedagógico, pois não conseguiríamos discutir as questões pedagógicas sem pensarmos no físico.

Partindo do pressuposto de que a criança necessita sentir-se aconchegada, bem cuidada nesse tempo/espaço em que permanece grande parte do seu dia, e que nessa fase da vida ainda constrói constantemente sua noção de tempo, podem-se colocar como fatores essenciais para um bom trabalho na Educação Infantil a organização do espaço e tempo. Nesse sentido, é importante que um dos eixos de trabalho do(a) professor(a) seja a organização espaço-temporal, ou seja, a organização das salas utilizadas pelas crianças, dos espaços externos

²¹ Defendemos que espaços e tempos são duas categorias que não se separam, pois sempre dependem uma da outra. O tempo está vinculado ao espaço, bem como o espaço está vinculado ao tempo. Ambos estão atrelados à organização das propostas que se preocupam com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

da instituição, do pátio, do refeitório, de materiais adequados e ao alcance das crianças.

São diversos os fatores que contribuem na organização do espaço/tempo, como por exemplo a quantidade de crianças, o tempo climático (sol, chuva, frio, calor), os indicativos que as crianças apresentam (positivos e negativos), os desejos do(a) professor(a), entre outros. Sendo assim, esta organização traduz a postura que o profissional assume e a sua concepção de educação e infância. É preciso que as crianças tenham acesso aos objetos culturais (brinquedos, livros, entre outros) e a possibilidade de escolha, para vivenciar e experienciar cada momento proposto pelos(as) professores(as). Portanto, um fator importante para que ocorra maior interação das crianças com o tempo/espaço, é não se prender à organização de salas tradicionais, com mesas e cadeiras, prateleiras altas, entre outros itens. O acesso e as possibilidades de escolha oferecidas à criança, nesta etapa da vida, são primordiais para o seu conhecimento, aproximação com a cultura, aprendizagem e desenvolvimento como um todo.

Ao organizarmos uma sala de referência de modo que as crianças possam escolher, e que os brinquedos estejam ao seu alcance, possibilitamos a elas a autonomia. Com essa ação, o espaço da sala de referência, além de poder ser modificado de acordo com o que os pequenos sujeitos desejam, poderá também contar com o seu auxílio, deixando este lugar mais respeitável e aconchegante para eles, principalmente por terem participado da construção desse ambiente, ou até mesmo dos brinquedos expostos. Assim as crianças se percebem como parte integrante daquele tempo/espaço.

Quanto aos bebês, eles necessitam de um ambiente amplo para seu movimento, pois ainda estão descobrindo e conhecendo esse tempo/espaço, precisam da possibilidade de sentar, engatinhar, ficar em pé, andar, tocar, sentir, e por este motivo os tempos e espaços necessitam ser pensados para estas habilidades de exploração. Outro aspecto essencial a ser considerado é que quanto menor forem as crianças maior serão as necessidades de explorar os objetos, conhecer, manusear, utilizar suas mãos para pensar e descobrir coisas novas, pois estão iniciando o seu processo de representação. Além disso, é fundamental que essa organização seja modificada constantemente, a partir do que elas demonstram, deixando que explorem e modifiquem o tempo/espaço de acordo com suas experiências. Agostinho (2003) destaca que

As crianças em suas relações com e no espaço recorrem ao faz de conta, à imaginação, imprimindo suas marcas no espaço e ao fazê-lo, demonstram que tem outro jeito, outros jeitos de se relacionarem com o espaço, para além do convencionalmente instituído vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionarem com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos. (AGOSTINHO, 2003, p.84)

Considerando os fatores envolvidos, a organização do tempo e espaço se faz relevante no sentido de ampliar as ações e interações dos pequenos sujeitos, além de colaborar com a imaginação e criação da criança, pois suas relações se transformam de acordo com as vivências possibilitadas a elas. E assim vão deixando sua marca e se reconhecendo com integrantes do tempo/espaço das instituições de Educação Infantil. Vigotski (2009) afirma que a criação é fundamental para a existência, e que a base da criação é a construção de elementos e a combinação do velho de novas maneiras. Sendo assim, necessitamos visualizar a organização do espaço e tempo como algo que valorize e contribua com diversos fatores essenciais na vida de uma criança, influenciando em seu desenvolvimento.

Rocha (2008) discute o valor da escuta das crianças, suas opiniões e desejos, entendendo – as como agentes sociais, competentes para ação, comunicação e troca cultural. “Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação” (ROCHA, 2008, p. 46). A escuta das crianças e a participação revelam-se como pontos essenciais na organização dos tempos e espaços.

Pensar sobre tempo e espaço na instituição para crianças pequenas, portanto, é pensar nelas como sujeito de direitos, tanto para o aconchego do lugar onde a maioria delas permanecem por tempo integral quanto ao momento de serem ouvidas, posto que a criança amplia esse espaço/tempo com seus conhecimentos. Por isso a relevância da escuta dos pequenos sujeitos na construção desses tempos e espaços, que vem para contribuir com todos os envolvidos (professores(as), profissionais não docentes e crianças). Deixar que tempo e espaço sejam modificados, planejados e replanejados pelas crianças é fazer com que participem dos processos, sintam-se parte

integrante deles, compreendendo seus desejos, anseios, dificuldades e, principalmente, contribuindo com o seu desenvolvimento,

Lilian Pacheco S. Thiago (2000), em seu texto “Espaço que dê espaço”, referindo-se ao seu estágio de Pedagogia, apresenta como objetivos principais de sua proposta

[...] experienciar formas de organização do espaço ocupado pelas crianças, de modo a oferecer-lhes maior possibilidade de autonomia, maiores oportunidades de interações significativas entre os pequenos, entre eles e as educadoras e a cultura circundante. Um espaço rico, convidativo à exploração, coerente com uma nova forma de ver a criança: sujeito ativo, capaz de criar, transformar, expressar conhecimento, sentimento, individualidade (THIAGO, 2000, p. 57).

Os objetivos elencados por Thiago (2000) nos permitem perceber os elementos mais importantes que uma organização de tempos e espaços pode proporcionar a uma criança, como por exemplo a autonomia, a interação, além de um espaço rico, convidativo, que observa a criança como um sujeito que cria, transforma, adquire conhecimentos. Ao professor(a) compete a tarefa de conhecer seu grupo e suas crianças individualmente, sabendo do que gostam e tendo como ponto de partida para suas propostas o que as crianças indicam.

A organização espaço-temporal influencia no bem estar do(a) professor(a) e da própria criança, pois esta organização deve ser pensada para todos, considerando que para que a criança se sinta bem é preciso que o profissional ali presente também esteja se sentindo confortável com o ambiente.

Atualmente a criança ingressa nesta instituição a partir do terceiro mês de vida e permanece, em tempo integral, cada dia da sua infância, voltando para o convívio da família somente no final do dia. É importante dizer que a grande maioria das crianças pequenas que frequentam esta instituição passam nela, aproximadamente, doze horas diárias. O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos torna-se muito reduzido. Este dado revela que o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola, família, rua, entre

outros), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado. (BATISTA, 1998, p. 4)

Por se tratar de um tempo/espaço onde as crianças e o(a) professor(a) permanecem grande parte do seu dia, a instituição de Educação Infantil necessita ser um local que apresente conforto, alegria, cores, diferentes sons, cheiros, sabores, entre outros fatores que agradem principalmente as crianças que ali estão, sendo estes os protagonistas destes tempos e espaços. No entanto, ao discutirmos tempo e espaço, os momentos rotineiros acabam sendo incluídos, o que exige pensar no bem estar das crianças também nos momentos pertencentes ao cotidiano das instituições.

Para Burg (2012, p. 89) o que vem ocorrendo nas instituições de Educação Infantil é a limitação das grandes possibilidades de vivências das crianças, pois acabam valorizando muito mais as atividades que envolvem as rotinas (hora do sono, da alimentação, da brincadeira). Para o estudioso “Os professores e as crianças parecem, estar submetidos a uma estrutura espaçotemporal preestabelecida que fragmenta o processo educativo”. A organização do espaço e tempo precisa favorecer as necessidades rotineiras das crianças de dormir, comer e fazer suas higiênes como propostas que não se separam das demais. O educar e o cuidar caminham juntos no dia a dia da Educação Infantil, por isso não devemos fragmentar este processo educativo. E para isso, os tempos e espaços precisam ser pensados de acordo com as necessidades diárias das crianças, juntamente com as propostas estabelecidas pelos(as) professores(as).

De acordo com Batista (2001, p. 03) “A creche com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados”. Isso porque a lógica temporal tem dificultado o trabalho educacional. Ou seja, esses tempos e espaços necessitam ser pensados para a criança e não de acordo com os horários de trabalho dos adultos. Muitas vezes os(as) professores(as) e demais profissionais não docentes atuantes na instituição se esquecem que o foco do trabalho na Educação Infantil são as crianças. Significa compreender que não podemos fazer com que os tempos e espaços sejam organizados em função do adulto. A organização adultocêntrica – em função do adulto – impede o trabalho pedagógico que tem como intuito a formação do pequeno sujeito nas suas múltiplas dimensões. Como o mencionado anteriormente, a lógica da rotina aparece fragmentada, “pois separa o tempo do educar do tempo de brincar, do

tempo de aprender, do tempo de ensinar e de outros tempos” (BATISTA, 1998, p. 32).

Tal fragmentação não é favorável ao desenvolvimento da criança, cujas necessidades são diferentes das necessidades do adulto. Assim como as crianças também apresentam necessidades distintas umas das outras, algumas precisam de mais tempo para a realização de uma proposta, uma brincadeira ou até mesmo uma alimentação, enquanto outras fazem tudo muito rápido. Por conseguinte, é preciso respeitar o que o grande grupo demonstra naquele momento da realização da proposta, ou criar momentos diferenciados, para que cada criança faça sua escolha, considerando um outro tempo/espaço, uma outra proposta, que ocorram simultaneamente.

É importante que o(a) professor(a) entenda que “Não é possível pretender que as crianças pequenas façam tudo ao mesmo tempo ou que todas façam a mesma coisa ao mesmo tempo.” (THIAGO, 2000, p. 59). Por esse fator, torna-se significativo disponibilizar tempos e espaços diversificados dentro da sala de referência e fora deste espaço. Assim a criança poderá fazer a sua escolha e experienciar cada momento, cada proposta no seu tempo.

Para as crianças, este é um dos momentos em que podem optar entre a brincadeira de faz de conta, o jogo de quebra-cabeça, olhar livros de história e gibis, brincar com sua mochila, deitar nas almofadas, entre outras atividades. É também um momento em que podem organizar o ambiente de acordo com as necessidades das situações nas quais estão envolvidas. É, ainda, um dos momentos de troca entre parceiros, de negociação, de expressão corporal, gestual, afetiva. Neste momento, as crianças expressam alegria e excitações visíveis, (em frente ao espelho, passando batom no rosto, elas riem de si mesmas ou, ainda, quando fazem um penteado nos cabelos), usam o corpo como forma de expressão (deitando no chão para imitar um soldado em combate, deitando nas almofadas, movimentando os braços, pernas, ou cabeça). (BATISTA, 1998, p. 58)

São nesses momentos de escolha das crianças que conseguimos observar a diversidade do grupo, suas diferenças, preferências, indicativos e necessidades. Uma organização do espaço e tempo revela-

se bem preparada no momento em que se percebe a exploração e a interação da criança com este tempo/espaço e que, desta forma, ela se sente parte integrante do mesmo.

É refletindo sobre a importância desse tempo/espaço para a aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos sujeitos, em conexão com as ações voltadas à literatura, que trazemos para nossa discussão os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil e o que os documentos que norteiam as práticas na Educação Infantil apresentam sobre este tema.

4.1.1 O lugar da leitura literária nos espaços e tempos da Educação Infantil

Pensar a leitura literária na Educação Infantil é pensar na literatura introduzida na organização dos tempos e espaços destas instituições. Portanto, é preciso considerar a importância da inserção da criança na cultura letrada, e esta como algo que é dever da Educação Infantil, embora muitos profissionais desqualifiquem esta prática por vinculá-la a uma inserção precoce na alfabetização.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso a literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79)

A reflexão das estudiosas dialoga com a discussão deste capítulo, ampliando os estudos referentes às práticas que envolvem a leitura literária nos tempos e espaços das instituições de Educação Infantil, visualizando a importância deste trabalho para o desenvolvimento da criança e garantindo seus direitos estabelecidos nos documentos que norteiam o trabalho dos(as) professores(as) atuantes na Educação Infantil.

Para iniciar essa discussão destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais apontam que as práticas pedagógicas devem garantir às crianças, interações e brincadeiras dentro de diversas experiências. Em particular, enfatizamos aquelas que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Devido a sua relevância, as propostas com narrativas e demais experiências voltadas à cultura letrada estão registradas em um documento oficial, de caráter federal, que busca orientar o trabalho das profissionais na Educação Infantil. Outro documento, agora no âmbito municipal, que orienta a prática dos profissionais da Rede Municipal de Florianópolis, denominado *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino Florianópolis (2012)*²², também apresenta a importância de incluir a cultura letrada nas propostas curriculares. De acordo com o Documento, é necessário possibilitar às crianças a contação de histórias em diferentes locais, tanto dentro como fora da unidade, de forma que estes tempos/espços sejam acolhedores e desafiem as crianças como, por exemplo, “na casinha do lobo, embaixo da árvore encantada ou naquela com um buraco no tronco, como na história de Alice no País das Maravilhas; sentadas sobre o tapete mágico vindo das terras longínquas onde mora Aladin; cabanas, tendas temáticas[...]” (PMF, SME, 2012, p. 112).

Sendo assim, esses tempos e espaços precisam fazer parte da organização das propostas voltadas para as crianças, ser inseridos na prática e cotidiano dos(as) professores(as) atuantes nas instituições de Educação Infantil. De acordo com Edmir Perrotti (2015a) “todo ato de leitura transcorre no tempo e espaço”, ou seja, o leitor necessita deste tempo e espaço para realizar a sua leitura. Além disso, o autor ressalta que os leitores criam os seus espaços de leitura, assim como os espaços criam leitores. Por esse fator torna-se tão importante pensarmos nos

22 Documento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o qual busca orientar as práticas pedagógicas dos profissionais da Rede. No terceiro capítulo o Documento apresenta os NAPs, conhecidos como Núcleos da Ação Pedagógica, os quais têm o intuito de detalhar os campos de experiências envolvidos na ação pedagógica, divididos em: Linguagens: gestual-corporal, oral, sonoro-musical e escrita; Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais; e Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

tempos e espaços destinados à leitura na Educação Infantil, preocuparmo-nos com a formação desses pequenos leitores, fazendo com que diferentes tempos e espaços criem novos leitores, bem como os leitores criem seu próprio tempo/espaço.

Possibilitar à criança, nos espaços e tempos da instituição educativa, o encontro com o lúdico por meio das contações de histórias apresentadas de formas variadas, aguçando a imaginação, criatividade, fantasia e curiosidade são indicações que aparecem em diferentes documentos que norteiam as práticas dos professores(as) de Educação Infantil. Ainda de acordo com esses documentos, as orientações colocam que alguns dos papéis dos(as) professores(as) e demais profissionais da instituição são de:

Organizar ambientes e materiais de leitura, escrita e escuta de modo que as crianças, desde os bebês, tenham acesso aos mesmos de modo autônomo, quando adequado; promover condições para que a escrita apareça de modo significativo e em conexão com seus usos no cotidiano da nossa cultura [...] Contar e ouvir diariamente histórias de diferentes gêneros e culturas: dos livros, inventadas por ele(a) mesmo(a) em diferentes tempos e espaços (na roda, no momento em que as crianças vão dormir, nos momentos de alimentação, no parque, na hora do banho, nos momentos de acolhida\chegada), respeitando os modos próprios de escuta dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas (as vezes paradas, sentadas, deitadas, gesticulando sob o som da narrativa, com brinquedos nas mão, em movimento); Oportunizar cotidianamente momentos nos quais as crianças leiam, inventem, narrem, cantem e encenem as suas próprias histórias[...] Possibilitar que as crianças escutem histórias em cenários aconchegantes, desafiadores e diversos[...]. (PMF/SME, 2012, p. 111-112)

Espaços e tempos organizados para o encontro da criança com o livro literário contribuem para a formação do leitor nas instituições de Educação Infantil. Quando as instituições não dispõem de uma biblioteca, os cantinhos de leitura na sala de referência e também fora dela podem contribuir para inserir a cultura letrada na rotina das

crianças. Esses espaços/tempos seriam os básicos para iniciar uma proposta que chame as crianças para o convívio com os livros literários. Camargo (2010) alerta sobre a importância de um investimento para a formação dos pequenos leitores:

A formação do sujeito leitor é, teoricamente, a preocupação de todas as instâncias educacionais. No entanto, formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática social da leitura. Entre elas, destaca-se a necessidade de uma biblioteca na escola que possa possibilitar ao aluno o contato com bons textos, capazes de provocar agradáveis momentos de leitura na escola ou em casa, sozinho ou com outras pessoas. Em função de promover e disseminar o hábito da leitura na escola é necessário uma diversidade maior de textos literários à disposição dos alunos, para que eles ampliem seus horizontes de leitura e de mundo. (CAMARGO, 2010, p. 256)

Como podemos perceber, para a concretização da prática social da leitura é essencial que se tenha uma biblioteca, ou um tempo/espaço em que os livros estejam disponíveis para as crianças; e com ambos uma organização, juntamente com a presença de profissionais capacitados que possibilitem promover ações e incentivos à prática da leitura junto às crianças. “Espaços bem organizados e pensados para receber de forma acolhedora os educandos tornam-se fundamentais para atrair os indivíduos para o universo da leitura” (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 155).

Sabemos que nem todas as instituições possuem uma biblioteca, mas acreditamos na importância de um tempo e espaço coletivos de leitura literária. Por esse motivo, na ausência de uma biblioteca, outros cantos podem ser organizados diariamente em locais diferentes, espaços estes que proporcionem também a interação entre as crianças da instituição nos momentos de leitura literária. Podem ser utilizados os corredores, o refeitório, o parque, ou até mesmo a sombra de uma árvore, pois ambientes acolhedores contribuem para o encontro da criança com o livro, assim, como também podem ser realizados empréstimos de livros, mesmo na ausência de uma biblioteca e uma bibliotecária.

Entretanto é importante destacar que para Perrotti (2015a) os “espaços de livros não são necessariamente espaços de leitura”, e assim nos surge a dúvida de quais seriam estes espaços de leitura. Será que as

bibliotecas existentes nas unidades de Educação Infantil podem ser consideradas como espaços de leitura ou apenas espaços de livros? Para nos auxiliar nessa reflexão trazemos as observações de Batista (2003), a qual acredita que o espaço da Educação Infantil

[...] precisa ser um lugar de produção de conhecimentos sobre as crianças. Isso também coloca o professor no lugar de pesquisador, de sujeito que faz perguntas sobre os universos infantis. Isto implica o reconhecimento do que as crianças têm a oferecer: suas capacidades expressivas, imaginativas e criativas. É preciso que estejamos abertos para o encontro com as crianças, mais precisamente com a alteridade delas, com o que é próprio e radical do ser das crianças. Para tanto, é preciso construir outros tempos/espaços de reflexão entre os profissionais envolvidos com a educação e cuidado das crianças. Eles precisam de tempos e espaços para olhar, refletir, produzir conhecimento, planejar um cotidiano provocador da fantasia, da imaginação, da brincadeira, do movimento, da alegria, do aconchego, do colo, de experiências, de descobertas, da participação efetiva das crianças nas decisões e projetos. Nessa perspectiva, as instituições se constituem como lugar de produções e manifestações das culturas infantis e, portanto, como lugar de emancipação das crianças. (BATISTA, 2003, p. 63-64)

Assim como todos os tempos e espaços das instituições de Educação Infantil, os tempos e espaços propostos para as práticas de leitura necessitam priorizar não só aos(as) professores(as) como também às crianças que frequentam essas instituições um ambiente de imaginação, movimento, conforto e principalmente de diversificadas experiências. Perrotti (2014) apresenta a importância de os tempos e espaços de leitura serem espaços estéticos, organizados de forma lúdica, em que as crianças sintam-se acolhidas e vivam experiências que não são vividas em outros tempos e espaços da instituição. Enfatiza também a importância de os objetos (neste caso, os livros) estarem ao alcance das crianças, para o seu manuseio e assim permitir o conhecimento e reconhecimento através do contato direto. Para o autor “A possibilidade de manusear, de experimentar com as mãos, com o corpo é fundamental

não só, mas especialmente para crianças pequenas. [...] Tocar, nessas condições, é conhecer” (PERROTTI, 2014, p. 134).

É por este fator que precisamos proporcionar o contato da criança com o livro. Fonseca (2012, p. 103) reafirma essa ideia de os livros estarem ao alcance das crianças. Para a autora, “Os livros precisam ser lidos, manuseados, folheados, apreciados, observados! Para que isso aconteça, o acervo destinado às crianças não pode ficar trancado dentro dos armários ou guardado em estantes altas”. Dessa forma, as crianças passam a ter direito de escolha e adquirem autonomia diante dos livros.

Portanto, para a proposta de suscitar nas crianças o interesse pela leitura, considerando a autonomia delas, os tempos/espacos devem ser preparados e os livros estarem à sua altura, para que tenham fácil acesso ao acervo, e sintam curiosidade de conhecer, olhar, tocar, sentir, cheirar, degustar, entre outros possíveis contatos com o objeto livro. Assim procedendo, o(a) professor(a) contribui com a inserção da criança no mundo letrado por meio do manuseio do objeto livro, pois

Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra cerrada numa página ou na imagem colorida estampada no livro, tenta construir hipóteses de sentido através desse exercício, ela está se apropriando de uma leitura específica para aquele momento, a sua leitura imaginária/ ficcional/ de “mentirinha”, mas sua. O professor, ao inseri-la nas práticas sociais da leitura – ir à biblioteca, ler em voz alta, contar histórias –, está mediando o processo, contribuindo com a inserção e permanência dela nesse mundo letrado. (DEBUS, 2006, p. 19)

O ato de mediar às práticas sociais de leitura torna-se fundamental nesse processo em que a criança está conhecendo e entrando em contato com o livro literário. Diante disso, vale destacar que o espaço e tempo organizados para esses momentos precisam estar inseridos no planejamento dos(as) professores(as), proporcionando o acolhimento e a interação entre criança-criança, adulto-criança, criança-livro literário. Além disso, os tempos e espaços precisam proporcionar às crianças “(...) brincadeiras, interações e integrações do grupo por meio de elementos com os quais a criança se identifique e de modo que se sinta parte integrante do mesmo, reconhecendo suas necessidades e desejos, possibilitando sensação de segurança e confiança. (FRAGA, 2012, p. 325)

Ou seja, a organização do tempo e espaço torna-se tão importante quanto as demais propostas a serem planejadas, assim como a inserção da leitura literária na Educação Infantil, a qual precisa estar presente no dia a dia dos(as) professores(as), que devem se preocupar com os indicativos apresentados pelas crianças. O tempo e o espaço conforme vão sendo organizados durante a prática pedagógica na Educação Infantil permitem uma aproximação da criança com a leitura literária, ou seja, tempo/espaço são recursos que não podem ser esquecidos no momento em que o(a) professor(a) planeja a sua prática.

Fonseca (2012, p. 100) destaca que é preciso “planejar tempos e espaços que permitam o desenvolvimento da autonomia, da troca entre os pares, da garantia da escolha, da atenção, do movimento e da valorização dos conhecimentos prévios”, pois, as condições de aprendizagem são preparadas antecipadamente, pensando “[...] nas condições das crianças, sem subestimar suas capacidades, que garantam o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (FONSECA, 2012, p. 100).

Percebemos, então, quantos elementos – autonomia, interação, atenção, movimento, entre outros – estão envolvidos na preparação para uma prática com e para a criança, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento destes pequenos sujeitos. Não é demais ressaltar que “A ação de estabelecer contato dos alunos com a literatura não se dá apenas pelo contato físico da criança com o livro. É preciso que se desenvolvam ações mediadoras por parte dos docentes e bibliotecários para que os indivíduos se formem leitores proficientes.” (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 157).

As reflexões nos levam a inferir que não basta que a instituição e os demais profissionais organizem espaços de leitura se não forem pensados tempos e formas de utilizar estes espaços, se não houver preocupação com a mediação, que também é tão importante quanto a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil. As práticas de leitura experienciadas pelas crianças, quando mediadas pelos(as) professores(as), proporcionam ampliações de leitura, compreensão das imagens e textos, entre outros fatores positivos para a formação dos leitores. As propostas em que as crianças contam suas próprias histórias também são momentos ricos de aprendizagens, criatividade, imaginação, memória e ligação com outras histórias.

Também por meio da mediação da professora, que atua como escriba, as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em

situações reais de comunicação escrita. Podem, nesses momentos, desenvolver estratégias de produção de texto e mobilizar os conhecimentos construídos nas práticas de leitura. Brincando de escrever para os pais, os colegas e outras pessoas, as crianças começam a participar de eventos sociais, imitando os adultos letrados com os quais elas convivem. Também se tornam de modo gradativo e lúdico, usuárias da escrita nas situações em que escrevem usando suas próprias estratégias de registro do texto. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 22-23)

Todavia, por mais que a criança ainda não saiba ler e escrever da forma convencional, é possível dizer, sim, que ela lê e escreve, de forma lúdica, ou até mesmo faz sua leitura através dos cinco sentidos, como apontado no capítulo anterior. Por esse fator, propostas que incentivem a criança à leitura também poderão promover a curiosidade pela escrita. Nesse contexto, utilizar a “curiosidade” da criança para proporcionar momentos de escrita também faz parte dessa formação dos pequenos leitores. Durante essa fase, como explicitado por Britto (2005), as crianças escrevem com a “boca”. No entanto, também podem iniciar a sua apropriação da escrita utilizando papel e caneta e escrevendo seus bilhetes por meio do desenho.

Sendo assim, todas essas propostas que incluem organização de um espaço e tempo pedagógico pensado com e para a criança, poderão trazer reflexos ao seu dia a dia e principalmente para a sua aprendizagem durante a Educação Infantil. Um espaço convidativo, com cores, cheiros, fantasias, ludicidade e possibilidades, que confirme e vincule a intencionalidade pedagógica da leitura literária, certamente torna o ambiente mais acolhedor e atrai os pequenos sujeitos para o envolvimento nas ações pedagógicas, proporcionando experimentações às crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas, cognitivas, entre outras.

É realizando uma organização de tempo e espaço que podemos trazer a literatura para nossas crianças, por meio de ambientes acolhedores, coloridos, confortáveis para a leitura literária e contações de histórias que possibilitam opções variadas de materiais para contações, como aventais, fantoches, dedoches, caixas com objetos e livros diversificados (papel, tecido, plástico, grandes, pequenos, de diferentes texturas, formas, cores, entre outros). Nesse espaço/tempo também podem ser disponibilizados papéis, canetas, quadros e demais

elementos para que as crianças escrevam suas próprias histórias. As famílias também podem fazer parte desse momento e compartilhar do espaço junto com seus filhos. Não só os(as) professores(as), mas famílias e os demais funcionários da instituição podem contribuir com essa organização tempo/espaço que pode, inclusive, levá-los a perceber o quanto a leitura e a literatura precisam estar presentes no dia a dia das crianças. Girardello (s.d.) aponta os ganhos pessoais e coletivos da contação de histórias. Na visão da autora,

[...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, s.d., p. 10)

A história, a leitura e a literatura trazem implicações favoráveis à vida social e cultural, como explicita Girardello (s.d.). Esses momentos, inseridos na prática pedagógica dos(as) professores(as), organizado junto a um tempo/espaço atraente, tornam-se momentos ricos em interações e aprendizagens que certamente proporcionam prazer às crianças de todas as idades e provocam o desejo pela leitura, incluindo-as no mundo letrado. Para que a criança brinque e exercite sua capacidade de produção de conhecimento é fundamental que exista uma organização do tempo/espaço que visualize esse objetivo. Portanto, “(...) um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil” (HORN, 2007, p. 20).

Ou seja, preparar com e para as crianças é o ponto inicial da organização do tempo/espaço. Para Horn (2007, p. 18), se compreendemos que as crianças desenvolvem-se a partir das interações com seus pares, “é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos,

a criança assuma diferentes papéis e aprendam a se conhecer melhor”. Portanto novamente enfatizamos que a organização dos tempos e espaços contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, desde que contemplem seus interesses, tendo como ponto de partida o seu desenvolvimento real, aquilo que a criança já conhece, ou já desenvolve sozinha, para então atingir seu desenvolvimento potencial, definido pelas funções que podem ser alcançadas com o auxílio de um adulto ou de outras crianças mais experientes. Ou seja, um espaço organizado de forma que instigue a curiosidade, apresente o novo para a criança, e que seja mediado por um adulto, está incidindo na zona de desenvolvimento proximal²³ deste pequeno sujeito, contribuindo com diversos fatores do desenvolvimento da criança, ou seja, memória, linguagem, concentração, criatividade, imaginação, atividade motora, sociabilizada, entre outros.

*Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*²⁴ (2015) é o novo documento da Prefeitura Municipal de Florianópolis que surge para nortear as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil da Rede. O Documento ressalta os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs) já apresentados no documento anterior (2012) dividindo-os em faixa etária, da seguinte forma: para todos os grupos; bebês (até 1 ano e 11 meses); crianças bem pequenas (2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses). De acordo com o Núcleo de Ação Pedagógica Linguagem Oral e Escrita, destacamos pontos apresentados que realçam práticas que aproximam as crianças da cultura letrada e envolvem a literatura, dando ênfase à importância desta no planejamento dos tempos e espaços inseridos nessas instituições.

Na divisão para todas as crianças, o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* aponta a organização de tempos e espaços para leitura, sendo estes realizar rodas

²³ Define a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança já desenvolve sozinha), e o nível de desenvolvimento potencial da criança (quando a criança necessita do auxílio do adulto ou uma criança mais experiente), identificados por Vigotski.

²⁴ Este é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a Educação Infantil municipal em Florianópolis. Antecedem a sua elaboração as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012. (PMF/SME, 2015b, p. 7)

de histórias, visitar bibliotecas, realizar Clube da Leitura, Cirandas Literárias, Ciclo de Leitura, cinema e teatro; expandir o acervo literário; proporcionar às crianças contações de história com diferentes recursos e elementos, sendo estes digitalização de imagens, transparências e retroprojetor, teatro de bonecos, dedoches, marionetes, teatro de sombras. Além de proporcionar as contações de história em diferentes espaços dispostos na instituição, sugere espaços fora da instituição; planejar e organizar espaços com livros em diferentes espaços da instituição ao acesso dos(as) profissionais, crianças e famílias; visitar bibliotecas diversas, sendo estas de outras instituições, de centros comunitários, bibliotecas públicas, livrarias e feiras para que as crianças também possam conhecer além dos espaços destinados à literatura para crianças; proporcionar encontros com autores, ilustradores e contadores de histórias. (PMF/SME, 2015b). Sendo assim, na divisão que contempla todas as crianças, a organização de tempos e espaços diversificados para as práticas de leitura literária estão bem presentes.

Na divisão para os bebês, selecionamos: organizar livros diversificados com opções de tamanhos, sons, texturas e formas, dispostos ao alcance dos bebês, para que ocorra sua apropriação; contar diariamente histórias de gêneros literários diferentes, individualmente ou em grupo; oportunizar empréstimo de livros para bebês e famílias. (PMF/SME, 2015b). Para os bebês apontamos a diversificação dos livros, pois estes necessitam ser apropriados para a idade, podendo ser de tecido, borracha, ou plástico, com pontas arredondadas e de fácil manuseio.

Na divisão para as crianças bem pequenas, pontuamos: proporcionar tempos e espaços aconchegantes de leitura, exploração e interação, bem como possibilitar a autonomia das crianças na reorganização dos espaços de acordo com seus indicativos; proporcionar o contato com diferentes obras literárias, em espaços diversificados, dentro e fora da sala de referência, bem como em espaços externos; desenvolver estratégias, como sacolas, para a socialização dos livros infantis com a família, possibilitando que as crianças levem para casa; oportunizar oficinas, organizando espaços com fantoches, fantasias, cenários, livros, entre outros, registrando as histórias contadas pelas crianças (PMF/SME, 2015b). A autonomia das crianças nas propostas apresentadas nesta divisão se sobressai por colocar as crianças como organizadoras e reorganizadoras dos tempos espaços de leitura.

Na divisão para as crianças pequenas realçamos propiciar que as crianças contem, recontem, encenem e narrem histórias; oportunizar a leitura e escuta de histórias de diferentes gêneros literários e culturais,

diariamente; possibilitar práticas de leitura e escrita, em que as crianças leiam, criem, narrem, cantem e encenem suas próprias histórias de diversas formas (maquete, desenhos, esculturas, produção de livros, entre outras); organizar passeios a diferentes bibliotecas externas à instituição (bibliotecas municipais, universitárias, públicas ou privadas), apresentando a biblioteca como espaço de pesquisa, que proporciona a ampliação dos repertórios literário, intelectual, cultural e a fruição; possibilitar empréstimo de livros para as crianças e famílias. (PMF/SME, 2015b). Nesta última divisão o papel da criança como contadora, narradora de história está mais presente, devido à sua idade, além disso aparece também a biblioteca como um local para pesquisas, no qual a criança poderá conhecer novos repertórios e evidenciar a imensidão de opções literárias.

Apenas algumas práticas foram destacadas, visto que o Documento apresenta repetições nas diferentes divisões (faixas etárias), por acreditarmos na importância e relação com as diferentes dimensões do currículo. Como conseguimos visualizar, são apresentadas diversificadas propostas e possibilidades envolvendo o contato com o livro e com a literatura, a aproximação destes pequenos sujeitos com a cultura letrada em diferentes tempos e espaços, com diversas formas de mediar e opções de vários elementos inseridos nesses contextos.

Importa ressaltar que o acesso à escrita e à leitura é um direito da criança. No entanto, ainda são poucas as discussões referentes à leitura literária nos documentos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Mesmo assim, vem crescendo a preocupação, nas instituições, de como nós professores(as) vamos incluir a criança na cultura letrada sem antecipar a alfabetização. Nessa direção, os documentos que surgem vêm apresentando mais pontuações referentes a esse assunto e valorizando a importância da leitura literária na aprendizagem e desenvolvimento das crianças no que diz respeito à sua formação leitora.

[...] A noção de que o bebê e a criança pequena têm, direito a aprender e se desenvolver plenamente em espaços educativos formais é um dos legados do novo arcabouço jurídico e normativo que se estabeleceu desde a promulgação da Constituição federal de 1988. A partir do reconhecimento de que a educação Infantil integra a Educação Básica, pesquisadores, professores e gestores públicos vêm procurando materializar esse direito por meio de ações

políticas e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, um dos desafios para a construção de práticas educativas capazes de assegurar o direito da criança pequena a uma educação de qualidade refere-se à apropriação da linguagem escrita pelas crianças, bem como à sua participação na cultura escrita. (BAPTISTA, 2012, p. 91-92)

Assim como destaca Baptista (2012), a participação da criança na cultura letrada é um desafio que necessitamos enfrentar a cada dia, debatendo e trazendo novos elementos que contribuam para uma formação de leitores que garanta o direito da criança. Para Fonseca (2012, p. 24) “a convivência com a literatura possibilita que a criança conheça o uso especial da palavra que oferece oportunidade de o mundo real tornar-se mágico, de poder brincar no mundo do faz de conta que relaciona a realidade e a imaginação.”. Diante disto e de todas as discussões apresentadas, é possível perceber quantos benefícios são proporcionados pelo encontro da criança com o livro e da influência que estes tempos e espaços têm no processo de formação nas instituições de Educação Infantil.

5 A LEITURA LITERÁRIA COLETIVA: QUE TEMPOS E ESPAÇOS SÃO ESTES?

Este capítulo apresenta os dados levantados durante a pesquisa, por meio dos questionários enviados às unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC) e dos e-mails enviados posteriormente. Os dados foram analisados utilizando como metodologia a análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin (2011), realizando uma categorização das informações e dialogando com estudiosos da área de literatura e Educação Infantil.

5.1 OS ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE CATEGORIAL

A pesquisa teve início com o levantamento das unidades de Educação Infantil atendidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), as quais totalizaram 78, incluindo NEIs e Creches. Vale destacar que inicialmente tínhamos a intenção de investigar os(as) professores(as) destas instituições por meio de questionários colhendo respostas coletivas por unidade/instituição. Como não tínhamos tempo hábil para aplicar os questionários pessoalmente nas 78 unidades (conforme solicitado pela Gerência de Formação do município), optamos pelo envio dos questionários por malote para serem respondidos apenas pelos diretores. Sendo assim, a Gerência de Formação do município encaminhou às unidades um e-mail solicitando permissão para realizarmos a pesquisa. Inicialmente apenas 22 instituições aceitaram participar, e 2 instituições responderam que não aceitariam.

Dando continuidade à coleta de dados, no mês de junho de 2015, 22 questionários (Apêndice A) foram encaminhados por malote para serem respondidos pelos diretores das unidades. Cabe destacar que os questionários foram encaminhados aos diretores, mas supervisores e professores(as) também auxiliaram na pesquisa respondendo ao questionário. No mês de agosto, com autorização da Gerência de Formação, iniciamos o contato por telefone com os diretores que não haviam respondido ao e-mail encaminhado inicialmente, e assim mais 50 instituições aceitaram participar da pesquisa. Portanto, os 50 questionários foram também enviados por malote, dando prosseguimento à coleta de dados. Alegando falta de tempo para responder ao questionário ou por já estarem envolvidos em outra pesquisa, 4 unidades não aceitaram participar.

No decorrer dos encaminhamentos, as maiores dificuldades estavam no retorno dos questionários, já que muitas unidades demoraram a responder. Em alguns casos foram 4 meses. Outros questionários foram extraviados no meio do caminho, e os diretores se prontificaram a respondê-los novamente. Além disso, uma das unidades apresentou problemas particulares e, embora tenha aceitado participar da pesquisa inicialmente, acabou não conseguindo responder ao questionário no tempo previsto. Desse modo, conseguimos um grande número de unidades participantes, as quais totalizaram 71.

Para compreendermos um pouco mais sobre o contexto em que estão inseridas essas instituições no que se refere ao número de grupos e crianças atendidas, optamos por construir uma tabela demonstrativa destas quantidades. Como apresentado no quadro a seguir, observamos que das 71 unidades que responderam ao questionário, o número de grupos atendidos varia entre 2 e 20, assim como a diferença de uma instituição para outra é de 35 a 468 crianças atendidas na faixa de 0 a 6 anos.

Quadro VII – Quantidades de grupos e crianças atendidos pelas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis

Quantidade de unidades	Grupos atendidos por unidade	Número de crianças por unidade
8	2 a 3 grupos	35 a 60 crianças
13	4 a 5 grupos	60 a 113 crianças
15	6 grupos	72 a 220 crianças
13	7 a 8 grupos	114 a 166 crianças
9	9 a 10 grupos	176 a 207 crianças
7	11 a 12 grupos	200 a 263 crianças
1	13 grupos	251 crianças
2	15 grupos	261 a 263 crianças
2	20 grupos	370 a 410 crianças
1	22 grupos	468

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos pelos diretores das unidades

Como apresentado no quadro VII, a variação da quantidade de grupos atendidos pelas instituições e número de crianças é grande, o que conseqüentemente altera o espaço físico da unidade e o número de profissionais que trabalham na instituição. É importante ressaltar que

independente do número de grupos ou crianças, as unidades possuem apenas um gestor. Todos esses fatores podem auxiliar ou não em propostas de organização de tempos e espaços coletivos, assim como em propostas voltadas para a leitura literária. Ademais, uma das instituições relata estar passando por reformas e por este motivo sua biblioteca está desativada.

Com a crescente demanda das famílias por instituições de Educação Infantil, a prefeitura está ampliando algumas unidades e outras estão sendo construídas. De acordo com o site da prefeitura, o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, pelo município, é de 47,5%, aproximando-se da meta do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁵ (PMF, 2015d). O que temos percebido nas instituições é que quanto maior o número de salas, mais difícil se torna o trabalho na unidade. Além disso, algumas unidades recebem ampliações de salas para receberem mais crianças, mas não são pensados novos espaços coletivos, como por exemplo ampliação do refeitório, bibliotecas, novas salas alternativas²⁶ que possibilitem a interação das crianças com os tempos e espaços diferentes e com crianças de outros grupos.

O questionário proporcionou conhecer quais unidades possuem tempos e espaços coletivos de leitura literária, bem como compreender muitas questões que envolvem estes tempos e espaços, como por exemplo, quais são, como são nomeados, se sua utilização é planejada, e principalmente sobre o acervo disponível nestes tempos e espaços coletivos de leitura literária.

Para a análise dos questionários, utilizamos como instrumento metodológico um dos métodos de análise de conteúdo defendidos por Laurence Bardin (2011, p. 147-149). Empregamos a categorização definida pela autora como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, cujo principal objetivo é “fornecer a

²⁵ Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC/SASE, 2014, p.9)

²⁶ Utilizamos a expressão sala alternativa como uma opção de sala diferenciada da sala de referência, a qual possibilite novas interações entre as crianças, podendo disponibilizar diferentes alternativas (livros, CD, DVD, brinquedos, etc.).

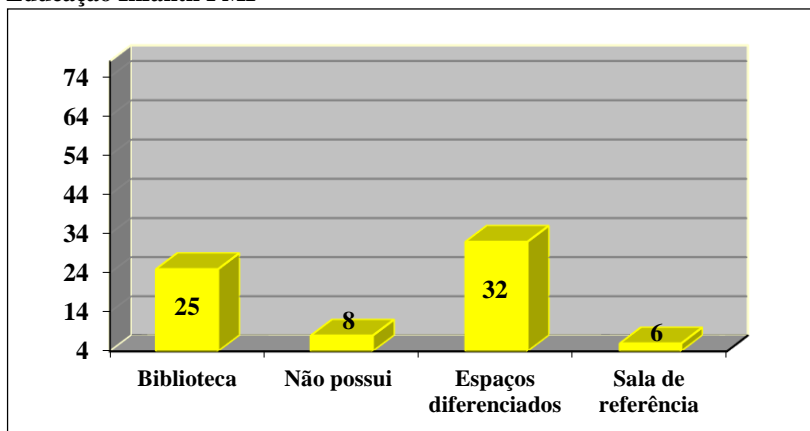
condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Portanto, as categorias selecionadas foram: a) Os espaços e tempos diferenciados; b) Os(as) profissionais responsáveis; c) O acervo; d) O planejamento; e e) Os tempos e espaços coletivos de leitura literária.

Em seguida partimos para uma análise categorial, a qual “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 200). Para iniciar nossa análise decidimos identificar quantas instituições possuem biblioteca ou outros espaços coletivos de leitura literária, utilizando nossa primeira categoria.

a) Os espaços e tempos diferenciados

Inicialmente pretendíamos localizar quais e quantas unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis possuem biblioteca. No decorrer da pesquisa encontramos algumas unidades que possuíam outros espaços coletivos de leitura literária que não eram a biblioteca, chamados por nós de espaços diferenciados. Para melhor compreensão construímos um gráfico dividindo entre as instituições que possuem bibliotecas, as que possuem os espaços diferenciados, as que disponibilizam seu acervo apenas na sala de referência, e as que não possuem nenhum espaço coletivo de leitura literária.

Gráfico I – Tempos e espaços coletivos de leitura literária instituições de Educação Infantil PMF



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

Percebemos pelo gráfico acima que 8 unidades não dispõem de um espaço coletivo de leitura literária e 6 possuem livros apenas na sala

de referência; 25 instituições têm biblioteca, sendo que algumas instituições contam também com outros espaços além da biblioteca, como brinquedoteca, cantinho de leitura, sala de vídeo, cantinho de leitura no refeitório e sala alternativa. Por fim, 32 instituições que não possuem biblioteca afirmam dispor de outros tempos espaços diferenciados como sala alternativa, cantinho de leitura e outros nomeados como biblioteca itinerante, brinquedoteca, Gibiteca, biblioteca ambulante, sala da imaginação, sala multiuso, biblioteca no Hall de entrada, carro de livros e sala de literatura.

Uma vez que optamos por não ir a campo conhecer esses espaços devido ao curto tempo de que dispúnhamos para a pesquisa, não temos a pretensão de detalhar como funcionam e como foram construídos esses tempos e espaços, ou seja, não sabemos afirmar se são “espaços de livros” ou “espaços de leitura”, como defende Perrotti (2015a). A ideia inicial de conhecer esses tempos e espaços seria no sentido de saber se foram pensados após algum projeto dos próprios professores(as) ou construídos pela própria prefeitura. Entretanto, algumas unidades descreveram nos questionários sobre os seus tempos e espaços coletivos de leitura literária, ou projetos de leitura, contribuindo com o nosso conhecimento em relação às ações voltadas à cultura letrada que são propostas nas unidades pesquisadas.

A Creche Franklin Cascaes, localizada em Ponta das Canas, dispõe de uma biblioteca no hall, construída pelos profissionais da instituição. Ao responder ao questionário, o supervisor dessa unidade destaca que a biblioteca no hall de entrada foi recém inaugurada e que

A expectativa é que as crianças e as famílias a utilizem diariamente e que as professoras planejem momentos de exploração da biblioteca do hall da creche, assim como já fazem nas salas de referência e outros espaços externos (Creche Franklin Cascaes, outubro de 2015).

Além da biblioteca no hall, a unidade conta também com o carro de livros (biblioteca itinerante). Com o intuito de compreender mais detalhes sobre esses projetos, encaminhamos e-mail para o supervisor e o diretor da unidade que nos relataram como eles funcionam: “Já tínhamos na creche (de anos anteriores) um carro de supermercado (que em 2014) foi reestruturado para ficar mais atrativo para as crianças, que tinha como objetivo funcionar como biblioteca itinerante, levando para cada sala livros diferentes daqueles que já tinham na sala referência.” (Creche Franklin Cascaes, março de 2016).

A instituição também gostaria de retomar o empréstimo de livros para as crianças e com isso surgiu a ideia, vinda de uma das professoras da unidade e aprovada pelo grupo em reunião pedagógica. Assim, a biblioteca no hall foi implantada em agosto de 2015 e transformada em uma ação pedagógica que seguia dois movimentos distintos:

- a) criação da biblioteca do hall: o espaço foi organizado com uma estante e um carro de supermercado onde estão disponibilizados diversos livros, um sofá e um puff construídos com material reaproveitável, onde as crianças e seus respectivos familiares podem compartilhar momentos de troca e de exploração de histórias e imagens; do mesmo modo, as profissionais de cada grupo podem usar esse espaço para explorar os livros ali disponibilizados ou ainda escolher com as crianças um dos livros para ler para elas;
- b) empréstimo dos livros para as crianças e famílias: as profissionais de cada grupo organizarão o empréstimo de livros para as crianças levarem para suas casas, ficando a temporalidade e a forma de controle de tais empréstimos a critério das próprias profissionais (Creche Franklin Cascaes, março de 2016).

Com a ação implantada surgiu a inauguração desse espaço, demonstrando preocupação com a conscientização das crianças sobre a utilização da biblioteca no hall e o cuidado com o acervo exposto. Nesse sentido, o supervisor da unidade ressalta, em seu depoimento, que na inauguração do espaço foi realizada uma apresentação teatral por alguns profissionais que trouxeram, por meio das personagens, explicações para as crianças sobre como “essa ação seria operacionalizada, representando situações do cotidiano para enfatizar o cuidado necessário no manuseio dos livros” (Creche Franklin Cascaes, março de 2016).

No decorrer da proposta foi necessário realizar uma avaliação, e ao final do ano os(as) professores(as) e demais funcionários optaram pela continuidade do projeto no ano de 2016, destacando como pontos importantes a qualificação dos profissionais para o uso desse espaço e a revisão da forma como o empréstimo dos livros é realizado. Do depoimento inferimos uma preocupação com o manuseio do livro de modo desejante e não como algo mecânico, pois a intenção é a de “que continue mantendo neles o desejo de explorá-los e também para aguçar

ainda mais a curiosidade das crianças, ou seja, para que seja significativo” (Creche Franklin Cascaes, março de 2016).

Percebendo o quanto esse projeto/ação envolveu as crianças de forma atrativa, o supervisor relata ainda que “Embora não tenha sido feita uma avaliação sistemática dessas ações para as crianças e famílias, de maneira geral um número de crianças obriga seus familiares a parar nesse espaço para explorá-lo na entrada e na saída da creche” (Creche Franklin Cascaes, março de 2016). Por esse relato podemos deduzir que o tempo e espaço propostos são tão significativos para as crianças que elas acabam fazendo uso deles até mesmo nos momentos em que não são apresentados por algum professor(a)/profissional da creche, assim como as famílias que chegam na creche para inscrição e matrícula.

São nesses momentos que os indicativos das crianças nos dizem sobre o trabalho realizado pelo(a) professor(a). Com o retorno delas, é possível perceber quando as ações fazem sentido e trazem contribuições expressivas a elas. De acordo com o supervisor, com a retomada das atividades no ano de 2016, as famílias já questionavam quando os livros começariam a ir para casa novamente, demonstrando a importância desse projeto não apenas para os professores(as) e as crianças, mas também para as famílias envolvidas nessa ação. Por fim, o supervisor faz uma avaliação sobre a proposta da unidade de aproximar as crianças da cultura letrada por meio de uma biblioteca no hall.

[...] essa é uma ação que está tendo um resultado positivo e não temos a preocupação de preparar as crianças para serem futuros leitores, pois entendemos que elas já são. Nosso objetivo, nossa intenção é de que o contato/leitura com tais livros possa alimentar ainda mais a imaginação delas e assim contribuir com o desenvolvimento delas no que diz respeito as suas linguagens oral, escrita, sonoro-corporal, já que tais histórias mexem também com suas emoções e ampliam a possibilidade delas comunicarem-se em sociedade (Creche Franklin Cascaes, março de 2016).

Diante desse depoimento, é possível identificar que esses não são ambientes que foram construídos pela prefeitura com a finalidade de ser uma biblioteca, mas sim um tempo/espaço conhecido como o hall de entrada que se tornou um tempo/espaço coletivo de leitura literária, pensado pelos(as) professores(as) e demais profissionais daquela unidade. O exemplo nos mostra que existem profissionais preocupados com propostas que incluem as crianças na cultura letrada, e que mesmo

sem uma biblioteca, sem o auxílio de um(a) professor(a) responsável, ou bibliotecário(a), é possível construir projetos, tempos e espaços coletivos de leitura literária. Além disso, o supervisor salienta que as crianças já são leitores, ou seja, que a intenção não é prepará-las para serem futuros leitores, mas possibilitarem aos leitores o contato com a cultura letrada. Essa compreensão é fundamental para que possamos pensar nas ações pedagógicas que pretendemos desenvolver com os pequenos sujeitos. É preciso reconhecer que as crianças, apesar da sua pouca idade, já são leitores.

Além dessa unidade, como mencionado anteriormente, outras unidades possuem espaços diferenciados, mas não apresentaram no questionário suas construções ou projetos, e também não responderam ao e-mail encaminhado; portanto não sabemos qual a proposta para estes espaços. Na categoria *O planejamento*, veremos um pouco mais sobre os projetos apresentados pelas unidades, os quais também registram preocupações com a cultura letrada e com o encontro da criança pequena com o livro literário.

Quando refletimos sobre livros, leitura, literatura, cultura letrada, letramento, alfabetização na Educação Infantil, destinamos automaticamente um tempo e espaço para a concretização destas propostas. Para Zen e Silveira (2012), predomina a fala de que pertence as famílias a tarefa de proporcionar aos seus filhos as primeiras leituras, instigando a curiosidade e o gosto pela literatura, “[...] mas é indiscutível que à escola, qualificada pedagogicamente para selecionar materiais adequados e abordar a riqueza da linguagem literária, cabe um trabalho mais sistematizado e um investimento mais amplo na formação do leitor” (ZEN; SILVEIRA, 2012, p. 51).

Na Educação Infantil a parceria com as famílias é fundamental para a construção de conhecimentos, e a ideia de aproximá-las da instituição e fazer com que elas contribuam e conheçam as ações realizadas pela instituição é essencial. Na Creche Franklin Cascaes encontramos esse processo, em que além das crianças, as famílias também se envolvem e são envolvidas no movimento de instigar nas crianças a curiosidade e o gosto pela leitura por meio de vivências e experiências com o objeto livro e o espaço de leitura. Acreditamos que esse é um exemplo a ser adotado: a participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos.

Quanto aos investimentos importantes que destacamos nessa categoria estão os tempos e espaços coletivos de leitura literária pensados com e para as crianças, fundamentais na formação dos pequenos leitores, sejam eles disponibilizados e arquitetados pelos

responsáveis pela construção da unidade ou pelos(as) professores(as) e demais funcionários da instituição. De acordo com Perrotti (2014, p. 131),

Espaços de leitura (cantos, salas, bibliotecas) são dispositivos de mediação cultural, no sentido a eles atribuído por Peraya (1999). Ao permitirem acesso à cultura, ao conhecimento, à informação, eles não só informam, mas formam. Possuem, portanto, uma dimensão pedagógica inerente, resultante das características próprias dos diferentes elementos que os constituem, das dinâmicas estabelecidas entre eles e das práticas concretas realizadas.

Por acreditarmos na importância da existência de tempos e de espaços de leitura literária, reafirmamos a necessidade de investir na construção de bibliotecas ou outros tempos e espaços diferenciados, como mencionam algumas unidades:

As práticas desenvolvidas nas salas de referência sempre contemplam o trabalho com a literatura infantil através de leitura de livros, contação de histórias, teatros, etc. Porém é necessária uma estrutura adequada na educação infantil, ou seja, investimento com um espaço (biblioteca).” (Creche Doralice Teodora Bastos, agosto de 2015).

Gostaríamos de ter na Unidade um espaço próprio de biblioteca, com móveis planejados para este espaço onde os livros ficassem expostos e bem organizados” (Creche Hermenegilda Carolina Jacques, agosto de 2015).

Constatamos, pelos comentários, que os profissionais sentem falta e se preocupam com a ausência desses tempos e espaços coletivos para a sua prática pedagógica, assim como com a organização destes tempos e espaços pensando na exposição dos livros, advertindo sobre a necessidade de investimento e estrutura adequada para um trabalho de qualidade com as crianças.

Ao tratar de um espaço de leitura chamado Bebetecas (bibliotecas para a primeira infância), Baptista (s.d.b, p. 01) destaca que este espaço precisa de uma reposição constante do acervo, priorizando os livros de qualidade gráfica, textual, literária, bem como uma multiplicidade de

gêneros textuais. “Finalmente, é preciso que conte com profissionais devidamente habilitados para compreender a relação entre infância e imaginação, potencializando a ligação auspiciosa entre crianças e literatura.”

Considerando tais condições, esse investimento inicialmente destaca três pontos importantes: o tempo e o espaço propostos às crianças, o acervo disponível e o investimento em profissionais qualificados que atuem nesses tempos e espaços, sobre os quais vamos discutir na próxima categoria. Refletindo ainda sobre esse investimento, destacamos a importância do cuidado estético desses tempos e espaços, como expõe Perrotti (2014, p. 134):

O cuidado estético tem a ver com outras e mais importantes dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos. Desse modo, seja um canto ou uma pequena sala de leitura, seja uma biblioteca ampla, com diferentes e variados ambientes e recursos, há que se considerar, sempre, a qualidade estética do lugar.

Portanto a qualidade estética está além da aparência, ela está relacionada com todas as dimensões que formam esses tempos e espaços, ou seja, principalmente com a afinidade entre sujeito-ambiente e os sentimentos das crianças que se beneficiam com esses tempos e espaços. Para esse conjunto que forma a qualidade estética do ambiente é necessário profissionais responsáveis, planejamento e organização.

b) Os(as) profissionais responsáveis

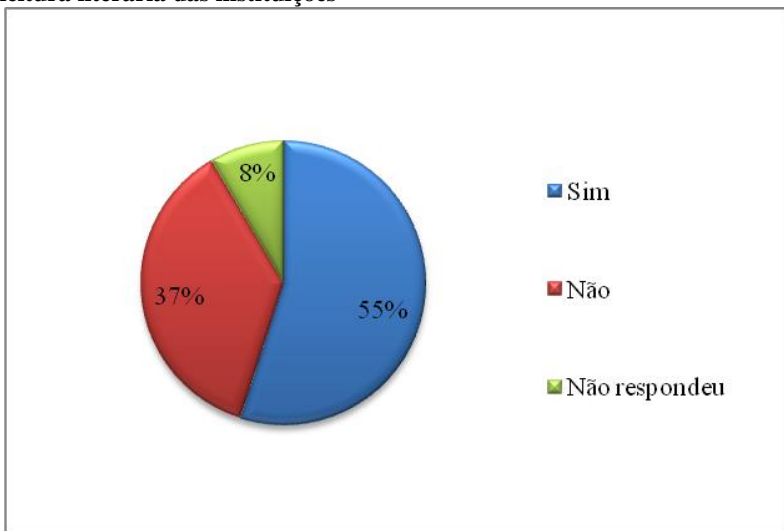
Durante a construção do questionário aplicado em nossa pesquisa, fizemos a seguinte pergunta: “[...] este espaço tem bibliotecário(a) ou profissional readaptado(a)²⁷ responsável?”. (Apêndice A). A maioria das respostas foram positivas, com a observação de que não são bibliotecários(as), mas profissionais readaptados(as). Por esse motivo, resolvemos procurar uma das assessoras pedagógicas para tirar nossa dúvida sobre a existência ou não

²⁷ O(a) profissional readaptado(a) é o servidor que por motivos de saúde não apresenta condições para exercer sua função, sendo remanejado para uma outra função compatível com suas limitações (físicas ou psíquicas).

de bibliotecários(as) nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A assessora informou-nos que “[...] Nas Unidades da rede as bibliotecas não possuem bibliotecários; existem, em algumas, profissionais readaptados que desenvolvem projetos sobre literatura” (BERNARDES, 2015).

Podemos afirmar, por esses dados, que nenhuma unidade possui bibliotecário(a), mas sim profissionais readaptados(as). No que se refere a esses responsáveis, a análise das respostas nos permitiu constatar que das 71 instituições, 38 possuem bibliotecários(as) ou profissionais readaptados(as) responsáveis pelo projeto/espço de leitura, e 26 não possuem nenhum profissional que auxilie nesse espaço/projeto, como é possível verificar no gráfico a seguir.

Gráfico II – Profissionais responsáveis pelos espaços e tempos coletivos de leitura literária das instituições



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

O gráfico demonstra que 55% das instituições, ou seja, a maioria, conta com um(a) profissional readaptado(a) responsável pelo espaço coletivo de leitura literária. Diante do conhecimento de que as unidades de Educação Infantil não dispõem de um(a) bibliotecário(a) em suas bibliotecas, levantamos uma das preocupações que surgiram com as respostas dos questionários quando uma unidade assim se posicionou:

A PMF precisa realizar política para os funcionários readaptados. Uma proposta seria

formar estes educadores para desenvolver projetos dentro de seus limites, incluo o trabalho com a literatura (Creche Carlos H. P. Correa, agosto de 2015).

Uma reflexão de grande importância para as unidades, pois muitos(as) readaptados(as) já realizam projetos diferenciados. No entanto, é necessário pensar uma formação específica para esses profissionais, considerando seus interesses e limitações, contribuindo com o coletivo de cada unidade. Sendo assim, profissionais readaptados(as) que estiverem dispostos(as) a desenvolver projetos relacionados à cultura letrada/literatura estarão contribuindo para um projeto coletivo da unidade, promovendo a interação entre as crianças de diferentes idades, além de disponibilizar um maior tempo para tais ações pedagógicas.

É preciso realçar que nem todas as unidades possuem profissionais readaptados(as), assim como algumas unidades possuem mais de um(a). Portanto, nem sempre haverá profissionais readaptados(as) para auxiliar em diferentes projetos, assim como nem todos os(as) readaptados(as) querem participar dos projetos escolhidos pela unidade. Uma das unidades destaca que

No momento de afastamento de funcionários readaptados, não podemos contar com outro funcionário. Na medida do possível substituímos por outro, mas nem todo funcionário readaptado concorda em assumir esta função. (Creche Monsenhor Frederico Hobold, novembro de 2015).

Por esse fator, torna-se fundamental um(a) bibliotecário(a) que além de estar qualificado(a) para sua função, será o(a) responsável pelos projetos que envolvem a leitura e literatura na instituição. O(a) bibliotecário(a) tem como atribuições “planejar, organizar, gerenciar serviços, através de técnicas biblioteconômicas e promover ações visando a formação de leitores críticos e cidadãos plenos” (PMF, 2010). Ou seja, o(a) bibliotecário(a) também tem como função preocupar-se com a formação do leitor, bem como o planejar e organizar ações, colaborando igualmente com o projeto coletivo de leitura literária da unidade. Outras atribuições do(a) bibliotecário(a) estabelecidas pela PMF(2010) e destacadas por nós, são:

Difundir a importância da leitura e os benefícios do uso da informação; [...] Formular e implementar

políticas para o desenvolvimento de serviços da biblioteca; Promover programas de leitura e eventos culturais; [...]Orientar o usuário para leitura e pesquisa; [...]Oferecer orientação sobre o funcionamento da biblioteca; Prestar atendimento aos usuários (PMF, 2010).

Tendo em vista a função dos(as) bibliotecários(as), acreditamos nas grandes contribuições que esses profissionais poderiam trazer para a Educação Infantil e para a ampliação do repertório cultural das crianças e professores(as). É nesse momento que surge a dúvida sobre a razão de não termos bibliotecários(as) nas unidades de Educação Infantil da PMF. Visto que as unidades de Ensino Fundamental da PMF abrem concurso para tal cargo/função²⁸, onde está a diferença entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental neste quesito? Uma das diretoras cuja unidade possui biblioteca destaca que

Para melhorar a qualidade do atendimento e o uso da biblioteca com as crianças, precisamos melhorar muito o acervo da nossa unidade. Precisamos de mais livros e de uma pessoa que fique responsável por este espaço. (Creche Poeta João de Cruz e Souza, Agosto, 2015).

A unidade levanta dois pontos pertinentes quando se trata da qualidade do atendimento para os leitores em formação. Ou seja, é muito importante que se tenha uma biblioteca ou outro espaço coletivo de leitura literária nas unidades de Educação Infantil. No entanto, não podemos esquecer que para melhor funcionamento do espaço e aproveitamento das crianças leitoras necessitamos também de um(a) professor(a) ou outro responsável por este espaço, e principalmente de acervo suficiente para o número de crianças existentes em cada unidade.

Precisamos reconhecer que o investimento em livros realizado pelo PNBE tem avançado com o passar dos anos. Como já citado anteriormente, desde 2008 tem-se incluído livros de Educação Infantil nesse programa, além do aumento gradativo do número de exemplares anualmente. Em sua dissertação, Souza (2015, p. 09) enfatiza que as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil “têm garantido resultados significativos quanto à distribuição e o acesso aos livros nas escolas públicas brasileiras e, também, têm contribuído para o crescimento do mercado editorial voltado para a literatura infantil”. Com

²⁸ Conforme podemos ratificar no edital n° 003/2011 – Concurso Público PMF.

esse cenário constatamos a valorização da leitura voltada às crianças, em especial às que frequentam a Educação Infantil.

c) O acervo

Para iniciar nossa reflexão sobre o acervo disponibilizado nas unidades e o acesso a este acervo, precisamos refletir sobre a influência deste nas relações sociais em que a criança está inserida. “O livro é um dos principais mediadores de uma história. Adultos e crianças devem ter **acesso fácil aos livros**. Abrir um livro é começar a sonhar, imaginar, associar e elaborar fatos da realidade.” (SILVA; COSTA; MELLO, 2011, p. 95, grifo nosso). Portanto, o encontro com o objeto livro torna-se de grande importância para o crescimento e o desenvolvimento da criança, motivo pelo qual deve estar ao seu alcance, possibilitando a escolha e a autonomia da criança.

É importante ressaltar que o acesso da criança ao acervo, vai além do alcance ao objeto livro. Ter acesso aos livros, é além de tudo possibilitar este encontro de forma mediada pelo(a) professor(a), propondo constantes momentos desta descoberta, em um tempo e espaço organizado a partir da escuta da criança, no qual ela consegue se reconhecer e se sentir acolhida, pronta para uma leitura literária, priorizando o encontro com o livro. Contudo, algumas unidades da Prefeitura Municipal de Florianópolis ainda não disponibilizam o acervo para que as crianças tenham livre acesso, ou seja, apenas o adulto tem contato com ele, impossibilitando a criança de fazer sua leitura através dos cinco sentidos.

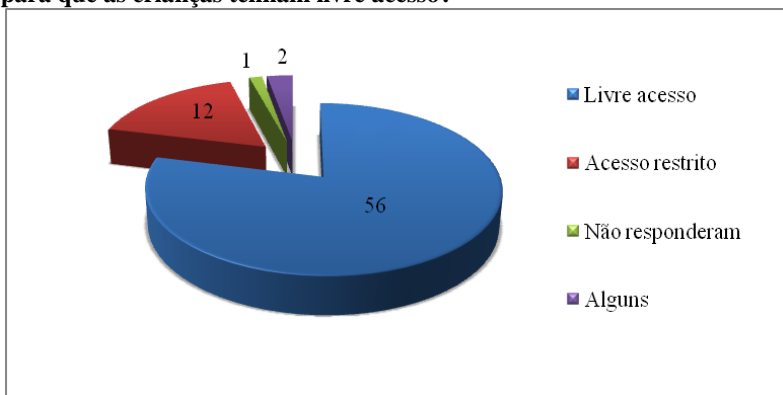
Como já abordado na análise da categoria anterior, desde 2008 o PNBE encaminha às instituições públicas de Educação Infantil livros de literatura. Diante desse fato, Baptista (s.d. b, p. 01, grifo nosso) reflete sobre a organização dos tempos e espaços de leitura e avalia que

é oportuno traçar alguns parâmetros que auxiliem na construção desses espaços destinados à leitura com bebês e crianças pequenas. É preciso que o espaço físico considere a necessidade de movimentação corporal e, ao mesmo tempo, viabilize um ambiente acolhedor. **Os livros devem ser dispostos em estantes resistentes e cujas prateleiras permitam o livre acesso das crianças. Além das estantes, é necessário que haja cestos ou caixas onde os livros possam ser guardados de acordo com critérios flexíveis;**

por exemplo, com base nas temáticas, nos materiais, nos tamanhos, nos formatos dos livros.

Levando em consideração as questões apontadas pela autora, realçamos mais uma vez a importância de os livros estarem na altura das crianças para o fácil manuseio e interação com eles, bem como a organização e realização de propostas mediadoras deste encontro. Não por acaso, uma das questões apresentadas no questionário visa descobrir se o acervo da instituição encontra-se num local disponível ao acesso das crianças. Para compreender esses dados, construímos um gráfico apresentando as instituições que possuem livros de livre acesso às crianças, as que possuem acesso restrito, as que possuem apenas alguns livros de acesso livre às crianças, e as que não responderam.

Gráfico III – Os acervos da instituição encontram-se num local disponível para que as crianças tenham livre acesso?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

Como destacado no gráfico acima, observamos que na maior parte das unidades os livros estão disponibilizados de forma acessível às crianças. No entanto, precisamos nos preocupar com a minoria (12 unidades) que ainda não dispõe o acervo da unidade para que as crianças tenham livre acesso a ele. Em nosso entendimento, não é suficiente possuímos biblioteca se nossas crianças não tiverem livre acesso ao acervo. Uma das unidades destaca que há uma biblioteca na instituição, mas seu acervo não é de livre acesso às crianças. Logo, é importante repensar as práticas dentro das unidades de Educação Infantil, no sentido de que as crianças não sejam impedidas de tocarem nos livros e usufruírem de algo que é enviado para este fim. Que bom seria se não

nos preocupássemos com a destruição do livro, pois é aprendendo a conviver com ele, explorando-o de diversas formas, entre elas tocar, rasgar, sujar, molhar, morder, que a criança vai aprendendo a se relacionar com esse objeto. Isso também foi apresentado em um comentário realizado por uma unidade:

Começamos a perceber um maior cuidado com os livros depois do projeto com a biblioteca e brinquedoteca Visconde de Sabugosa nome sugerido pelas crianças para este espaço (Creche Monteiro Lobato, agosto de 2015).

Significa perceber que é por meio da relação com o livro e de propostas que estimulem este contato que as crianças aprendem a cuidar do acervo. Sendo assim, perguntamos às unidades onde estão disponibilizados os seus acervos, e de acordo com as respostas criamos um quadro para que possamos compreender onde são guardados os acervos e se os locais favorecem ou não o contato das crianças com os livros.

Quadro VIII - Onde estão disponibilizados os acervos das instituições

Local do acervo	Armário de acesso restrito a funcionários	Armário de livre acesso às crianças	Distribuído entre as salas dos grupos	Outros
Unidades				
12 unidades	X	X	X	
8 unidades			X	X
2 unidades	X			
17 unidades		X	X	
4 unidades		X		
7 unidades				X
2 unidades			X	
2 unidades	X			X
1 unidade	X	X	X	X
8 unidades	X		X	
1 unidades		X		X
7 unidades		X	X	X
71 unidades	25	42	55	26
Total				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

O quadro nos mostra que a maioria das unidades tem seu acervo distribuído entre as salas dos grupos (55), e a minoria ainda tem acervo em armários de acesso restrito a funcionários, sendo um total de 25 unidades que também possuem acervo em outros lugares. No entanto, temos 2 unidades que assinalam terem acervo em armário de acesso restrito apenas a funcionários.

Ao analisar o Quadro VIII em relação aos dados anteriores (Gráfico III), descobrimos alguns “desencontros”, pois inicialmente 12 unidades destacam que o acervo da instituição não se encontra num local disponível para que as crianças tenham acesso. No entanto, na pergunta seguinte assinalam as mais variadas respostas. Ao voltar aos questionários percebemos que estas 12 instituições assinalaram posteriormente mais opções além de “Armário de acesso restrito a funcionários”, como por exemplo “Distribuído entre as salas dos grupos”; “Outros”, e também “Armário de livre acesso às crianças”, assim como algumas destas unidades nem assinalaram o item “Armário de acesso restrito a funcionários”, assinalando apenas “outros”, o que dificultou nossa análise. Portanto, ainda o que prevalece é que 12 unidades não disponibilizam o acervo para que as crianças tenham livre acesso a eles.

Algumas unidades registram que não são armários de acesso restrito ou de livre acesso às crianças, mas sim estantes/prateleiras. Uma delas destaca que são estantes abertas, mas apenas os(as) professores(as) têm acesso. Apesar de esta unidade possuir uma biblioteca, o acervo da biblioteca não está disponível para que as crianças tenham livre acesso, é somente para os(as) professores(as). Os únicos livros disponíveis são os que ficam em sala, no cantinho de leitura. Este é mais um dos pontos que nos chamam atenção, pois a discussão apresentada até aqui mostra unidades que não possuem biblioteca e defendem um investimento da PMF no que diz respeito a ter uma biblioteca, um acervo de qualidade e um profissional qualificado responsável por este tempo/espaço. Quando enfatizamos a importância desse investimento, estamos pensando na criança como a principal beneficiada; no entanto, quando possuímos esse tempo e espaço e privamos a criança de utilizá-lo, não estamos usufruindo desse tempo e espaço considerando nossas crianças como sujeitos de direitos.

Em relação ao acervo disponível nas unidades, o que nos chamou atenção durante a leitura dos questionários é que 11 instituições alegam não possuir em seu acervo livros do PNBE, mas sim de doações, comprados ou vindos da SME. Entretanto, “Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão.” (BRASIL/FNDE, 2014). Duas unidades justificam que não estão recebendo os livros do PNBE por serem unidades novas, as demais não mencionaram sua justificativa. Para melhor visualização o Quadro IX apresenta as respostas das unidades quanto à aquisição dos livros literários.

Quadro IX – Como são adquiridos os livros literários

Como são adquiridos	Livros PNBE	Livros de doações	Livros comprados	Outros
Unidades				
34 unidades	X	X	X	
5 unidades		X		X
5 unidades		X	X	
7 unidades	X	X		
4 unidades	X			X
8 unidades	X	X	X	X
4 unidades	X		X	
2 unidades	X		X	X
1 unidade		X	X	X
1 unidade	Não respondeu			
71 unidades	59	60	54	20
Total				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

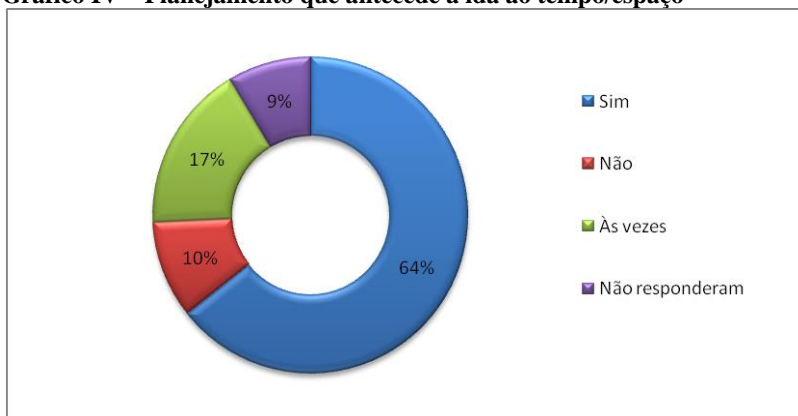
Analisando o quadro percebemos que grande parte do acervo das unidades foi adquirido por meio de doações (60). Em segundo lugar temos os livros no PNBE (59), depois os livros comprados pelas unidades (54) e por fim outros (20), os quais algumas instituições relatam serem livros enviados pela PMF/SME. Visto que uma das

unidades não respondeu a essa pergunta, a dúvida que ainda prevalece é se realmente as 11 unidades não recebem livros do PNBE, e se não recebem qual seria o motivo. Outra questão a ser pensada é sobre o baixo investimento da PMF na aquisição e distribuição de livros para as instituições uma vez que, das 20 unidades que assinalaram a opção “outros”, apenas 4 mencionaram a PMF/SME, ou seja, de acordo com as respostas dos 71 questionários, apenas 5,63% das instituições recebem livros vindos da Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação. Novamente surge a dúvida se apenas as 4 unidades recebem, e se não são todas as unidades que recebem, qual seria o critério de escolha para envio dos livros.

d)O Planejamento

Entendemos que para proporcionar o encontro da criança com a literatura infantil é necessário um planejamento que acompanhe este processo, ou seja, esta ida ao espaço diferenciado que aproxime as crianças da cultura letrada. Quando perguntamos se existe algum planejamento que antecede a ida ao espaço coletivo de leitura literária, 12 instituições responderam que às vezes, 45 que sim, 7 que não e 6 não responderam.

Gráfico IV – Planejamento que antecede a ida ao tempo/espaço



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos

De acordo com as informações reunidas, a maior parte das instituições/professores(as) planeja momentos de encontro entre crianças e livros. Além disso, compreendemos que muitas vezes o planejado não sai como o esperado e acabamos propondo algo sem planejar

anteriormente, o que poderíamos chamar de um improviso diante do imprevisto. No entanto, é preciso considerar que ainda temos uma minoria que não planeja esses momentos. E assim nos indagamos se esses tempos e espaços são organizados e utilizados apenas como segundo plano das propostas dos(as) professores(as), ou qual seria o motivo de não serem planejados. Uma das unidades relata que

O planejamento diário das educadoras contempla ações de incentivo e desenvolvimento do hábito de leitura e formação de novos leitores em todos os grupos (Creche Orlandina Cordeiro, agosto de 2015).

O depoimento enfatiza a importância do planejamento voltado a essas práticas na Educação Infantil. De acordo com Baptista (2013, p. 05), uma proposta que envolva a literatura, na Educação Infantil, “[...] ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas na própria constituição dos sujeitos. Ouvir, ler e contar histórias possibilita descobrir outros significados para a experiência humana”.

As propostas relacionadas à leitura literária não só possibilitam novas experiências como também levam a criança a aprender mais sobre a realidade, a estar inserida nas questões que envolvem a sociedade e o meio social em que vive, auxiliam nas potencialidades de interpretação e compreensão. Por esse motivo necessitam estar presentes nos planejamentos dos(as) professores(as), visando à organização dos tempos e espaços dos livros a serem disponibilizados, como serão disponibilizados, e como será realizada a mediação durante a ação pedagógica. A esse respeito, outra unidade destaca ainda que

Nos planejamentos dos grupos são incluídos momentos de exploração dos livros disponibilizados em sala e outros trazidos pelas professoras. (Creche Franklin Cascaes, outubro de 2015).

Portanto, percebemos a preocupação dos profissionais desta unidade em proporcionar o encontro da criança e o livro, como relatado também em outro comentário, de outra unidade.

Despertar o fascínio pela leitura, aos “pequenos caçadores” de histórias, se faz “obrigação”!!! (Creche Hassis, novembro de 2015).

É percebendo a leitura/literatura como função da Educação Infantil que vamos formar nossos pequenos leitores, fazendo com que a conheçam por meio de ações pedagógicas criadas e recriadas a cada dia com o intuito de demonstrar as aventuras que uma história poderá trazer, instigando a criança a realizar a sua leitura de entretenimento, que poderá tornar-se também uma leitura funcional e principalmente uma leitura literária²⁹.

Quando questionadas sobre a frequência dos usos dos espaços coletivos de leitura literária, 24 unidades responderam que utilizam semanalmente, 34 diariamente, 2 quinzenalmente; 4 outros, e 6 não responderam. Quanto às ações coletivas de leitura, apenas duas instituições declaram não realizá-las, as demais assinalam que sim ou às vezes. Entre as ações coletivas estão a contação de histórias realizadas pelos(as) professores(as), a contação de histórias realizadas pelas crianças, teatros e café literário. Inclusive uma das unidades ressalta:

Consideramos muito importante a contação de história e o acesso das crianças à literatura infantil. Procuramos proporcionar momentos de teatro, músicas, apresentações, contações, sempre que possível (Creche Joaquina Maria Peres, julho de 2015).

Essas são ações essenciais para o desenvolvimento de novas habilidades com as crianças frequentadoras da Educação Infantil. “A narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que a criança tem com seu mundo imaginário. Ouvir e ler histórias de várias formas, fazer de conta, dramatizar com fantoches as leva a apreender melhor a realidade” (SILVA, 2011, p .95). Isso confirma mais uma vez toda a discussão que vimos apresentado.

Nos questionários enviados, surgiram também comentários que mencionam a ampliação do repertório das crianças e a importância da formação para os profissionais.

Planejamento na educação infantil que reconhece a linguagem escrita necessita propor ações que possibilitem à criança ampliação de repertório/ é necessário formação para todos os educadores para que os mesmos possam vivenciar estas

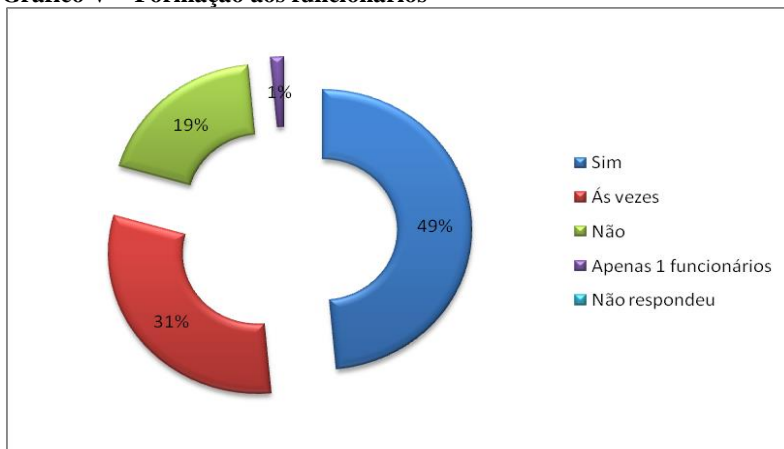
²⁹ Os três tipos de leitura: leitura funcional, leitura de entretenimento e leitura literária são discutidos por Magda Soares (2009) e apresentados no terceiro capítulo deste trabalho.

propostas (Creche Diamantina Bertolina da Conceição, agosto de 2015).

Quando pensamos se ações pedagógicas direcionadas à cultura letrada e à literatura são planejadas para as nossas crianças, temos que nos perguntar se os profissionais estão preparados para isso. Em que medida recebem formação e compreendem o que significa, se percebem a importância de trabalhar com a literatura para, em seguida, criarem um embasamento e defender a construção de um tempo/espaço específico para essas propostas.

Diante dessas considerações, investigamos também sobre o tipo de formação que os(as) professores(as) têm recebido. Ao perguntar se os funcionários da instituição recebem ou já receberam alguma formação que auxilie na formação de leitores, 33 instituições responderam que sim, 21 às vezes, 13 que não receberam, 1 unidade respondeu que apenas 1 funcionário recebeu, e 2 não responderam, como apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico V – Formação aos funcionários



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários respondidos

Apesar de a maioria das instituições, de acordo com o questionário, relatarem que recebem formação, ainda são muitas as que mencionam a falta de uma formação constante, totalizando 19%, ao passo que 31% das unidades responderam que às vezes. Referente a isso umas das diretoras relata:

Precisamos de formação constante para efetivar a prática da leitura indispensável em nosso

cotidiano e essa formação é esporádica, deve ser constante (Creche Chico Mendes, julho, 2015).

Com o retorno dos questionários, percebemos que muitos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil sentem falta de formações que auxiliem nas propostas voltadas à cultura letrada/literária para as crianças que frequentam estas unidades. Principalmente quando falamos em literatura, letramento e alfabetização, questões que suscitam opiniões divergentes entre os profissionais da área, e com as quais muitos sentem dificuldade em lidar.

Apesar de a maioria das respostas destacarem que os(as) professores(as) recebem ou já receberam alguma formação que auxilie nas propostas voltadas aos pequenos leitores, ainda temos algumas unidades que não dispõem de projetos que incluam a criança na cultura letrada. Em contrapartida, percebemos em alguns comentários uma preocupação em inserir a criança na cultura letrada, pensando principalmente na formação desses pequenos leitores. São questões que oferecem dúvidas sobre como ocorreu a formação inicial desses(as) professores(as) e como ocorre a formação continuada, levando-nos a refletir sobre o conhecimento desses profissionais para lidar com letramento, alfabetização e literatura nas instituições de Educação Infantil.

É preciso considerar que a maioria das unidades acredita que as propostas com leitura são bem recebidas pelas crianças. Somente uma instituição assinala “às vezes”, porém não menciona o porquê de a leitura não ser bem recebida pelas crianças em todos os momentos, apenas relata que sua instituição necessita “urgentemente” de uma reforma e não dispõe de espaços adequados. Vale observar que todas as unidades consideram a leitura uma ação pedagógica tão importante quanto as demais, o que significa que esses(as) professores(as) compreendem o quanto o encontro com o livro poderá beneficiar as crianças. Nesse ponto de vista, uma das unidades ressalta que

É uma iniciativa que complementa as experiências vivenciadas pelas crianças, estimulando a prática da leitura. (NEI Armação, novembro de 2015).

Ou seja, visualizam o encontro da criança com o livro como uma forma de complementar as vivências e estimular a leitura. Referente a essa ação pedagógica, outra unidade ressalta algumas dificuldades encontradas no dia a dia:

Todas as propostas são bem vindas para nossas crianças na formação de futuros leitores. Considero que na unidade por vezes, alguns dos planejamentos são adiados devido à falta de profissionais (situação do momento) (Nei Barreira do Janga, novembro de 2015).

Dois pontos podem ser levantados diante desse comentário: o primeiro diz respeito aos profissionais apresentarem uma visão, em seu planejamento, das crianças como “futuros leitores”, e não como leitores em formação, aspecto importante a ser compreendido pelos(as) professores(as) para suas ações pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita. Quando compreendemos que as crianças já são leitores, nossas ações serão pensadas para a formação e o desenvolvimento dessa prática, aguçando os diferentes sentidos utilizados pela criança para a leitura. Ou seja, novamente entra em foco a questão da formação inicial e da formação continuada desses(as) professores(as) para que percebam as crianças como leitores, e não como futuros leitores. O segundo ponto refere-se à dificuldade de realizar algumas propostas devido à falta de professores(as), que pode causar uma desestruturação da unidade e alterar todo o planejamento previsto. Visto que são apenas 2 professores(as) por sala, na ausência de 1 deles ou até mesmo dos 2, as dificuldades aumentam e algumas ações precisam ser canceladas, ocorrendo então o que chamamos de improviso diante do imprevisto.

Dentro das ações pedagógicas envolvendo a cultura letrada, previstas ou não nos planejamentos, realizadas ou não durante os imprevistos constantes nas unidades, identificamos algumas que chamam a atenção e que conhecemos a partir dos comentários finais ou no decorrer da leitura dos questionários. Apresentamos, na sequência, os projetos relacionados à leitura e as ações coletivas de leitura adotadas pelas unidades.

- “Entre as diversas propostas que envolvem a leitura desenvolvemos os projetos coletivos como teatro realizado para e com as crianças e oficinas de histórias.” (Creche Celso Pamplona, novembro de 2015);
- “Propomos/oferecemos para nossas crianças visita de contadores de histórias em vários momentos” (Nei Barreira do Janga, novembro de 2015);
- “Contaçõ de história musicada realizada por mãe de criança” (NEI Colônia Z11, novembro de 2015);

- “Há contações de histórias sistematizadas pelas readaptadas da biblioteca” (Creche Waldemar da Silva Filho, novembro de 2015);
- “Projeto biblioteca móvel”. O projeto “surgiu da necessidade de envolver as famílias nos momentos com seus filhos, qualificando estes momentos. [...] É um projeto que além de despertar o interesse pela leitura desenvolve os Nap's das relações sociais e culturais, linguagem oral e escrita e linguagem visual” (NEI Santo Antonio de Pádua, outubro de 2015);
- “Projeto bibliotecão, uma viagem ao mundo encantado das histórias” (Creche Marcelino Barcelos Dutra, agosto de 2015);
- Empréstimo de livros “Projeto de sala (por grupos): sacola viajante” (Creche Hermenegilda Carolina Jacques, agosto de 2015);
- “Na creche Altino existe o projeto Sacola literária com os 3 grupos. Tendo como objetivo o contato com o livro, o gosto pela literatura e desenvolvimento cultural. Esta sacola serve de biblioteca móvel onde as crianças levam o seu livro emprestado nas 6º feiras e retornam para a biblioteca nas 2º feiras.” (Creche Altino Dealtino Cabral, agosto de 2015);
- “Os grupos são contemplados com a visita da mala dos livros, casa dos livros e Baú dos livros, que durante o período existe um cronograma que possibilita duas vezes na semana o contato com as literaturas. E toda sexta-feira um grupo faz empréstimo para que a família acompanhe também esses momentos. A devolução é na segunda-feira, como também durante a semana para aqueles que esquecem de entregar” (Creche Mateus de Barros, novembro de 2015);
- “Temos na secretaria um espaço para retirada de livros e também a biblioteca ambulante, onde as 5º e 6º feiras as crianças escolhem livros para levar para casa”. “A biblioteca ambulante fica sob orientação das readaptadas” (Creche Doralice Teodora Bastos, outubro de 2015).

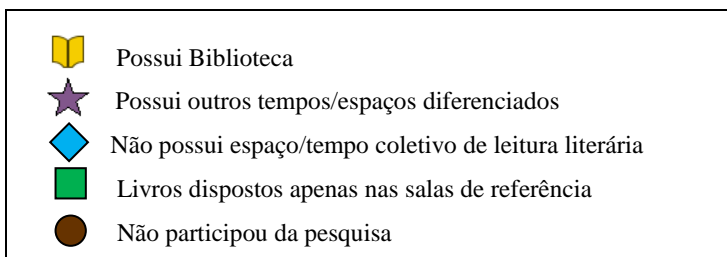
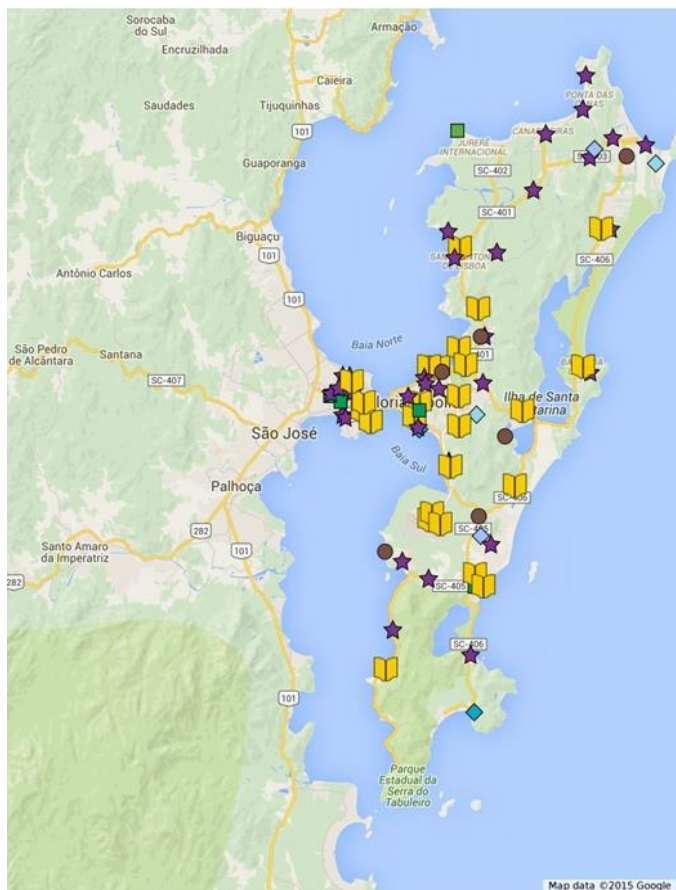
Dentre os projetos e ações apresentados, percebemos que em algumas unidades, além dos(as) professores(as) de sala e profissionais readaptados(as), a família também é envolvida nas ações pedagógicas. Isso nos permite dizer que a instituição preocupa-se com a importância da aproximação da família com a unidade e a participação dela na formação de seus filhos. Além das contações e teatros, grande parte das unidades preocupa-se também com o empréstimo dos livros, para que as crianças possam compartilhar as histórias com seus familiares e amigos.

Entre as 71 instituições investigadas, apenas 11 não possuem empréstimo de livros. Uma das unidades destacou “Não, mas a ideia é legal”, e por fim comentou “Esses questionamentos nos ajudaram a refletir nossa prática em relação à literatura” (Creche Abraão, setembro de 2015), ou seja, surgiram novas ideias de trabalho nesta unidade, que futuramente poderá pensar em uma proposta de empréstimo de livros. É importante destacar que uma das unidades que não oferece empréstimo de livros, tem seu acervo disponível apenas para acesso dos adultos. Isso significa que ainda encontramos unidades cujos livros não são de livre acesso às crianças, relatando que ficam em armários de acesso restrito a funcionários (2 instituições), e também não disponibilizam os livros para que as crianças os manuseiem, privando-as totalmente do contato com eles, interferindo no seu direito, visto que os livros são encaminhados para elas.

e) Os tempos e espaços coletivos de leitura literária

Para finalizar nossa análise, construímos um mapa das unidades que possuem espaços coletivos de leitura literária, diferenciando com um livro amarelo as que possuem biblioteca, com uma estrela roxa as que possuem outros espaços coletivos de leitura literária, com um quadrado verde as que possuem livros apenas na sala de referência, com um losango azul as que não possuem espaço coletivo de leitura literária, e com um círculo marrom as unidades que não participaram da pesquisa.

Imagem I – Espaços e tempos coletivos de leitura literária das instituições de Educação Infantil da PMF



Fonte: Elaborada pela autora em Google My Maps com base nos questionários respondidos

Dessa forma, como já mencionado no gráfico I, das 78 unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre NEIs e creches, temos 25 unidades que possuem biblioteca, 8 unidades que não possuem tempo/espaço coletivo de leitura literária; 6 unidades possuem livros dispostos apenas na sala de referência; 32 unidades possuem outros tempos e espaços/espaços diferenciados; e 7 unidades não participaram da pesquisa.

Ao finalizar o mapeamento nos surpreendeu a quantidade de instituições que possuem biblioteca, pois no início da pesquisa acreditávamos que encontraríamos espaços coletivos de leitura literária dos mais diferenciados tipos, construídos pelos(as) próprios(as) professores(as) como recurso para propostas que incluíssem as crianças na cultura letrada, tentando suprir a falta de uma biblioteca. No entanto, descobrimos que apesar de não ser um número suficiente, por acreditarmos que todas as unidades deveriam ter uma biblioteca, 25 é um número considerável de bibliotecas nas unidades de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como 32 unidades com tempos e espaços diferenciados torna-se um grande número de unidades engajadas e preocupadas com a formação dos pequenos leitores, quando comparado com a minoria que não disponibiliza de nenhum tempo/espaço voltado à leitura literária.

Perrotti (2015b, p. 103) nos auxilia na reflexão sobre continuarmos buscando uma educação infantil de qualidade, principalmente quando se refere à formação dos pequenos leitores. Para o autor, “O tempo confirma a importância de continuar apostando na formação de leitores, mesmo se as dificuldades para tanto continuem grandes [...] Daí a importância maior de continuarmos buscando compreensões essenciais a tal empreendimento”, pois essas compreensões trazem consequências teóricas e práticas.

Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos na formação dos pequenos leitores, e mesmo que as dificuldades apareçam, continuamos buscando compreender e colaborar com estas questões. Esperamos que esse mapeamento auxilie nas discussões referentes à formação de leitores nas unidades de Educação Infantil, bem como na construção, reforma e ampliação das próximas unidades para que sejam construídos espaços coletivos de leitura literária. Também acreditamos na importância da contratação de professores(as) ou bibliotecários(as) responsáveis por esses tempos e espaços, e na formação dos(as) professores(as) relacionada à leitura literária e à construção de projetos que envolvam a criança com a literatura, pensando na formação dos pequenos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos na formação dos pequenos leitores, é essencial refletirmos sobre o espaço e tempo disponíveis/selecionados para as ações pedagógicas que envolvem a leitura e a literatura, tendo em vista que estes também são mediadores das ações de leitura. Acreditando na importância do ato de ler, no encontro da criança com a literatura na Educação Infantil e no quanto os leitores em formação necessitam desses tempos e espaços organizados com e para eles, buscamos mapear quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária existentes nas instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Para colher essas informações utilizamos um questionário. Os dados obtidos foram analisados por meio de categorias temáticas que envolvem as práticas de leitura literária no coletivo de uma unidade, sendo estas: a) Os espaços e tempos diferenciados; b) Os(as) profissionais responsáveis; c) O acervo; d) O planejamento; e e) Os tempos e espaços coletivos de leitura literária. A partir da análise dessas categorias, realizamos discussões em conjunto com as escritas dos profissionais das unidades em diálogo com estudiosos.

Por meio da primeira categoria - *Os espaços e tempos diferenciados* - conhecemos novos tempos e espaços coletivos de leitura literária, conhecidos pelos mais diferenciados nomes, organizados e planejados pelos(as) próprios(as) professores(as) e demais funcionários das instituições como uma alternativa para as unidades que não dispõem de uma biblioteca, bem como outros tempos/espaços utilizados para as ações pedagógicas e projetos coletivos de leitura naquelas que já possuem bibliotecas. Os espaços e tempos coletivos de leitura literária são nomeados pelas unidades como: biblioteca, brinquedoteca, cantinho de leitura, sala de vídeo, cantinho de leitura no refeitório, sala alternativa, biblioteca itinerante, Gibiteca, biblioteca ambulante, sala da imaginação, sala multiuso, biblioteca no hall de entrada, carro de livros e sala de literatura.

Apesar de não sabermos como surgiram e funcionam todos esses tempos/espaços, ações e projetos, conseguimos conhecê-los, pelo menos em parte, por meio dos comentários e depoimentos coletados através dos questionários e e-mails. Diante disso, percebemos como temos profissionais preocupados em aproximar as crianças da cultura letrada, participando ativamente da formação dos pequenos leitores, inventando e reinventando novas possibilidades a cada dia. Assim como,

localizamos instituições públicas realizando um trabalho de qualidade, no que se refere a formação dos pequenos sujeitos.

Entretanto, o que nos chamou atenção é a falta de profissionais qualificados que fiquem responsáveis unicamente por esses tempos/espacos, tema discutido na segunda categoria, *Os profissionais responsáveis*. Mesmo as instituições que já possuem bibliotecas não dispõem de um(a) bibliotecário(a) responsável por esse tempo e espaço, o que nos leva a pensar o quanto a presença de um(a) professor(a) responsável ou bibliotecário(a) deixaria as propostas relacionadas à cultura letrada, assim como a organização dos tempos/espacos mais enriquecidas. Algumas unidades possuem profissionais readaptados(as) que se prontificam a cuidar e organizar esses tempos/espacos, mas que nem sempre recebem formação adequada para lidar com essas propostas. Além disso, temos unidades que não dispõem de um(a) profissional readaptado(a) para auxiliar nesses projetos. Portanto, o porquê de as bibliotecas na Educação Infantil não possuírem um profissional responsável ainda é um questionamento não respondido nesta pesquisa, tendo em vista que as instituições de Ensino Fundamental possuem um(a) bibliotecário(a) contratado(a) por concurso público.

Com a terceira categoria, *O acervo*, refletimos sobre o acesso das crianças ao acervo nas unidades, e de que modo são adquiridos os livros literários disponíveis neste espaço/tempo. Defendemos a importância do contato da criança com o livro, sem a preocupação de evitar sujá-los ou rasgá-los, tendo em vista que isso permite que a criança compreenda a função social do livro e como conservá-lo, ou seja, privarmos a criança do encontro com o livro é não oportunizar esse aprendizado. Portanto o acervo necessita estar ao alcance da criança, para a sua autonomia quanto à escolha de leitura, podendo escutar, tocar, sentir, cheirar, degustar, realizando a sua leitura ficcional (DEBUS, 2006). Partimos da ideia de que a criança, mesmo não lendo o código gráfico, já está em práticas sociais de leitura.

Quando apresentamos os dados referentes à aquisição dos livros literários nas unidades, ainda ficou a dúvida sobre o recebimento dos livros do PNBE, posto que algumas instituições alegam não receber este material, bem como os livros literários distribuídos pela SME/PMF, que poucas afirmam receber. Nesse contexto, é necessário também refletir sobre o investimento da Prefeitura Municipal no que se refere à formação leitora das crianças, pois não são todas as unidades que dispõem de uma biblioteca ou outros tempos e espacos coletivos de

leitura literária, assim como são poucos os livros distribuídos pela PMF (de acordo com os dados obtidos nos questionários).

Quando falamos em um tempo e espaço coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil, estamos nos preocupando com a formação dos pequenos leitores desde os primeiros anos de vida e os benefícios que isso implicaria se pudéssemos contar com investimentos no que se refere ao profissional responsável, ao acervo disponível e a tudo o que engloba a organização desse tempo e espaço. Contudo, precisamos ter claro que o(a) professor(a), o registro, o planejamento e a organização desses momentos são tão importantes quanto qualquer um dos investimentos iniciais, pois eles serão os mediadores dessa ação, fundamentais para a formação leitora. A importância desses quatro elementos essenciais foi um dos pontos que se destacaram na quarta categoria, *O planejamento*, pois mesmo sem possuírem o tempo e espaço dentro de suas unidades, temos professores(as) que conseguem propor momentos de leitura literária e aproximação com a cultura letrada, assim como instituições que se mobilizam para juntas construir esse tempo e espaço coletivo de leitura literária, ainda que sem um investimento inicial. Sendo assim, ficou clara a preocupação dos(as) professores(as) em desenvolver o interesse das crianças pequenas para a leitura literária, demonstrando que consideram as práticas com leitura literária tão importantes quanto as demais, e contribuindo com a formação do leitor, mediando este processo.

Outra questão a ser pensada seria a formação inicial/continuada dos(as) professores(as) no que diz respeito à cultura letrada e à aproximação com a literatura, auxiliando na formação dos pequenos leitores. Apesar de não termos dados concretos por falta de investigação referente à formação inicial dos professores e/ou últimos cursos de formação continuada da Rede Municipal de Florianópolis no âmbito da literatura infantil, o depoimento de alguns(mas) professores(as) leva a crer que esta formação ainda é muito fragilizada e requer constantes discussões.

A cada leitura e análise dos questionários, a ideia de propor às crianças, na Educação Infantil, diferenciadas ações relacionadas à leitura literária em diferentes tempos e espaços foi se fortalecendo, e fomos compreendendo a importância deste contato para a formação destas crianças. Portanto, entendemos que ser professor(a) na Educação Infantil é também preocupar-se com a formação dos pequenos leitores, criando e recriando os tempos e espaços, propostas para atrair cada vez mais a atenção das crianças, bem como preocupar-se com a estética e

organização desses tempos e espaços, proporcionando autonomia, interação, atenção, imaginação, entre outras possibilidades presentes no dia a dia, ampliando as vivências e experiências das crianças.

Embora tenhamos conseguido alcançar o objetivo da pesquisa, muitas dúvidas relativas ao funcionamento dos espaços coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e em relação aos projetos executados foram surgindo no decorrer da análise dos questionários. Durante os dois anos de mestrado, inúmeras questões foram sendo pensadas e repensadas e deram origem às pequenas alterações e às grandes mudanças para a realização e o fechamento desta pesquisa. Algumas questões não foram respondidas e ideias não foram colocadas em prática. Portanto, planejamos uma futura pesquisa, como intuito de responder a essas questões.

A pesquisa nos fez repensar sobre qual a ideia que temos de tempos e espaços coletivos de leitura literária. São tempos e espaços de uso coletivo? São espaços de livros ou espaços de leitura? São utilizados pelas crianças ou apenas pelos adultos? São organizados e pensados para as crianças daquela unidade?

Nesse sentido pretendemos dar continuidade a esta pesquisa, conhecendo melhor esses tempos e espaços coletivos e como eles são utilizados pelas crianças. A ideia é selecionar algumas unidades que possuem bibliotecas, bem como os espaços diferenciados que nos chamaram atenção por possuírem projetos coletivos relacionados à cultura letrada. A pesquisa quantitativa e qualitativa já realizada contribui para uma futura pesquisa qualitativa que se consolidaria na escolha de alguns desses tempos e espaços para buscar compreender como potencializam a relação entre crianças e livros e como esses tempos e espaços são utilizados pelas crianças; para isso focalizaríamos também a contribuição dos(as) professores(as) na formação dos pequenos leitores.

Para finalizar, acreditamos que as discussões em diálogo com os estudiosos que sustentaram esta pesquisa nos mostraram o quando a literatura no cotidiano das crianças se torna importante no que diz respeito à formação de leitores, no desenvolvimento das crianças, nas habilidades conquistadas e nas experiências vivenciadas por meio desta aproximação. Por esse fator acreditamos na importância de tempos e espaços coletivos de leitura literária planejados e construídos com e para as crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, SONIA (Orgs.). *Educação ou tutela?* A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-33.

AGOSTINHO, Kátia Adir. *O espaço da creche: que lugar é esse?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de.[et al.] (Orgs.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da infância*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. *Anais do Cole*. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole> <Acesso em: 30 de novembro de 2014>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Reuniões Científicas – Nacionais – Anped*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais> <Acesso em: 20 de novembro de 2014>.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. In: “*Jornal do Alfabetizador*”, Porto Alegre, Editora Kuarup – Ano XI - nº 61 p. 6-7 e na Revista “*Signos*” Ano 20 nº 1, Lajeado, Univates, 1999a, p. 92- 102. Disponível em www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: julho de 2015.

_____. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, no. 25, jan./fev. 1999b.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. Texto apresentado no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, realizado em Belo Horizonte, MG, em junho de 2010a.

_____. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *Currículo em Movimento*. Ministério da Educação. Brasília, 2010b. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 <Acesso em: 29 de novembro de 2015>.

_____. O lugar da linguagem escrita no currículo da educação infantil. In: FAVACHO, A. m. P.; PACHECO, J. A. & SALES, S. R. *Currículo: conhecimento e avaliação*. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 209-220.

_____. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo. Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

_____. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. In: *Glossário Ceale*. FaE/UFMG, s.d/a Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. <Acesso em: 29 de novembro de 2015>

_____. Bebetecas (bibliotecas para a primeira infância). In: *Glossário Ceale*. FaE/UFMG, s.d/b Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. <Acesso em: 23 de dezembro de 2015>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

_____. A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: 24ª ANPEd, Caxambu-MG, 2001.

_____. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. Texto apresentado no 1º Congresso do

Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC, realizado em Criciúma, SC, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. Creches e NEI'S. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <tatyminabernardes@yahoo.com.br> em 12 dezembro 2014.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. Bibliotecários. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <tatyminabernardes@yahoo.com.br> em 06 novembro 2015.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm <Acesso em 24 de abril de 2016>

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. (s/d). Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> <Acesso em: 03 de dezembro de 2014>.

BRASIL. *Emenda Constitucional 59, de 11 de dezembro de 2009*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm <Acesso em 03 de dezembro de 2015>.

BRASIL. *Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. <Acesso em: 03 de dezembro de 2015>.

BRASIL; FNDE. *Portal do FNDE – Apresentação*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. <Acesso em: 06 de agosto de 2014>.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BURG, Lucimare Coelho. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAMARGO, Branca Monteiro. *Era uma vez: contando histórias na educação infantil*. Universidade Metodista De Piracicaba (Dissertação de Mestrado), Piracicaba, SP, 2011.

CAMARGO, Flavio Pereira. A prática social da leitura literária e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas. In: COENGA, Rosemar (Org.). *Leitura e Literatura Infante-Juvenil: Redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini Caniato, 2010.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: *Glossário Ceale*. FaE/UFMG, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil> <Acesso em: 23 de dezembro de 2015>

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____. Letramento Literário. In: *Glossário Ceale*. FaE/UFMG, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> <Acesso em: 23 de dezembro de 2015>

COSTA, Edna Ap. A. da. As histórias de um contador. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: A leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. Reflexões sobre os critérios de escolhas do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ROSING, Tania M. K.; BURLAMARQUE, Fabiane Verardi (Orgs.). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FONSECA, Edi. *Interação: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil*. São Paulo: Blucher, 2012.

FRAGA, Kátia Regina. Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras. In: COUTINHO, Angela Scalabrin; DAY, Giseli; WIGGERS, Verena. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. São Leopoldo: Oikos, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FURTADO, Thamirys Frigo. Espaços coletivos de leitura literária das instituições de Educação Infantil da PMF. In: *Google My Maps*. 2015. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=zi0wYtXiUe7A.k-kaebxoD-zw>

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: A narração de histórias e as crianças pequenas. s.d. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/index.php/publicacoes/gilka>. <Acesso em: 18 de junho de 2014>.

GONÇALVES, Fernanda. Das experiências desperdiçadas: dentre as muitas ausências estão também as crianças. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 09 – 25.

GONÇALVES, Gisele. *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. IN: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: *Educação e Pesquisa* [online] 2011, v.37, n.1. 69-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>

KUHLMANN, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da Infância: sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

KUHLMANN, Moysés; FERNADES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter; NASCIMENTO, Penha Mabel Farias do. *A brinquedoteca e a educação da criança de 0 a 6 anos: um espaço para a formação de leitores e produção de subjetividades*. In: 15ª COLE, Campinas- São Paulo, 2005. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/LoboAnaPaulaSantosLimaLanter.htm <Acesso em: 20 de novembro de 2014>.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. *Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: 36ª ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

MEC/SASE. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. <Acesso em: 05 de junho de 2015>.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 75 a 87.

_____. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: PMF/SME. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

NASCIMENTO, José Augusto de A. Nascimento. Olhar de descoberta na formação de leitores navegativos. In: COELHO; Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (Orgs.). *Tecendo Literatura: Entre vozes e olhares*. São Paulo, 2013.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*. Belo horizonte: RHJ, 2012.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, Mônica Correia et al., org. *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2014.

_____. *Espaços de leitura/Leituras do espaço*. Mesa redonda 3: Leitura Literária: espaços e mediação apresentado em: IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. 02 a 04 de setembro de 2015; UNESP: Presidente Pudente, SP, 2015a.

_____. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015b.

PMF/SME. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

PMF. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC*. Florianópolis, 2015a.

PMF/SME. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. V.III. Florianópolis: 2015b.

PMF. *Cargos e atribuições bibliotecário*. 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_02_2010_15.21.09_cbf55c8e66d1adbe261c6fc542737eaf.pdf. <Acesso em: 24 de abril de 2016>.

PMF. *Secretaria Municipal de Educação*. 2015c. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=9>. <Acesso em: 14 de junho de 2015>.

PMF. *Educação Infantil tem reconhecimento mundial*. 2015d. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?pagina=notpagina&menu=3¬i=1480> <Acesso em: 25 de julho de 2015>.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. Trad. Marcia Frazão e Ronaldo Periasu. São Paulo: Global, 2010.

_____. Mediadores de leitura. In: *Glossário Ceale*. FaE/UFGM, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. <Acesso em: 25 de novembro de 2015>

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silvia Helena Vieira Cruz (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloísa A. Candal e OSTETTO, Lucina E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Isabel C., DIAS, Maria de Fátima S., OSTETTO, Luciana E. e CASSIANI, Suzani. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. *Pesquisa artigos*. Disponível em: <http://www.scielo.org/>. <Acesso em: 03 de dezembro de 2014>.

SILVA, Cleber Fabiano da. *A literatura na educação infantil: o encontro da criança com o Texto*. Universidade do Vale do Itajaí. In: 32ª ANPEd, Caxambu, 2009.

SILVA, Eduardo Rodrigues da. *A criança, a infância e a história*. História e-história, Unicamp, 2011. Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=368>. <Acesso em: 23 de outubro de 2015>.

SILVA, Lésia M. Fernandes; COSTA, Edna Ap. A. da; MELLO, Ana Maria. Os contos que as caixas contam. In: FERREIRA, Maria Clotilde

Rossetti; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília.(Orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v. 25, 2004. p. 5-17.

_____. Livros para a educação infantil: A perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versian (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

_____. Alfabetização. In: *Glossário Ceale*. FaE/UFMG, s.d. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. <Acesso em: 29 de novembro de 2015>

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. A produção material da literatura infantil. In: SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de (Org.). *Literatura Infantil na escola: A leitura em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA. Ingobert Vargas de. *Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado), Florianópolis, SC, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. (Orgs.). Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Revista*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n.17, jul./dez. 2014.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIGOTSKI, Lev, Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fonseca, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais* ISSN: 1808-6535 Publicada em Junho de 2008. P. 26-36. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg--.pdf>. <Acesso em: 14 de maio de 2015>.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Surpresa, captura e envolvimento. *Revista Educação: Literatura Infantil*. São Paulo: Segmento V. único, p.51-61, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. *O ensino da Língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

Quais são os materiais de leitura disponíveis neste espaço?

- jornais revistas livros literários
 panfletos Outros

Na existência de livros literários, como eles são adquiridos?

- Livros PNBE Livros de doações
 Livros comprados Outros

As propostas com leituras são bem recebidas pelas crianças?

- Sim Não Às vezes

A instituição promove ações coletivas de leitura?

- Sim Não Às vezes

Se realiza ações coletivas de leitura, quais são?

- contação de histórias realizadas pelas crianças teatro
 contação de histórias realizadas pelos professores
 café literário Outros _____

O acervo da instituição encontra-se num local disponível para que as crianças tenham acesso?

- Sim Não

Onde estão disponibilizados o acervo da instituição?

- Armário de acesso restrito a funcionários
 Armário de livre acesso das crianças
 Distribuído entre as salas dos grupos
 Outros _____

Existe algum tipo de empréstimo de livros para as crianças?

- Sim Não

Você considera a leitura uma ação pedagógica tão importante quanto as demais?

- Sim Não

Você e os demais funcionários da instituição recebem ou já receberam alguma formação que auxilie na formação de leitores?

- Sim Não Às vezes

Comentários e observações (caso acredite ser necessário).
