



LIVROS INFANTIS: ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES

LIVROS INFANTIS: ACERVOS,
ESPAÇOS E MEDIAÇÕES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

L788 Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8).

ISBN : 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN : 9788577832163

1. Educação de crianças. 2. Livros e leitura para crianças.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica**

**LIVROS INFANTIS: ACERVOS,
ESPAÇOS E MEDIAÇÕES**

CADERNO 7



Brasília, 2016



SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| LIVROS INFANTIS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO – AS CONTRIBUIÇÕES DO PNBE | 13 |
| 1. Iniciando o diálogo | 15 |
| 2. Políticas públicas de distribuição de livros: breve histórico | 19 |
| 3. Compartilhando experiências | 41 |
| 4. Reflexão e ação | 44 |
| 5. Aprofundando o tema | 45 |
| 6. Ampliando o diálogo | 47 |
| 7. Referências | 49 |
| E OS LIVROS DO PNBE CHEGARAM... SITUAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES DE LEITURA | 53 |
| 1. Iniciando o diálogo | 55 |
| 2. O livro de literatura infantil: um objeto multimodal | 57 |
| 3. Compartilhando experiências | 91 |
| 4. Reflexão e ação | 100 |
| 5. Aprofundando o tema | 101 |
| 6. Ampliando o diálogo | 105 |
| 7. Referências | 106 |
| OS ESPAÇOS DO LIVRO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 111 |
| 1. Iniciando o diálogo | 113 |
| 2. Espaços de leitura na Educação Infantil: a organização | 116 |
| 3. Compartilhando experiências | 141 |
| 4. Reflexão e ação | 144 |
| 5. Aprofundando o tema | 147 |
| 6. Ampliando o diálogo | 148 |
| 7. Referências | 149 |

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, ao longo de muitas décadas, vem investindo na compra de livros de literatura infantil, o que é, sem sombra de dúvidas, uma ação política importante para aproximar o leitor do livro. Mas será que nossas crianças têm tido efetivamente acesso a esses livros? Será que as práticas de leitura literária estão presentes nas instituições de Educação Infantil? E, no caso de estarem presentes, será que essas práticas estão contribuindo para formar essas crianças como leitoras de literatura?

A partir dessas questões, uma ideia central nos mobilizou na escrita deste *Caderno*. Para que os livros saiam das caixas e cheguem até as crianças, é preciso que o professor conheça os objetivos, as estratégias e os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o maior programa do Ministério da Educação de distribuição de livros de literatura e de estímulo à leitura literária.

Entendemos que é um direito seu, como cidadã brasileira, conhecer os trâmites que caracterizam o processo que vai desde a definição dos parâmetros expressos no edital até a distribuição dos livros. De um lado, por ser essa uma política pública que envolve um robusto investimento de recursos materiais e intelectuais. Por outro lado, e sobretudo, por ser um direito seu como profissional da Educação que atua com crianças de zero a cinco anos. Você e suas colegas têm o direito de conhecer como essa política de compra e de distribuição de livros se efetiva e também de conhecer e analisar os critérios de qualidade empregados para a escolha desses livros infantis. Conhecendo mais a política, vocês terão melhores condições para apoiar a sua consolidação e exercer com consciência seu papel como mediadoras de leitura literária. Para auxiliá-las, neste *Caderno 7*, você terá acesso a situações de aprendizagem e projetos que buscaram dinamizar a leitura nas instituições educativas com os diferentes grupos de crianças, utilizando, para tanto, os livros do PNBE. Também conhecerá formas de organização e de utilização de diferentes espaços de leitura dentro das instituições de Educação Infantil.

Na primeira unidade, "Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE", você se informará sobre a trajetória das políticas públicas do livro e da leitura nos últimos anos, compreenderá como ocorre o processo de seleção dos acervos pelo PNBE e conhecerá os critérios de seleção para a constituição dos acervos destinados à Educação Infantil.

Na segunda unidade, denominada "E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura", é hora de “colocar a mão na massa”. Vamos explorar com mais profundidade o acervo do PNBE, experimentar critérios para seleção de livros de qualidade e adequados às diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil e, finalmente, conheceremos projetos de leitura e estratégias para explorar os acervos que foram distribuídos para as instituições de Educação Infantil nesses últimos anos.

Na terceira unidade, "Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil", após termos discutido a importância da diversidade de gêneros literários e de tipos de texto, de formatos de livros, de autores e ilustradores assegurando o que se tem chamado de “bibliodiversidade”, vamos aprender formas de organização e de utilização de diferentes espaços do livro e da leitura dentro das instituições de Educação Infantil, explorando adequadamente a potencialidade dos atos de leitura.

Desejamos a todas um bom trabalho e que as propostas dos autores ajudem a iluminar as ideias mirabolantes que vocês têm e terão para transformar as instituições de Educação Infantil em comunidades de leitores ávidos por compartilhar suas experiências literárias.



LIVROS INFANTIS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
AS CONTRIBUIÇÕES DO PNBE



LIVROS INFANTIS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO – AS CONTRIBUIÇÕES DO PNBE

Aparecida Paiva

1. Iniciando o diálogo

Certa vez, uma professora revelou o seguinte segredo...

Da minha época de escola? Ah... A grande lembrança da minha época de escola são os olhos da minha professora quando lia uma história para a turma.

Os seus olhos transitavam das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro, num passeio suave, quase um bailado. Do livro para a turma, da turma para o livro, sem que a leitura sofresse qualquer tropeço.

Suave bailado, das páginas do livro para a turma, da turma para as páginas do livro...

E eu torcia para que seus olhos de leitora esbarrassem nos meus olhos de ouvinte – e eles sempre se esbarravam, e até demoravam uns nos outros.

Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que a história também estava escrita nos nossos olhos. Era como se a história estivesse sendo lida, alternadamente, no livro e nos ouvintes.

Cheguei a imaginar, na minha imaginação de menina, que as páginas do livro eram os ouvintes da história que a professora lia nos nossos olhos. Isso mesmo: o livro era o ouvinte da história que a professora lia na gente.

Nós éramos os livros, obras vivas, vivíssimas!

O tempo foi passando, passando...

Aqueles sentimentos provocados pela professora-leitora me ligaram eternamente à palavra escrita, e me fizeram trazer a leitura para esse território íntimo de nossas vidas, onde só circula o que é essencial – como, por exemplo, a amizade.

Francisco Marques (Chico dos Bonecos)

É baseado nesse breve e pungente relato que convido vocês a refletirem comigo sobre livros infantis, especialmente sobre as escolhas que fazemos, como leitoras e mediadoras de leitura. Nessa reflexão, espero deixar claras minhas concepções, que não são, de forma alguma, originais, mas compartilhadas com diversos autores cujo trabalho de pesquisa situa-se nesse âmbito. Ao fazer esse movimento, penso que vocês podem comparar suas próprias concepções de leitura e de formação de leitores com o que discuto aqui. Sem dúvida, isso contribuirá para esclarecer os parâmetros dos quais partimos para facilitar nossa interação. Essa é a ponte que pretendo construir entre nós para pensarmos, juntas, nossa relação com os livros infantis (ou qualquer outro de literatura) e seus critérios de escolha, sejam institucionais, sejam pessoais.

Essa relação tem várias consequências. Em primeiro lugar, é muito importante que tenhamos clareza de nossa história de leitura, ou, nas palavras de Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987, p. 193), de nossa biblioteca “íntima”: “Todas as bibliotecas íntimas têm uma zona de interseção. Então é outra coisa: é o amor que nasce de uma leitura. Amo-te, gostamos um do outro no livro”. Vamos exercitar essa lembrança, vamos estabelecer uma correspondência entre nós.

Todos os livros que li formam em mim uma espécie de biblioteca. Não está arrumada, os volumes não estão por ordem alfabética, não há catálogo. E no entanto trata-se disso, de uma memória em que se acumulam as minhas leituras – o que eu retive –, apesar de eu não saber exatamente o que ela contém, quais os livros que me marcaram (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 193).

Meu desejo é olhar de esguelha a “biblioteca íntima” de vocês por meio deste texto. Sejam generosas comigo e não se contenham: estou preparada para as boas e as más notícias. A ideia é provocar estranhamento, visitar lembranças, pequenos achados da infância, do tempo da escola...

Mas esse movimento só faz sentido porque envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura: em outras palavras, lemos para algo,

para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado. Em nosso caso específico, os principais objetivos são compartilhar informações, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, aplicar uma informação obtida com a leitura na realização de uma atividade em sala de aula, entre outros.

Antes, porém, é importante ressaltar o fato de que o leitor constrói o significado do texto. Isso não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado: felizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. Estou tentando explicar que o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

De olho nos leitores deste texto, dentro e fora do seu contexto profissional, provocando reflexões acerca da importância do *letramento literário* como elemento-chave em seu processo de formação como mediadores de leitura, é o que, em última instância, move essa ação de ler e refletir sobre o lido. Isso porque constato, ao longo dos anos, o quanto é fundamental o investimento no sujeito leitor e na identificação de suas maneiras de ler para que, de fato, ele se forme de modo adequado para futuras práticas de mediação de leitura no contexto em que atua. A prática cotidiana comprova, assim como confirmam as teorias sobre leitura, que o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura.

Para Rildo Cosson (2014), *letramento literário* é o *processo de apropriação da literatura enquanto linguagem*. Segundo o autor, para que seja desenvolvido, requer uma prática pedagógica que possibilite o contato direto do leitor com a obra e a construção de uma comunidade de leitores. Além disso, o *letramento literário* amplia o repertório literário, oferece atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento de competências literárias.

Essa definição está no *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, disponível no link <<http://goo.gl/f9GDxa>>.



Achamos que seria importante apresentar, nesta unidade, um pouco da história das políticas públicas de leitura implementadas em nosso país nos últimos anos. Apresentaremos também alguns dados históricos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), para que você se situe e compreenda melhor essa política de distribuição de livros de literatura e possa, também, dimensionar a importância da conquista atual que incorporou acervos destinados à Educação Infantil.

Além de situarmos essa política, julgamos ser um direito seu conhecer como se dá o processo de seleção dos títulos que compõem os acervos do PNBE: as instâncias envolvidas, a quantidade de livros inscritos e algumas de suas características. Com essas informações você terá melhores condições para avaliar o esforço que tem sido feito para oferecer a sua escola, a você e às crianças o que há de mais adequado (pelo menos em nosso ponto de vista) e mais atraente, entre os livros inscritos no processo de seleção. Você vai ver, mais adiante, que, para realizarmos nossas escolhas, obedecemos a critérios estabelecidos em um edital. Verá também que a seleção é feita por professores e pesquisadores de diferentes pontos do país, que nos ajudam na difícil tarefa de fazer escolhas. Assim, quem sabe, por meio do retorno que certamente você e suas colegas nos darão, possamos melhorar, cada vez mais, nosso trabalho, aproximando-nos da realidade cotidiana de nossas escolas, bibliotecas e das nossas professoras e, sobretudo, do tipo de literatura que interessa e interessará às nossas crianças.

Por fim, este texto tem um propósito claro e muito importante: *discutir critérios de seleção de livros infantis*. Mais: discutir esses critérios à luz do PNBE, que, embora instituído em 1997, apenas em 2008 incorporou o segmento Educação Infantil. Já não era sem tempo, após tantos anos de luta do movimento em prol da melhoria da qualidade no atendimento à criança pequena. Por fim, e mais importante, sentimo-nos no dever de lhes apresentar os acervos para a Educação Infantil selecionados até aqui (2008, 2010, 2012 e 2014), comentando em termos gerais suas configurações e principais características.

Assim, este texto vai trabalhar, prioritariamente, os seguintes objetivos:

1. conhecer a trajetória das políticas públicas do livro e da leitura no Brasil;
2. compreender como ocorre o processo de seleção dos acervos pelo PNBE;
3. conhecer os acervos constituídos pelos editais destinados à Educação Infantil.

A partir do que discutiremos nesta unidade, esperamos duas coisas: primeiramente, mostrar a vocês (agora livres do rigor formal da avaliação) os critérios pelos quais esses livros foram escolhidos e, em segundo lugar, provocar em vocês o desejo de lê-los e compartilhá-los com as crianças.

2. Políticas públicas de distribuição de livros: breve histórico

Antes de iniciarmos nossa conversa sobre a trajetória das políticas de compra de livros, vamos deixar claro o que entendemos por políticas públicas. Resumidamente, elas podem ser entendidas como a materialização, por meio de programas, ações e atividades, do papel do Estado de assegurar determinado direito de cidadania para um segmento social, cultural, étnico ou econômico. Sua formulação tem uma relação direta com o modelo de sociedade vigente ou a ser implantado. Em particular, são as políticas culturais e, sobretudo, educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento socioeconômico do país. Além disso, se considerarmos a definição dicionarizada de “política”, “série de medidas para obtenção de um fim” (HOLANDA, 2009), e, por extensão, o político como o agente da política, aquele que faz política, todos nós, os envolvidos com os processos educativos, estamos implicados nas políticas públicas de formação de leitores.

No Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), desde sua criação, em 1930. A partir da década de 1980, a questão da formação de leitores ganhou maior destaque na agenda das políticas públicas, mas, ainda assim, não de forma prioritária – sempre afetadas pela descontinuidade dessas políticas.

Algumas ações que antecederam o PNBE merecem ser mencionadas, pois é muito importante conhecermos as propostas anteriores a nossa política pública atual de democratização do acesso aos livros de literatura e as suas ações em prol da formação de leitores. Essa viagem no tempo nos ajuda a perceber como as ações, os projetos e os programas governamentais sofrem alterações, são reformulados ou simplesmente abandonados. Dessa forma, podemos, apoiados na experiência, construir novas possibilidades, avançar nas proposições e evitar rupturas indesejáveis.

Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) – 1984 a 1987

Foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e seu trabalho era compor e disponibilizar acervos e repassar recursos para ambientar salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação de professores.

Proler – 1992

Em vigência até os dias atuais, foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do MEC, e tem como objetivo possibilitar à comunidade em geral o acesso a livros e outros materiais de leitura. O MEC participa desse programa de forma indireta, com repasse de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pró-Leitura na Formação do Professor – 1992 a 1996

Foi criado por meio de uma parceria entre o MEC e o governo francês. Pretendia atuar na formação de professores-leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-Leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, professores em formação e pesquisadores. O programa aspirava a estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares.

Programa Nacional Biblioteca do Professor – 1994 a 1997

Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu-se ancorado em duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do PNBE pela Portaria n. 652, de 16 de setembro 1997.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola

O PNBE tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infantil e juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Ao longo da história desse programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções de uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. No PNBE 2004, foi dada continuidade às ações dos PNBEs anteriores.

A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares. Tal ação

significou a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola.

Atualmente, o programa compreende a distribuição de acervos literários para toda a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluída a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de periódicos e acervos de obras de pesquisa e referenciais para professores por meio do programa PNBE do Professor. Há, também, a seleção de obras específicas nas derivações do PNBE, como PNBE Temático, PNBE Indígena e PNBE do Campo. O atendimento aos segmentos ocorre da seguinte forma: nos anos pares são atendidos a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA; nos anos ímpares, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desde que o PNBE foi instituído, coube à SEB/MEC a coordenação do processo de avaliação de obras e composição dos acervos de todas as suas edições, num trabalho conjunto com o FNDE. Em 2005, a SEB/MEC passou a realizar esse trabalho em parceria com universidades públicas federais e, para tanto, a partir dessa data, vem selecionando instituições que, sob sua coordenação, executam a avaliação. As instituições interessadas, de posse de edital público publicado na página do FNDE, que estabelece as normas e os procedimentos a serem seguidos, candidatam-se a instituição parceira na execução desse programa por meio do encaminhamento de suas propostas, nas quais expõem, de modo minucioso, o processo de avaliação a ser utilizado.

A universidade responsável pela avaliação do PNBE, desde 2006, é a Universidade Federal de Minas Gerais. A Faculdade de Educação dessa universidade possui um órgão complementar, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), instituído em 1990 com o objetivo de promover pesquisas e ações educacionais na área da alfabetização e do ensino de português. No campo da educação literária, o Ceale conta com o trabalho especializado do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário (GPELL), em funcionamento desde 1994. Os diferentes projetos de pesquisa e leitura crítica da literatura infantil e juvenil, bem como a realização de congressos bianuais – O Jogo do Livro (desde 1997) –, credenciaram o Ceale a se candidatar para realizar o processo de avaliação do PNBE. Os resultados exitosos obtidos ao longo

desses anos de experiência acumulada levam o centro a renovar, anualmente, a sua candidatura.

É importante que você saiba, também, que uma das características fundamentais do Ceale é a busca, sempre que possível, de um trabalho descentralizado, envolvendo o maior número possível de pesquisadores de diferentes pontos do país, especialmente em trabalhos de avaliação como esse do PNBE, que resulta na aquisição, por parte do governo, de livros que serão utilizados em todas as escolas e instituições educacionais públicas brasileiras. Razão pela qual o centro, ao definir a equipe de avaliadores que trabalha em cada edição do PNBE, envolve pesquisadores de diferentes estados brasileiros.

O resultado desse trabalho é que, ano após ano, desde 1997, dezenas de livros aportam nas escolas públicas do nosso país, endereçados a diferentes segmentos, após um longo e exaustivo processo de seleção e aquisição dos acervos selecionados. Desse modo, é possível afirmar, com certa margem de acerto, que os livros estão nas bibliotecas escolares, ou nos cantinhos de leitura, prontos para a circulação e recepção. Mas é bom que você saiba que, na construção e implementação dessa política, inúmeras discussões são travadas, e estudos e pesquisas são realizados para sua revisão e seu aperfeiçoamento. Há estudos que mostram que não superamos a fase da distribuição e que ainda temos de trabalhar muito para que os destinatários tenham acesso, de fato, às obras a eles destinadas, criando condições mínimas, mas fundamentais, para que o processo de formação de leitores literários e de democratização da literatura aconteça.

Por essa razão, seu engajamento nessa política é muito importante, pois consideramos que o problema da circulação da literatura, da formação de leitores na escola, não se situa apenas no nível da ausência do objeto, mas também na nossa relação com o livro, com a literatura. Situa-se também na forma como nós, professores, bibliotecários, mediadores de leitura, lidamos cotidianamente com os acervos das bibliotecas escolares, no papel que essa ação ocupa no projeto pedagógico da escola, nos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, nas propostas de atividades que adotamos. Entretanto, essas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto desse enorme desafio; considerá-las de forma exclusiva equivaleria a desconsiderar todo um contexto em que se insere um leitor.

Sendo assim, é fundamental que você se aproprie das principais informações sobre a política, para fazer uso e participar dela de forma efetiva em sua prática docente. Observe bem, no Quadro 1 a seguir, a quantidade de acervos, obras e coleções que foram distribuídos no período de 2006 a 2014.

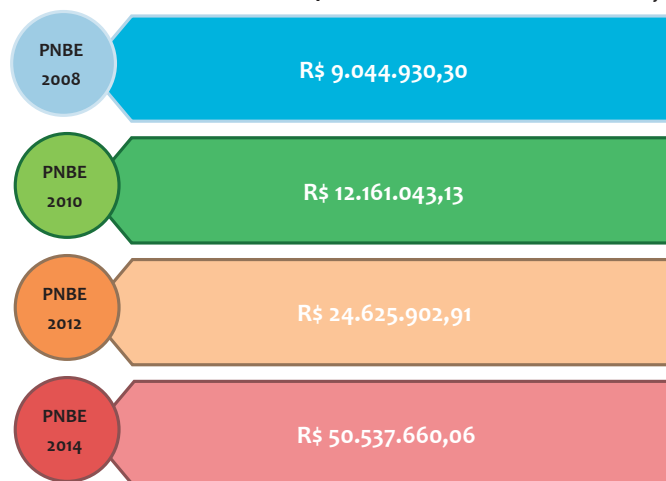
| | 2006 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Livros Inscritos | 1718 | 1735 | 2085 | 2514 | 1612 | 2303 | 1643 | 2787 |
| Acervos Distribuídos | 96.440 | 258.237 | 110.493 | 428.771 | 112.458 | 382.390 | 69.700 | 784.526 |
| Escolas Beneficiadas | 46.700 | 258.237 | 66.935 | 211.954 | 69.003 | 240.201 | 123.775 | 253.520 |
| Alunos Atendidos | 13.504.906 | 21.495.686 | 20.189.550 | 24.723.464 | 20.092.958 | 22.305.401 | 21.120.092 | 22.193.429 |
| Livros Distribuídos | 7.233.075 | 5.164.740 | 7.360.973 | 10.660.701 | 5.585.414 | 10.485.353 | 7.426.531 | 19.384.015 |
| Investimento Total | R\$ 45.509.183,56 | R\$ 26.380.955,02 | R\$ 74.447.584,30 | R\$ 48.766.696,45 | R\$ 70.812.088,00 | R\$ 57.172.043,20 | R\$ 86.381.384,21 | R\$ 92.362.863,86 |

Quadro 1 – Histórico das Avaliações do PNBE

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do FNDE.

Consultar <<http://goo.gl/4dlvd1>>.

Agora compare os investimentos específicos feitos na Educação Infantil.



Quadro 2 – Investimento feito em compra de livros para a Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do FNDE.

Consultar <<http://goo.gl/4dlvd1>>.

Você alguma vez teve acesso a esses dados? Você tem conhecimento se sua escola, ou outra em que tenha trabalhado, já foi beneficiada com o PNBE, em algumas de suas versões? Conhece os acervos distribuídos para a Educação Infantil? Faz uso desses livros em atividades com as crianças com as quais trabalha?

Processos e critérios de seleção dos acervos do PNBE

No decorrer de sua história, o PNBE vem modificando suas ações, buscando adequar-se às necessidades educacionais e às especificidades dos segmentos que atende. As alterações em relação aos destinatários, à forma de seleção e ao tipo de obras selecionadas buscam ampliar significativamente o campo de ação do PNBE. As especificidades de cada edição do programa são determinadas por meio de publicação de edital que define critérios e normas para a seleção dos livros que compõem cada acervo.

Antes de discutirmos essas especificidades no que tange à Educação Infantil, observe o complexo processo que se desencadeia e as instâncias envolvidas, até a seleção das obras e composição dos acervos.



Figura 1 – Circuito dos livros no PNBE. Elaborado pela autora.

Um livro de literatura, para chegar à escola, percorre um longo caminho e passa por diferentes instâncias: a primeira instância envolvida é o MEC, que concebe a política e, por meio de edital, determina as regras e os critérios a serem obedecidos pelas editoras. A segunda instância, a editora, por sua vez, inscreve o livro que julga preencher os quesitos do edital. Confirmada a inscrição do livro, ele é encaminhado ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), terceira instância, encarregada da triagem do livro, responsável pela verificação dos aspectos físicos e dos atributos editoriais do livro e de se ele obedece aos critérios técnico e documental, previstos no edital. Vencida essa etapa, o livro segue para a quarta instância, o Ceale-UFMG, e é inserido no processo de avaliação pedagógica, sendo encaminhado a dois avaliadores de diferentes estados brasileiros, que produzirão os primeiros pareceres sobre ele. Um coordenador de grupo, que acompanha o trabalho dos avaliadores, é responsável pelo parecer consolidado sobre o livro. Se depois de todo esse processo avaliativo o livro for considerado de qualidade inquestionável – dentro dos critérios estabelecidos pelo edital –, ele é encaminhado ao colegiado da avaliação, responsável pela seleção final e pela montagem dos acervos. A listagem dos acervos é enviada ao MEC, que publica o resultado no *Diário Oficial da União* (DOU), encaminhando o processo para a quinta instância, o FNDE, responsável pela gestão do programa, negociando com as editoras dos livros selecionados a compra governamental. Assim, o livro selecionado é produzido e impresso na tiragem determinada pelo FNDE, com base no número de matrículas para o segmento a que ele é destinado, e finalmente é distribuído pelos Correios, a sexta e última instância, a todas as escolas públicas brasileiras.

Perceba a complexidade do caminho, imagine todos os processos envolvidos na execução dessa política de acesso ao livro de literatura; imagine onde esse livro selecionado possa estar, depois de definido o seu “endereço”.

Agora, reflita comigo sobre os dois primeiros pontos do circuito: o edital e a inscrição das obras. Os agrupamentos/gêneros estabelecidos pelo edital e a resposta das editoras, ao inscreverem suas obras, dão-nos uma noção acerca das características desse acervo. Você ficará sabendo que gêneros textuais estão disponíveis para você e suas crianças.

Para o segmento Educação Infantil, os editais determinam as seguintes categorias:

Categoria 1: para as instituições de Educação Infantil – etapa creche:

Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;

Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; *Livros com narrativa de palavras-chave* – livros que vinculem imagens a palavras; livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas, como desenho, aquarela, pintura, entre outras.

A denominação “Livros com narrativa de palavras-chave”, empregada nos editais do PNBE, aplica-se a livros nos quais não há uma narrativa propriamente dita. As ilustrações são, em geral de animais ou de objetos próximos do cotidiano das crianças. Finalmente, há, nesses livros, uma relação bastante direta entre imagem e palavra escrita. Como você verá na próxima unidade, esse tipo de livro recebe outras denominações, tais como livros de primeiros conceitos ou de primeiras representações.



O edital estabelece ainda que os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de zero a três anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.

As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.

Categoria 2: para as instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola:

Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular;

Livros de narrativas por imagens.

Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de quatro e cinco anos, e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos.

As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro – item 3 do edital do PNBE 2014.

Você pode conhecer os editais acessando o *link* <<http://goo.gl/bzZ2bl>>.

Observe aí uma primeira dimensão que determina o processo avaliativo como um todo: a *dimensão estatal*, já que a seleção deve contemplar essas categorias preestabelecidas. Ao poder público, por meio do FNDE/MEC, cabe garantir a implementação de políticas públicas de formação de leitores, a capacitação das bibliotecas das escolas públicas e, por consequência, o fomento do mercado editorial brasileiro. Esse mercado editorial, por sua vez, tem suas regras próprias, seus interesses mercadológicos, e nossas possibilidades de escolha estarão sempre submetidas à resposta que esse mercado editorial der, ou seja, nossas escolhas estarão condicionadas ao número de livros inscritos pelas editoras e à opção que elas fizerem segundo cada segmento de ensino.

Para que fique mais claro esse raciocínio, observe essa distribuição nas quatro edições do PNBE que contemplaram o segmento Educação Infantil.

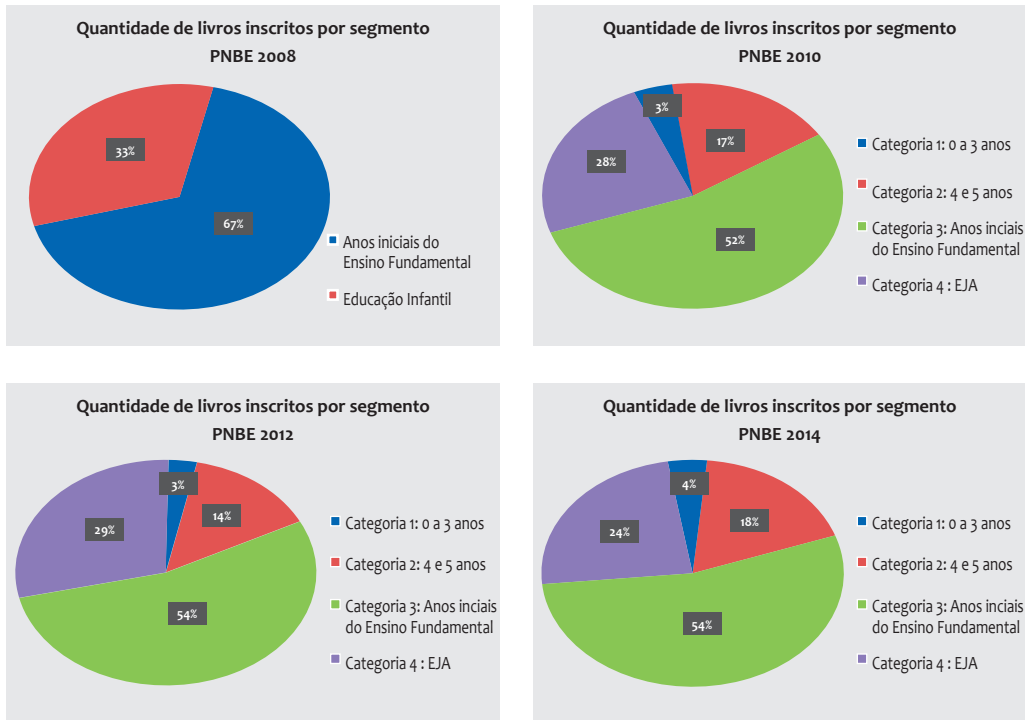


Gráfico 1 – Inscrições por segmento.

Fonte: Base de dados do Ceale – FaE-UFMG.

Você deve ter reparado que, nessas edições, os segmentos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA (anos iniciais e anos finais) também foram contemplados. Esse conjunto de segmentos em uma mesma edição influencia diretamente na inscrição de livros para cada um deles, já que o edital determina um número máximo de inscrições por editora (doze), e elas têm de escolher em quais segmentos desejam se inscrever. Diante dessa restrição, é evidente que as editoras avaliam quais livros do seu catálogo têm maiores chances de serem selecionados.

Os números evidenciam que a quantidade de livros inscritos pelas editoras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é superior à soma de inscritos nos segmentos Educação Infantil e EJA. A Educação Infantil figura em terceiro lugar nas opções de inscrição. Se observarmos, por exemplo, as inscrições para a etapa creche, a situação se torna ainda mais grave: não passam dos 4%. Esse dado é bastante significativo, e podemos levantar algumas hipóteses:

- esse segmento, recentemente contemplado por compras governamentais, ainda é novidade para o mercado editorial;
- as editoras preferem apostar em segmentos já consolidados no programa;
- a quantidade de livros a serem adquiridos para a Educação Infantil é menor em relação aos demais segmentos;
- os custos de produção e as especificidades do objeto livro para crianças pequenas não compensam o investimento editorial;
- o mercado editorial ainda não tem clareza quanto ao que se espera dos livros infantis a serem usados por bebês no contexto escolar.

Apesar do desequilíbrio no número de inscritos em cada segmento, e apesar de as alternativas de escolha serem mais reduzidas, na seleção de livros para compor os acervos destinados à Educação Infantil a equipe responsável pela avaliação pedagógica obedece, rigorosamente, aos critérios de qualidade estabelecidos no edital. Desse modo, se você consultar os acervos destinados à Educação Infantil, encontrará livros dos três agrupamentos previstos – prosa, verso e livro de imagem –, propiciando às crianças a vivência de diferentes gêneros e a possibilidade de desenvolver conceitos, conhecimentos e habilidades peculiares a cada um deles.

Acessando o *link* <<http://goo.gl/qkfJBc>> você encontrará as listas de livros que foram comprados e distribuídos em cada edição do PNBE destinada à Educação Infantil, desde 2008.



Observe agora o quantitativo de livros inscritos no edital e de livros selecionados, ao longo das quatro edições do PNBE nas quais a Educação Infantil foi contemplada.

| | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Livros inscritos (Total) | 1735 | 2514 | 2303 | 2787 |
| Livros selecionados (Total) | 60 | 100 | 100 | 100 |
| Acervos | 3 Acervos com 20 obras cada | 4 Acervos com 25 obras cada | 4 Acervos com 25 obras cada | 4 Acervos com 25 obras cada |

Quadro 3 – Relação de livros inscritos x selecionados
Educação infantil

Fonte: Base de dados Ceale – FaE-UFMG.

Observe, no Gráfico 2, que, mesmo havendo mais alternativas de escolha em um determinado gênero do que em outro (veja prosa e verso, por exemplo), e apesar do desequilíbrio no número de inscritos em cada segmento, como já vimos, o critério de diversidade de gêneros – prosa, verso, imagem, palavras-chave e história em quadrinhos – é respeitado na composição dos acervos, tanto da etapa creche quanto da etapa pré-escola.

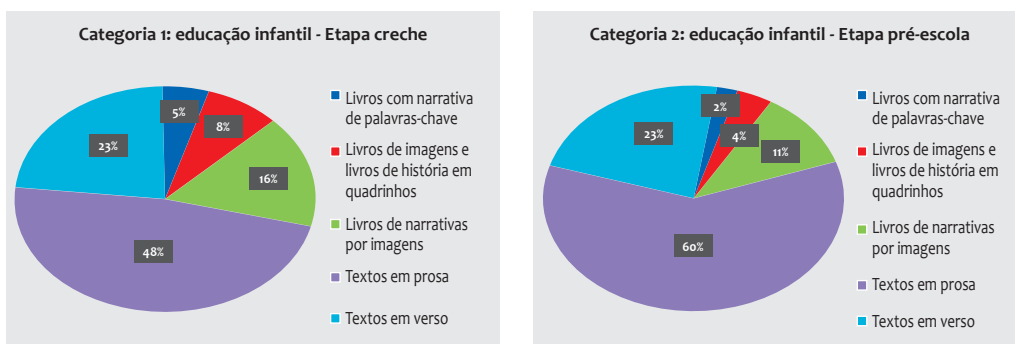


Gráfico 2 – Distribuição dos livros inscritos no edital PNBE 2014 para as categorias 1 e 2 segundo os diferentes gêneros de textos.

Fonte: Base de dados do Ceale – FaE-UFMG.

Cada um desses acervos contém diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, com diferentes níveis de complexidade. Assim, as crianças têm acesso a uma grande diversidade de textos que podem ser lidos ou manuseados por elas mesmas, com autonomia, e outros para serem lidos com a mediação do professor. Desse modo, as crianças são atendidas em diferentes níveis de compreensão dos usos e das funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita.

Analisaremos, a seguir, esses critérios de qualidade literária, à luz da seleção que tem como endereçamento a Educação Infantil. Esses critérios se desdobram em três aspectos principais: a *qualidade textual*, a *qualidade temática* e a *qualidade gráfica*. Apresentaremos uma breve descrição de cada um desses aspectos, exemplificando-os com livros que compõem os acervos do PNBE 2008.

Além de deixar mais claro o critério, é nosso propósito estimular você a buscar os outros acervos do PNBE.

Aspectos considerados na avaliação dos livros para a composição dos acervos

A qualidade textual

A qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil.

Um bom exemplo para elucidar esse aspecto é a obra *A bela borboleta*, do consagrado escritor Ziraldo.



Figura 2 – *A bela borboleta*, de Ziraldo.

Esse é um livro lido e apreciado por crianças e adultos desde 1980. É um livro para qualquer idade. Comprove. Cheio de personagens que as crianças

conhecem muito bem – Gato-de-Botas, Branca de Neve, Bela Adormecida, Peter Pan. Trata-se de uma história a ser compartilhada em uma leitura mediada. As diferentes personagens dos contos clássicos compõem nessa obra para fazer parte de uma nova e original narrativa. O Gato-de-Botas comunica às demais personagens que a borboleta mais bonita do mundo ficou presa em um livro. Alarmados, todos se dispõem a libertá-la. Nas páginas 16 e 17, todos que estiverem ouvindo a narrativa poderão ver a beleza da borboleta.

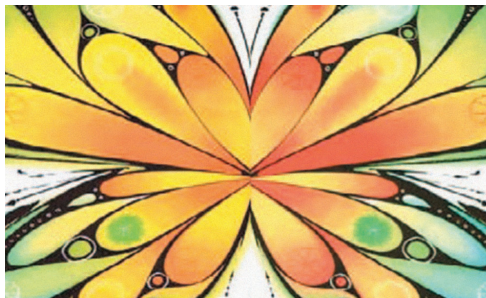


Figura 3 – A bela borboleta, de Ziraldo.

Acontece que, ao contrário do que todos pensavam, a borboleta não se sente presa no livro. Eis a questão que, certamente, vai provocar conversa entre quem lê e quem ouve. Como pode ser que ela não se sinta presa? Ora, porque cada vez que alguém abre o livro, a bela borboleta bate asas. Sempre que o livro sai da estante, ela volta a voar. Portanto, essa é uma história sobre histórias e sobre leitura. Não só por se referir ao ato de leitura, como você pode observar nas páginas 7, 8 e 10, mas também por ser a história toda uma afirmação da vitalidade e da liberdade da literatura.

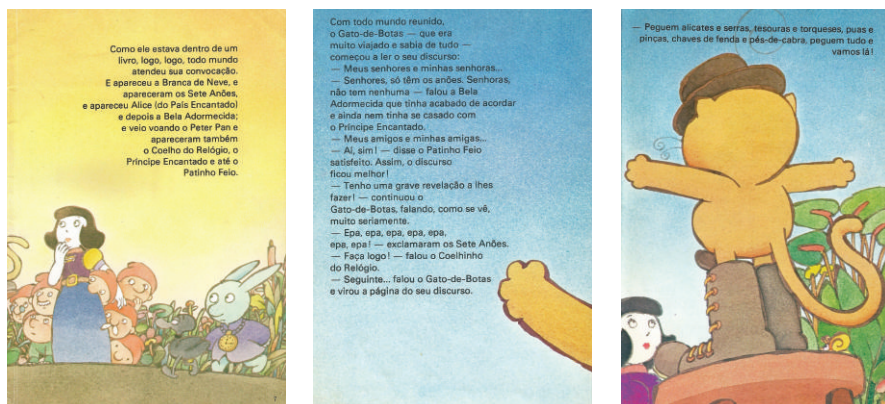


Figura 4 – A Bela Borboleta, de Ziraldo.

Busque esse livro na biblioteca da sua escola. Será que ele ainda está lá? Será que algum dia esteve lá? Aproveite essa poderosa lição de intertextualidade.



Segundo a professora Maria Zilda Cury, intertextualidade é a relação ou o diálogo entre textos. A ideia de texto adquire um sentido amplo: poema, romance, notícia de jornal, história em quadrinhos e também propaganda, filme, quadro, música. Cury (2014, [s.p.]) afirma que os textos dialogam entre si tanto na forma de citação direta de um filme, de um trecho de música, de um personagem, ou de forma indireta, ao deixar pistas para que o leitor se lembre de outros textos que conhece. A pesquisadora alerta, ainda, que a intertextualidade ocorre tanto na produção quanto na recepção, “já que o leitor participa dessa ampla rede dialógica ao trazer para o texto que está lendo sua bagagem de leituras de outros textos, de variadas linguagens de diferentes gêneros”.

A qualidade temática

A qualidade temática se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem.

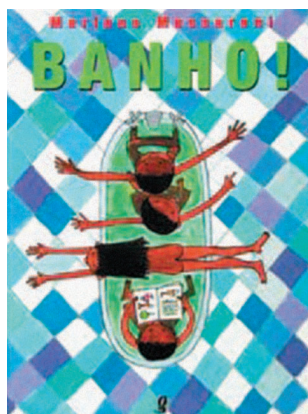


Figura 5 – *Banho!*, de Mariana Massarani.

“Já para o banho!” A frase, tão frequente na rotina das crianças, surge no livro *Banho!*, escrito e ilustrado por Mariana Massarani, associada à fantasia. Pois só dando margem à imaginação é que se pode transformar a água do banho num caudaloso rio. É pela mesma via que animais aquáticos da nossa fauna comparecem à banheira: a arraia, o pirarucu, o jacaré-açu e também o boto, o pacu, a piranha... A fauna dos rios brasileiros e a variedade de peixes amazônicos invadem o banho dos meninos, como todos poderão ver nas ilustrações. Alguns nomes pitorescos – são quase trava-línguas – vão divertir as crianças pela sonoridade: piraputangas, pirapitingas, piranambus. Veja quantos seres aquáticos nadam com os meninos nas páginas 16 e 17 desse livro.



Figura 6 – *Banho!*, de Mariana Massarani.

Mas nem todas as personagens infantis dessa história estão nadando. Na banheira falta um. O que faz Edmilson lá na página 6?

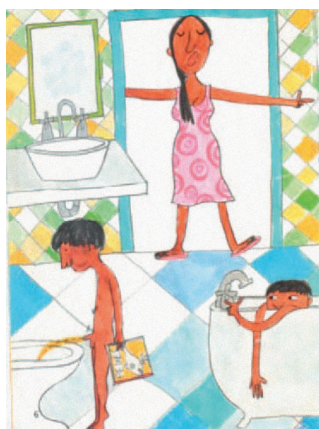


Figura 7 – *Banho!*, de Mariana Massarani.

As crianças com certeza vão rir dessa imagem. E poderão responder por que Edmilson não foi para o banho, por que não se assustou com as piranhas, por que se esqueceu do jantar. O que pode ser tão interessante a ponto de o menino esquecer de comer? As imagens dão oportunidade para que se converse também sobre outros temas, como a nudez, o uso do vaso sanitário, a diferença sexual, tratados com muita naturalidade pela linguagem visual. Avançando um pouco na observação, pode-se perceber que Edmilson, na sala e no vaso, duplica, na história, o próprio leitor. Veja quantas possibilidades para ampliar a imaginação e os meios de comunicação. Os peixes, um dos motivos do livro de Massarani, estão também no livro que o menino lê, assim como estão na tela da TV.

A qualidade gráfica

A qualidade gráfica se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. Chamamos de projeto gráfico a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.



Figura 8 – Artur faz arte, de Patrick McDonnell.

Art. Artur. Duas palavras iniciadas pelas mesmas letras. Mas a relação não acaba aí. Artur é o nome de um menino, e Art são três das quatro letras que formam a palavra para o que ele mais gosta de fazer. Artur faz arte. No bom sentido. Risca e rabisca, desenha e pinta. Com traços lineares, sinuosos,

denteados, a ilustração mostra as diferentes experiências gráficas da personagem infantil. Quem é ou foi criança reconhece. Da linha passa aos círculos com cores primárias. Veja como, na sequência, os círculos são contrapostos às manchas com contornos irregulares e, depois, à espiral ondulada.

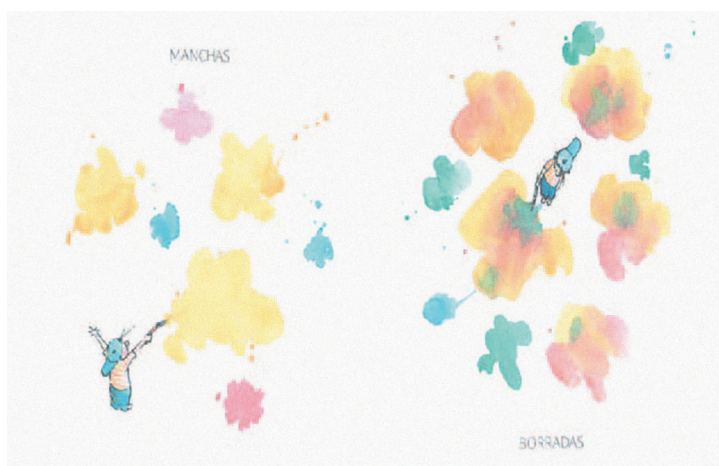
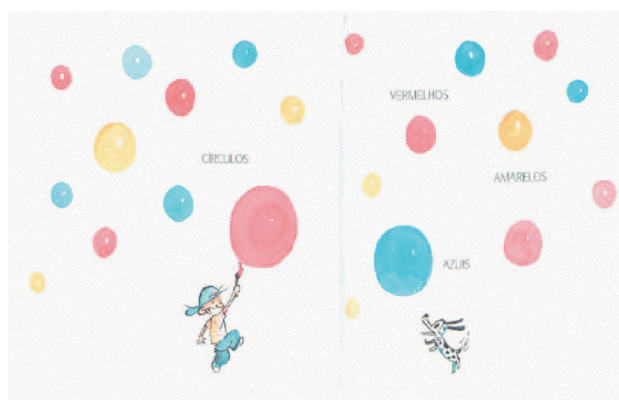


Figura 9 – *Artur faz arte*, de Patrick McDonnell.

As crianças poderão ver nesse livro desenhos muito próximos daqueles que elas fazem. A figura humana ganha uma casa, que tem árvore, e aparece o desenho do carro, do cachorro... Assim, as formas codificadas do desenho infantil são apresentadas uma a uma, antes de serem reunidas numa composição de página dupla. A criação de Artur, porém, vai além dele. Encontra recepção e apreço na mãe, que, por sua vez, faz do refrigerador espaço de

exposição. Acabou? Não. Artur não para de criar. Veja a espiral que se transforma numa linha reta e... Artur continua riscando.

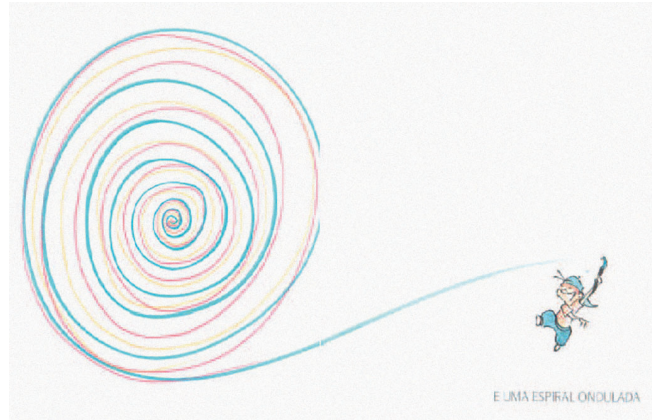


Figura 10 – Artur faz arte, de Patrick McDonnell.

Procure na instituição em que você trabalha os livros do PNBE distribuídos para a Educação Infantil, em 2008, 2010, 2012 ou 2014. Traga alguns exemplares para o próximo encontro do curso e analise esses livros, com outras colegas, considerando os aspectos propostos a seguir.

1. Quanto à qualidade do texto:

- Amplia o repertório linguístico dos leitores?
- Possibilita a fruição estética?
- Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)?
- Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora?
- Apresenta coerência e consistência das narrativas?
- Possui um trabalho estético com a linguagem (nos textos em prosa e em verso)?

- São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)?

2. Quanto à adequação e ao tratamento dado à temática:

- Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola?
- Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes?
- Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza?
- São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira?

3. Quanto ao projeto gráfico:

- A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura?
- As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária?
- Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele?
- O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros?
- Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra?
- Essas informações interferem inadequadamente na leitura das crianças?
- A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?
- Os livros que demandam manuseio pelas crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos são adequados à faixa etária e atendem aos critérios de segurança, além de serem certificados pelo Inmetro?

Você já pensou como seria bom dispor, em sua sala, na biblioteca da sua escola, de livros que investissem em brincadeiras infantis, que estimulassem a criatividade e a fantasia das crianças, que jogassem com os sons e os sentidos da língua, que ampliassem seus conhecimentos de mundo e sua capacidade de apreciação estética? E se você pudesse trabalhar com livros variados que propiciassem a ampliação de conceitos das crianças, permitindo a elas aprender mais sobre si e sobre os outros? E se esses livros fossem dos mais criativos e atraentes que se pode encontrar no país, com os mais belos projetos editoriais, textos e ilustrações? Ah, seria bom demais! A sala e a biblioteca seriam transformadas. Seriam? Já foram? Serão!

Muito provavelmente, sua escola recebeu esses livros: trata-se dos acervos das quatro edições do PNBE (2008, 2010, 2012 e 2014) que contemplaram o segmento Educação Infantil.

Esses livros estão guardados? Tem notícias deles? Já leu? Fez a leitura de algum deles com suas crianças? Atenção! Isso não é uma utopia, muito menos um passe de mágica. É o resultado de um grande investimento, tanto financeiro quanto pedagógico, e você precisa participar dessa política, fazendo circular esses livros, democratizando a leitura e o acesso ao livro com suas crianças. É sua responsabilidade mediar esse encontro.

Na Educação Infantil, a leitura literária conta, em grande medida, com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação e leitura em voz alta de histórias, de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse “leitor”, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho. Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária – nos textos e nas ilustrações –, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita. Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir

consideravelmente para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e a escrever, pelo fato de já ter participado de situações escolares de leitura. Mas, para que isso ocorra, essas experiências precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças. Nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. Por isso, a opção de ler com as crianças pode ser a mais interessante na Educação Infantil. Como descreveu o Chico dos Bonecos, a leitura vai do livro para a turma, da turma para o livro, como se a história estivesse sendo lida ora no livro, ora nos ouvintes (MARQUES, 2009).

3. Compartilhando experiências

Após a chegada dos acervos nas diversas instituições escolares, o que se espera é que esses livros encontrem as crianças. Digo “encontrar” porque muitas vezes o simples fato de haver a distribuição não significa necessariamente que eles chegarão até as crianças. Para que isso ocorra, é necessário haver mediação, ações de fomento à leitura, criatividade na disposição das obras, práticas que promovam o acesso aos livros, enfim, é necessário retirar o livro da caixa para que ele possa circular, ser visto, ser quisto. É necessário que os profissionais da escola se unam com o objetivo de criar formas para que o encontro aconteça, para que o livro encontre o seu leitor e o leitor encontre seu livro. Ao ler para uma criança, o adulto dará vida às páginas do livro e apresentará não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis. A leitura literária é partilha e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam. Entretanto, é preciso promover o acervo, dar a ele visibilidade e destaque dentro das escolas, fazer dele algo sedutor, torná-lo novidade recorrente. O leitor precisa ver o livro, precisa se interessar por ele, precisa fazer dele um objeto de curiosidade, o livro precisa despertar na criança a vontade de abri-lo e descobrir o que tem dentro. Para que esse interesse seja despertado,

a criança também precisa tocar o livro, manipulá-lo, saber que história ele conta. As ações de fomento à leitura devem estimular o querer das crianças, nutri-las de ficção, expandir o seu mundo de imaginação e criação.

Sabemos que a biblioteca é o destino número um dos livros, mas sabemos também que não são todas as escolas que possuem uma biblioteca adequada, ainda mais quando se trata de biblioteca em instituições de Educação Infantil. Ainda que essa seja uma realidade de muitas instituições, isso não é um empecilho para que os livros cheguem ao seu destinatário final, os leitores.

Em 2010, foi realizada uma pesquisa em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, pela qual se pôde constatar que a grande maioria das UMEIs não possui bibliotecas escolares, porém muitas delas encontraram soluções alternativas para que o acervo literário pudesse ser exposto. É o que mostraremos nas fotos a seguir.



Figura 11 – Espaços de leitura em Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Fonte: PEREIRA, 2010.

Essas fotografias mostram exemplos de como algumas instituições de Educação Infantil encontraram soluções para que o acervo literário ganhasse espaço dentro das escolas. Pois mesmo não possuindo um local adequado, o mais importante é que os livros circulem, que saiam das caixas, que sejam vistos pelas crianças. E não importa se eles estão nos corredores, em prateleiras, estantes ou cantinhos de leitura. Importa mesmo é que esses acervos cumpram o seu maior objetivo: oferecer livros de qualidade para a formação de pequenos, médios e grandes leitores. Fazer do cotidiano escolar um ambiente de

leitura, de muitos livros, de conversas, de trocas de experiências, de circulação do acervo por todos os cantos da instituição escolar. Muitas vezes o que precisamos são boas ideias e vontade de fazer com que o encontro aconteça.

Nas fotos que se seguem, apresentamos mais uma instituição de Educação Infantil, que adaptou um pequeno espaço para transformá-lo em um cantinho de leitura que favorece o contato das crianças como livro de forma autônoma.

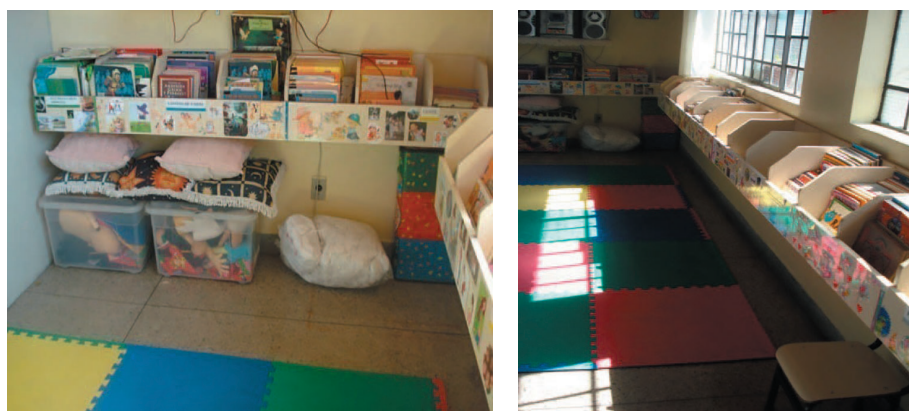


Figura 12 – Espaços adaptados para livros e para a leitura, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Fonte: PEREIRA, 2010.

É claro que o desejo maior é que todas as instituições escolares possuam bibliotecas bem planejadas e preparadas para receberem os livros e principalmente as crianças. Sabemos como um espaço bem projetado faz a diferença, mesmo porque a *biblioteca escolar* desempenha a função “extra” de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos e dinâmicas que correspondam aos anseios das crianças, dos professores e da proposta curricular. Dessa forma, entende-se como fundamental o papel exercido pelo professor da Educação Infantil como promotor de leitura literária e de práticas constantes e significativas, capazes de despertar na criança o gosto e o hábito de leitura.

Entretanto, quando o ideal não faz parte da realidade da escola, não podemos cruzar os braços e simplesmente negligenciar o acesso aos livros pelas crianças. Como vimos até aqui, o processo para a chegada dos livros até as escolas é longo e muito oneroso. Logo, cabe a todos nós fazer parte desse processo para a garantia da realização do encontro: leitor e livro, criança e leitura.

4. Reflexão e ação

Nossa expectativa é de que você, que está lendo este texto, envolva-se nesse processo de distribuição e recepção de livros, da forma mais colaborativa possível. Nessa perspectiva, apresentamos algumas questões para você refletir, discutir com suas colegas cursistas, registrar e apresentar a síntese dessa discussão para toda a turma:

- Os acervos do PNBE estão em minha escola? Onde?
- Foi feita ou vai ser feita divulgação sobre a chegada desses acervos na escola?
- É ou será desenvolvido algum trabalho de mediação com esses acervos?
- Os acervos do PNBE têm sido postos à disposição das crianças, têm sido procurados por elas?

Essas são algumas questões que podem orientar a ação coletiva de leitura no espaço escolar. E veja que estamos falando de espaço escolar, porque acreditamos que a voz do docente não pode ser isolada. Todos são mediadores de leitura. Os professores, os profissionais da biblioteca, os gestores, enfim, os diferentes mediadores de leitura do contexto escolar são aqueles que detêm o poder de fazer o livro circular.

Agora reflita e elabore um texto de autoavaliação.

Você, professora, como uma das mediadoras de leitura para suas crianças, propõe-se a conhecer os acervos do PNBE, suas características e potencialidades? Na sua escola, os profissionais têm conseguido articular um trabalho coletivo, capaz de naturalizar, valorizar positivamente a atividade da leitura junto aos leitores iniciantes? Você considera que o espaço escolar tem se constituído como um espaço privilegiado para as atividades de leitura? Enfim, as práticas de leitura realizadas por você e seus colegas professores e bibliotecários têm possibilitado que o livro

de literatura ocupe o centro da escola? Em que medida as práticas educativas vivenciadas na sua instituição têm colaborado para constituir uma comunidade de pequenos leitores?

5. Aprofundando o tema

Para que você possa aprofundar seu conhecimento sobre essas e outras questões, sugerimos a leitura do capítulo “A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas”, presente em: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Literatura e Educação).

Esse livro faz parte de uma coleção organizada pelo Ceale, resultado do trabalho de avaliação pedagógica do PNBE, desde 2007. São pesquisas que ajudam a compreender aspectos relacionados à produção literária para crianças e jovens e às formas de circulação dessas obras nas escolas. O livro é composto por sete capítulos que abordam diferentes perspectivas acerca das políticas e concepções sobre a literatura infantil, desde a perspectiva editorial, as temáticas abordadas, a ilustração, a qualidade estética e a poesia para crianças. Seria excelente se você pudesse ler toda a obra! Mas vamos assegurar, pelo menos, a leitura do capítulo 3, “A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas”. Vamos realizar uma análise dele, apoiando-nos nas discussões apresentadas aqui.

Clique no link <https://goo.gl/2Ui10l> para acessar o texto “A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas”, escrito pela professora Aparecida Paiva. Esse texto foi extraído do livro *Literatura infantil: políticas e concepções*, organizado pelas professoras Aparecida Paiva e Magda Soares.



Para dar mais concretude a esse exercício:

1. Faça uma análise do acervo de livros de literatura em uso na sua escola, seguindo os agrupamentos que propus no capítulo 3 para a caracterização das obras inscritas na seleção do PNBE de 2008. Que temáticas são privilegiadas, segundo os agrupamentos propostos? Identifique percentualmente os agrupamentos.
2. Escolha, aleatoriamente, dois livros de cada agrupamento e avalie a sua qualidade textual, temática e gráfica de acordo com o que estudamos nesta unidade.
3. Pensando na característica desse acervo atual, em uso na sua escola, e no compromisso de ampliarmos as referências estéticas, culturais e éticas das crianças, cite as temáticas que você indicaria para serem contempladas prioritariamente numa compra de livros com vistas a aumentar o acervo da sua escola.

Lembre-se: 360 livros percorreram esse longo caminho até as bibliotecas escolares de todo o país. Aproprie-se do maior número deles que puder. Esses 360 livros com histórias, versos, imagens, palavras, cores e letras que compõem esses acervos da Educação Infantil são muito especiais. Não porque sejam os melhores livros do mundo, embora você vá encontrar obras de alta qualidade. Não porque foram selecionados por um grupo de professores e estudiosos de literatura infantil, ainda que essa gente possa entender bastante do assunto. Não porque foram comprados pelo governo e distribuídos para todo o país, mesmo que se reconheça o tamanho do esforço feito em favor da leitura. Mas porque são os livros da sua escola. Porque são os livros da sua biblioteca. Porque são seus livros e das crianças com as quais você trabalha. Leia-os em casa e em sala de aula e descubra que os livros especiais, os livros muito especiais são aqueles que lemos para nós e para os outros. Os livros muito especiais são muito especiais porque os fazemos nossos ao compartilhá-los com outros leitores. Mais especiais se tornam quando passam a fazer parte de nossa “biblioteca íntima”, quando somos capazes de lê-los nos “olhos de ouvintes” de nossas crianças.

6. Ampliando o diálogo

Seguem algumas sugestões para você continuar aperfeiçoando o seu caminho como leitora e mediadora de leitura literária. Visando à ampliação do seu entendimento sobre a literatura infantil e a formação de leitores, lembramos que vocês têm em mãos várias obras adquiridas e distribuídas pelo PNBE do Professor 2010/2011 e 2013/2014, dentre as quais destacamos:

BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Projeto, 2009.

CEREJA, Roberto William. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Saraiva, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2002.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, Leo. *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2014.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler*. São Paulo: Blucher, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte RHJ, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SILVEIRA, Rosa Hessel *et al.* *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Acesse a lista completa de distribuição do programa PNBE do Professor em: <<http://goo.gl/7l26Uv>>.



Indicamos, a seguir, outros títulos cujas discussões giram em torno de diferentes dimensões envolvidas na difusão da literatura e na formação de seu público no mundo contemporâneo. Neles, os saberes literários são discutidos a partir de duas perspectivas: a do seu relacionamento com a escola, mas sem perder de vista que eles se processam antes e fora dela, em instâncias livres e informais, e a daqueles saberes literários mediatizados pela escola, naturalmente, enquanto foco, sem uma dicotomização estrita, já que ambos se tangenciam. O fio condutor dessas reflexões coloca em discussão universos diferenciados, fomentando o diálogo entre essas duas instâncias, seja na escola, seja em outras esferas socioculturais de formação de leitores. Ao analisar os diferentes textos que compõem esses livros, já que se trata (com exceção da monografia de Fernanda Rohlf's Pereira) de coletâneas de diferentes autores, procure perceber como as questões por eles levantadas repercutem na escola onde você atua e na própria prática que você desenvolve em sala de aula.

MACHADO, Zélia Versiani *et al.* (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?* 2010. 72 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RAMOS, Flávia; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

Visite a página do PNBE e veja em que consiste o programa, que acervos foram distribuídos para uso com as crianças e para a formação de professores e as publicações que resultaram dele: <<http://goo.gl/ljUr7O>>.

Visite também a página do FNDE e veja dados estatísticos sobre o programa, documentos normativos que orientam o processo de escolha e de seleção dos livros e os resultados das avaliações: <<http://goo.gl/l40t14>>.

7. Referências

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. Leitura. In: RUGGIERO, Romano (Org.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 184-206.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2014. p. 185-186.

- CURY, Maria Zilda. Intertextualidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. [s.p.]. Disponível em: <<http://goo.gl/j7hSXS>>. Acesso em: 7 dez. 2015.
- HOLANDA, Aurélio Buarque Ferreira de. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- MARQUES, Francisco. *Muitas coisas, poucas palavras: a arte de ensinar e aprender*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?* 2010. 72 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?* 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

Livros de literatura infantil

- MASSARANI, Mariana. *Banho!*. São Paulo: Gaia, 2007.
- MCDONNELL, Patrick. *Artur faz arte*. São Paulo: A Girafa, 2007.
- ZIRALDO. *A bela borboleta*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.



POR UM PAIS DE



LEITORES

**E OS LIVROS DO PNBE CHEGARAM...
SITUAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES DE LEITURA**

E OS LIVROS DO PNBE CHEGARAM... SITUAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES DE LEITURA

Claudia Pimentel

1. Iniciando o diálogo

Os livros nem sempre foram do jeito que a gente conhece. Uns dois mil anos antes de Cristo, os egípcios criaram as folhas de papiro (Figura 1) e logo tiveram de encontrar uma forma de guardar tudo o que escreviam e desenhavam. O jeito foi fazer rolos com os papéis (Figura 2), pois ninguém ainda tinha pensado em inventar cadernos com páginas a serem viradas. Tempos depois, alguém criou os pergaminhos de couro que duravam mais, porque não havia folha de papiro que sobrevivesse àquele enrola e desenrola. Foi preciso muito tempo para inventarem o códex, que é como se fosse o tata-ravô dos livros como conhecemos hoje.



Figura 1 – Folha de papiro.
Fonte: <<http://goo.gl/emJWJs>>.



Figura 2 – Rolo de pergaminho.

Fonte: <<http://goo.gl/M2l2cJ>>.

A história dos livros é cheia de detalhes interessantes que não cabem aqui nesta conversa, mas, só de pensar no tempo que a humanidade precisou para inventá-los, dá para desconfiar que essa invenção não foi coisa simples. A gente é que já se acostumou, mas as crianças não. Os bebês, quando veem um livro, não sabem para que serve e experimentam logo colocar na boca: vai que é de comer... Uns empilham, fazem casinha, arrastam pelo chão... Até descobrirem que abre leva um tempo...

Nesta unidade, o convite é olhar para o livro como se fosse coisa nova, compartilhando descobertas com as crianças, estranhando o que parece óbvio, mas não é. Por exemplo, parece óbvio que o sentido da escrita seja de cima para baixo e da esquerda para a direita, mas será que as crianças sabem disso?

Os objetivos desta unidade são:

- considerar o livro e suas particularidades como objeto a ser descoberto;
- elaborar projetos e atividades, considerando diferentes aspectos dos livros;
- refletir sobre a importância de criar lugares na instituição de Educação Infantil para divulgar os registros dos projetos de leitura e de promover eventos que envolvam a comunidade escolar.

2. O livro de literatura infantil: um objeto multimodal

Multimodalidade é a diversidade de modos de comunicação existentes, que, além da escrita e da oralidade, incluem os modos de comunicação visuais – imagens, fotografias, os gestuais, entre outros. Essa diversidade foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, etc. (STREET, 2014). Um objeto multimodal é composto por modos de representação e de comunicação que se relacionam, tais como imagem e escrita, que, acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos.



Para nossa sorte, os livros de literatura infantil nos convidam a sair do lugar comum e questionar o que antes parecia óbvio. Muitas vezes o projeto gráfico dos livros infantis brinca com as convenções, provocando surpresas: letras variam de tamanho e cor, linhas dos textos imitam ondas, páginas são dobradas e cortadas de forma diferente. Essas são algumas estratégias gráficas que fazem o leitor experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento. Em alguns livros, o projeto gráfico se destaca a tal ponto que interfere na produção de sentidos tanto do texto verbal como das ilustrações. Compartilhar com as crianças o encantamento com a forma do livro, suas cores e texturas, é um bom começo de conversa.

O que é projeto gráfico de um livro? Odilon Moraes (2008, p. 49) define assim: “Por projeto gráfico de um livro entende-se uma série de escolhas e partidos que definirão um corpo (matéria) e uma alma (jeito de ser) para esse objeto”. E completa: “A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro” (MORAES, 2008, p. 49-50). No livro para crianças, o projeto gráfico dialoga com o texto verbal e com a ilustração, ampliando as possibilidades de leitura e de produção de sentidos.



Alguns livros que favorecem a exploração do projeto gráfico e seus efeitos de sentido

No livro *De que cor é o vento*, de Anne Herbauts, o leitor encontra a possibilidade de ter uma experiência multissensorial, remetendo ao braille, que é um sistema de leitura com o tato para cegos. O projeto gráfico convida o leitor a manusear o livro para descobrir sensações, enriquecendo os sentidos da obra como um todo.



Figura 3 – *De que cor é o vento?*, de Anne Herbauts.

Quem quer brincar comigo?, de Tino Freitas e Ivan Zigg, mexe com o formato clássico dos livros, pois suas páginas precisam ser desdobradas, de forma que as ilustrações ficam cada vez maiores, promovendo sentidos inusitados à medida que o leitor entra no jogo proposto pelo projeto gráfico.



Figura 4 – *Quem quer brincar comigo?*, de Tino Freitas e Ivan Zigg.

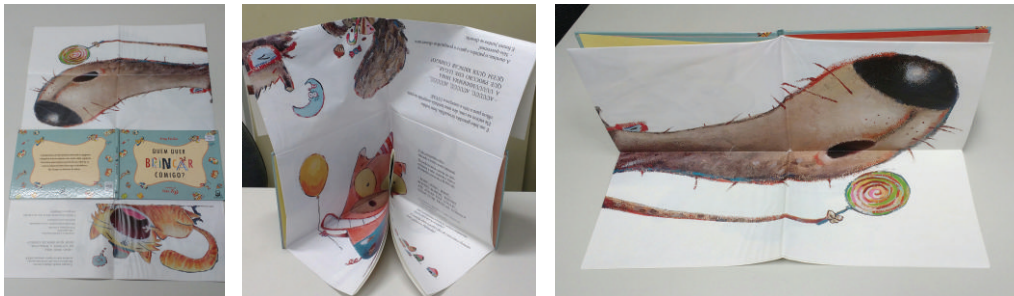


Figura 5 – *Quem quer brincar comigo?*, de Tino Freitas e Ivan Zigg.

Para acompanhar os apuros da corujinha, personagem central da narrativa de *Um tanto perdida*, de Chris Haughton, o leitor tem de virar páginas de diferentes formatos. As ilustrações são alteradas, e seus sentidos são ampliados à medida que o leitor vira as páginas menores. O folhear do livro ganha destaque e interfere na compreensão do todo da obra de forma lúdica.



Figura 6 – *Um tanto perdida*, de Chris Haughton.

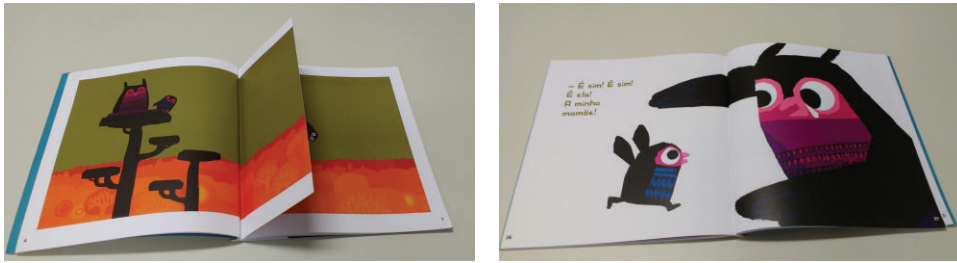


Figura 7 – *Um tanto perdida*, de Chris Haughton.

O conjunto, que inclui a linguagem adotada, os temas e as formas de abordá-los, faz com que o livro para crianças seja considerado um objeto multimodal, que resulta da relação híbrida, ou seja, de uma relação que mistura dois ou mais elementos diferentes, para formar suas partes (projeto gráfico, ilustração, elaboração da linguagem verbal). Tendo isso em vista, pensamos em explorar, nesta unidade, projetos nos quais diferentes livros possam ser trabalhados, aproveitando os acervos do PNBE para a Educação Infantil.

A princípio, serão destacados aspectos relacionados aos projetos gráficos e às ilustrações. Em seguida, abordaremos questões relacionadas à temática e a aspectos da relação das crianças com os livros, principalmente no que se refere a questões subjetivas como a formação da identidade.

Resumindo: os livros são objetos multimodais. O trabalho pedagógico com livros para crianças deve considerar projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam.

Virando a página

Considerando os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b) que definem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, pense na sua prática e reflita.

Nos projetos com livros de literatura infantil, você:

1. Conta e lê histórias para as crianças, deixando que elas interajam com o texto? Considera as perguntas e os comentários das crianças?

2. Observa seus gestos, suas expressões e outras formas de demonstrar suas opiniões sobre os livros?
3. Comenta as observações que as crianças fazem, interagindo com elas?
4. Varia a forma de ler – realizando a leitura para todas as crianças, numa rodinha, para pequenos grupos, utilizando fantoches, mudando a voz?
5. Sempre leva em consideração as manifestações das crianças?

Uma ideia: para colocar no seu planejamento, você pode chamar esses momentos de leitura de “Roda de Leitura”.

6. Reserva um tempo para que as crianças peguem os livros?
7. Separa uma quantidade de livros para que todas possam pegar pelo menos um?
8. Deixa que elas brinquem com os livros, que inventem narrativas, que façam de conta de que estão lendo, que manuseiem os livros?

Lembre-se: as crianças têm direito a manusear aqueles livros que você considera os melhores da sua coleção, mesmo que eles corram o risco de levar uma mordida. Esse momento pode se chamar “Leitura Livre”.

9. Faz combinados com as famílias para emprestar livros a serem lidos em casa?
10. Favorece as interações das famílias com os livros?
11. Caso não tenha uma quantidade suficiente para que todas as crianças levem livros para casa no mesmo dia, você faz rodízios: a cada semana empresta livros para um grupo de crianças?

Um nome para essa atividade pode ser “Vai e Vem” ou “Circanda de Livros”.

12. Registra os projetos e as produções das crianças e compartilha com a comunidade escolar em murais e eventos?

Você pode inventar uma “Festa Literária” ou “Feira de Livros”, que são eventos muito famosos em diversas cidades do país. Nas festas literárias, as produções das crianças e os registros dos projetos desenvolvidos com elas devem ter destaque. Procure espaços alternativos: comece no pátio da escola e, quando a proposta crescer, ocupe uma rua ou uma praça da cidade. Crie o seu evento e lembre-se: uma instituição educativa é um coletivo de professores, crianças, famílias. Estabeleça parcerias. Comece com um mural, depois convide uma turma para compartilhar, com você e as crianças da sua turma, um momento de leitura e, aos poucos, uma cultura de intercâmbios será estabelecida. Neste *site*, no *link* Agenda Literária, você encontra a agenda de festas, festivais, eventos literários organizados no Brasil, por mês. Saberá como esses eventos acontecem e poderá ter ideias para organizar sua Festa Literária. Disponível em: <<http://roteirosliterarios.com.br/>>.



Você verá mais sugestões de atividades a serem realizadas com as famílias em outro caderno do curso. E também poderá explorar o encarte *Conta de novo? As famílias e a formação literária do pequeno leitor*. Esse encarte poderá ser reproduzido. Ele se destina às famílias, para que elas se tornem, cada vez mais, aliadas na formação dos nossos pequenos leitores.



Roda de Leitura

O momento com os livros pode iniciar-se com uma Roda de Leitura. Antes de chamar as crianças, sem que seja preciso obrigá-las a se sentarem na roda, é importante criar alternativas. A sala pode estar dividida em diversos ambientes, como os “cantinhos”, e, enquanto algumas crianças brincam nesses ambientes, a professora poderá estar em um deles lendo em uma Roda de Leitura. Organizar os espaços de maneira confortável – por exemplo, cabanas de lençóis, tapetes com almofadas, colchões – é importante para que as crianças ouçam a leitura com comodidade e liberdade. Você já deve ter reparado que, às vezes, uma criança, apesar de estar distante da Roda de Leitura, demonstra prestar bastante atenção à história. As crianças da Educação Infantil estão se formando como leitoras e, além do mais, são seres espertos, que usam o corpo para se expressar e têm uma maneira muito peculiar de interagir com o mundo. Combine com as crianças regras para esses momentos e conquiste sua atenção: chame para ver de perto uma ilustração; use um fantoche; invente um tom de voz diferente. Aos poucos, a Roda de Leitura entra na rotina da turma. Varie os tipos de textos nesses momentos de leitura. As crianças também gostam de informações, reportagens de jornal e outras leituras. Nesta unidade, apesar de tratarmos dos livros do PNBE e, portanto, serem livros de literatura, alguns princípios valem para outras propostas de leitura para as crianças.

Segundo o ilustrador Rui de Oliveira (2008, p. 42), podemos conceber o livro como “uma linguagem temporal, um passar de páginas e manchas de textos, espaços em branco, um suceder de imagens, traços e cores, o livro como objeto de arte, em que todas as partes estão interligadas harmoniosamente”.

Uma atividade interessante para chamar a atenção das crianças sobre o abrir e fechar dos livros e sobre a importância de folhear suas páginas é explorar as características das capas e, em seguida, reparar que, em alguns livros, existe uma espécie de porta de entrada para o universo ficcional que se anuncia. Essa entrada na proposta do livro é chamada de guarda. As guardas dos livros, ao mesmo tempo que antecipam algumas pistas sobre o que esperar do texto e da ilustração, preparam o leitor para que entre no tempo da ficção e abandone as preocupações cotidianas. As guardas que finalizam os livros encerram o tempo da ficção.

Conhecer as partes de um livro pode te ajudar a explorá-las com suas crianças. Veja esse esquema que está na página da Universidade Federal Fluminense: “Você sabe identificar as partes de um livro?”. Disponível em:<<http://goo.gl/c6o5vr>>.

Para chamar a atenção das crianças, destaque o movimento de abrir a capa e observar a guarda, vá até a capa de trás do livro e mostre que a guarda também fecha o livro. Faça um suspense, convide: “Vamos dar uma olhadinha no que vem depois dessa página?”. Provoque a curiosidade das crianças para esse abrir e fechar das páginas iniciais e finais dos livros. Uma atividade interessante é separar alguns livros com guardas criativas para compará-las. Observe alguns livros que fazem parte do acervo do PNBE e suas guardas:

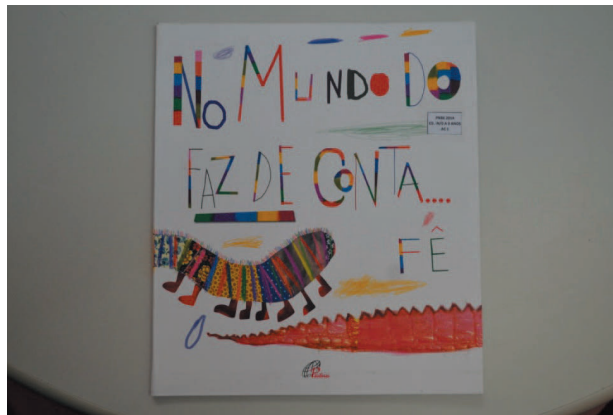


Figura 8 – No mundo do faz de conta, de Fê.



Figura 9 – No mundo do faz de conta, de Fê.



Figura 10 – *Meu coração é um zoológico*, de Michael Hall.

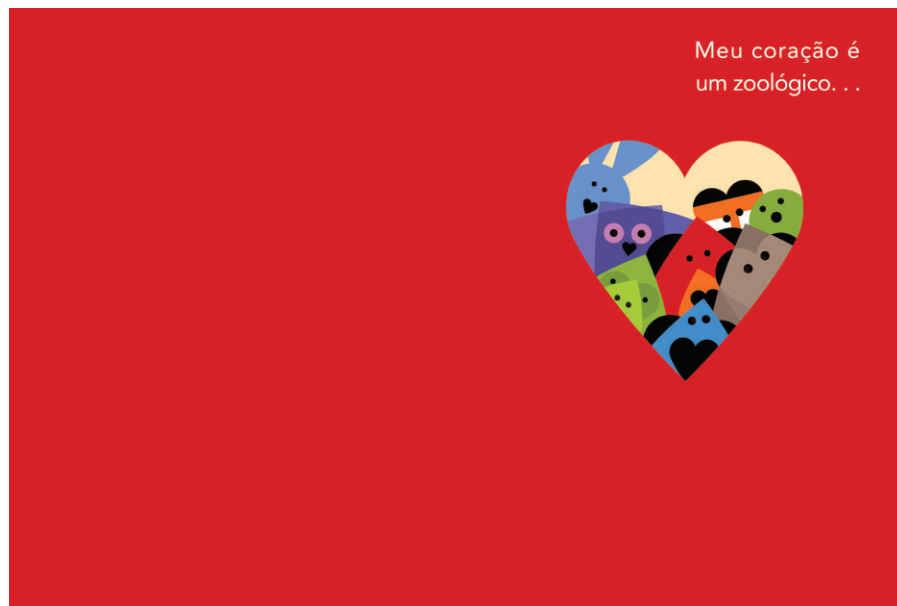


Figura 11 – *Meu coração é um zoológico*, de Michael Hall.



Figura 12 – O jornal, de Patrícia Bastos Auerbach.

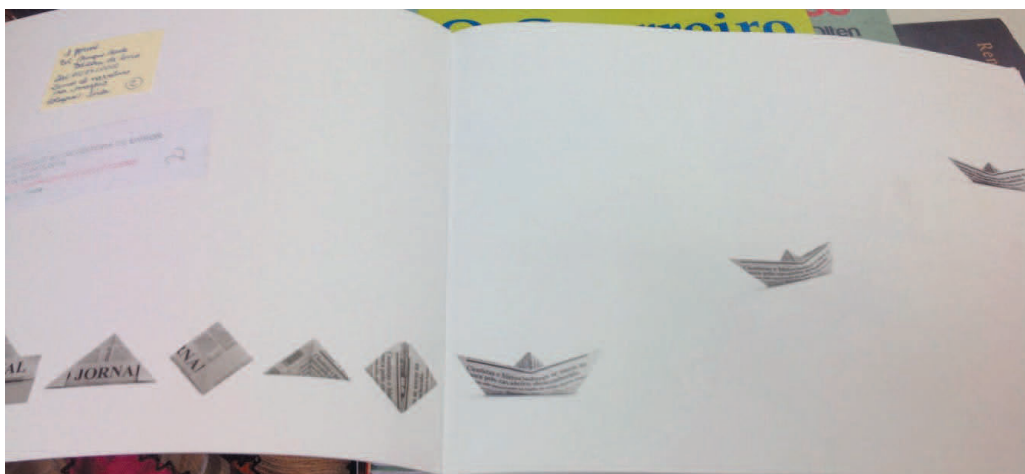


Figura 13 – O jornal, de Patrícia Bastos Auerbach.

A guarda é uma porta para entrar e sair do universo ficcional do livro. Chamar a atenção para as funções das diferentes folhas dos livros é um convite para as crianças brincarem de passar as páginas e imaginar o que vem depois. Traga para a sala alguns livros da instituição em que você atua que possuem guardas criativas para trocar com suas colegas de curso. Apresente o livro e explique por que você considerou que o livro mereceu a sua escolha.

Variar seus gestos de leitura também pode ajudar as crianças a desenvolverem uma boa relação com o livro e com a narrativa.

Gestos de leitura: a forma como seguramos um livro, a direção do olhar durante a leitura, expressões faciais e corporais são alguns gestos de leitura que as crianças observam e imitam para compreender a leitura e o ato de ler. Quando as crianças brincam de ler, usam gestos de leitura observados em leituras que leitores experientes fazem para elas.



Muitos professores têm o hábito de ler uma página e, em seguida, mostrar a ilustração para o grupo de crianças. Quando brincam de ler, as crianças imitam esses gestos. Às vezes, imitam o gesto de ler “sublinhando” as palavras com o dedo. Os gestos de leitura individual quase nunca são imitados, porque poucas vezes os professores os fazem na escola. Criança que não tem modelo de leitura em casa para imitar, quando brinca de ler imita mesmo é o professor. Outra dica importante é incluir, nas suas Rodas de Leitura, momentos em que as crianças possam ver as ilustrações ao seu lado. É importante variar os gestos de leitura na instituição educativa.

Atenção: como veremos mais adiante, a relação entre texto verbal e imagem não é aleatória. Cada vez mais, autores e ilustradores se esmeram em garantir que essa relação seja rica para a construção de uma pluralidade de sentidos. Portanto, é importante garantir que as crianças escutem o texto verbal ao mesmo tempo que observam as imagens, já que são elementos indissociáveis para a construção de significados e de sentidos, muitas vezes pretendidos pelos autores e ilustradores.



Na hora da leitura, os bebês ainda de colo, antes de um ano de idade, observam o movimento dos lábios, fixam o olhar na boca, dando a impressão de estar entretidos com o rosto de quem lê, com o aconchego do ritmo e do colo, com o interesse do adulto em narrar ou cantar para ele. Como vimos em outras unidades, em especial no *Caderno 4*, as cantigas de ninar são a porta de entrada para o mundo literário, tanto pelo clima afetivo que criam como pela sonoridade das palavras que rimam, que se repetem, gerando ritmos. O cuidado com a forma, com a seleção das palavras, com a elaboração da linguagem desperta a atenção antes mesmo do conteúdo e seu significado. Esse acalanto das palavras perdura na leitura em voz alta. Ouvir uma história é tão gostoso! A entonação e o ritmo da leitura diferem do jeito como falamos rotineiramente.

Brinque incrementando sua performance de leitor, modulando a altura da voz para criar suspense, mudando o ritmo para demonstrar calma ou aflição, e por aí vai. Sem exageros: o mais importante são o texto e as crianças, não sua performance artística!

A entrada no mundo da leitura é como um corredor comprido, cheio de portas. Será que só ouvir história forma um leitor? Formar leitor é ensinar letras e sílabas? O que pode acontecer antes do aprendizado formal da leitura que crie um terreno fértil para aventuras mais ousadas, tais como atravessar sozinho a leitura de uma narrativa longa? Quantas portas podem ser abertas antes de a criança ler convencionalmente e por si só?

Quando o bebê repara que existe um objeto – o livro – na cena em que antes só havia o seu olhar para os lábios que se moviam durante a leitura, uma porta se abre. Cores, imagens, texturas entram na relação entre o bebê, o som das palavras, o colo, o carinho. Um novo objeto aparece, e ele está cheio de novidades. Não são apenas as palavras escritas que vão precisar ser aprendidas, mas também toda uma série de usos, funções e convenções estabelecidas pelos códigos visuais das ilustrações, pelo projeto gráfico dos livros, pelos temas e pelas formas de abordá-los, além de tudo o que diz respeito ao universo literário, à elaboração da linguagem, a metáforas, ironias, rimas, léxicos, etc.

Quando um livro entra em cena, um mergulho na cultura está prestes a ser feito, e as interações com esse objeto vão se dar na medida em que outras interações aconteçam: interações com os livros, entre as crianças e entre adultos e crianças serão necessárias. A questão é: o que pode ser feito para que as interações com esse objeto – o livro – e com todos os seus elementos siga sempre com o gosto do aconchego inicial que as cantigas de ninar oferecem, sem que se perca de vista sua complexidade? Uma atividade importante a ser garantida no trabalho com os livros é a Leitura Livre.

Leitura Livre

Além de realizar regularmente a Roda de Leitura, você pode criar situações de Leitura Livre, separando alguns livros para essa finalidade. Quando estão com os livros, brincando de ler, na hora da Leitura Livre, as crianças revelam o que já sabem sobre leituras, narrativas, livros e também se defrontam com desafios e descobertas a serem feitas.

O evento a seguir foi registrado durante minha pesquisa de doutorado (PIMENTEL, 2011), numa escola da rede pública de ensino. Crianças de seis anos de idade faziam comentários sobre livros, numa sala de leitura. Usarei nomes fictícios para apresentar melhor a situação. Maria folheava o livro e criava pequenas histórias. A cada página, terminava a narrativa com a mesma fórmula: “Então, acabou a história”. Sônia, vendo o que Maria fazia, começou a comentar comigo:

Sônia: Ela não está lendo, está só vendo as imagens.

Maria: Então, acabou a história.

Sônia: Não acabou, não. Continua na outra página.

Maria: Ela está apaixonada por ele. Se arrumou e colocou um colar. Pronto, acabou a história.

Sônia: A história não acabou. Não.

Sônia: Tia, ela não está lendo, está só vendo. Não pode.

[Maria larga o livro. Sônia pega o livro de Maria, começa a ler apontando para as ilustrações, e cria uma história que não termina a cada página.]

Eu pergunto: Pode ler as imagens?

Sônia: Pode.

Podemos observar que Sônia já sabe que um livro pode conter uma história que se completa a partir da sequência das páginas, num todo, e não em cada página separadamente. Além disso, ela pensa que “ler de verdade” é ler palavras, duvidando, inicialmente, de que seja possível criar histórias a partir das ilustrações. Maria, apesar de não considerar o conjunto das páginas para compor sua narrativa, demonstra possuir conhecimentos e estratégias para criar começo, meio e fim a cada página.

Você já deve ter percebido que, na Educação Infantil, algumas crianças apenas nomeiam as ilustrações e outras recontam histórias que foram lidas para elas, ou até mesmo inventam narrativas apoiadas nas ilustrações dos livros. Os projetos com livros devem valorizar esses conhecimentos e ampliá-los. Quando as crianças estiverem com os livros, observe e registre se as crianças nomeiam, narram cada página, consideram a sequência das páginas. Observe também se você, professora, realiza cada uma dessas ações ao ler para as crianças e como você o faz.

Outra estratégia importante para a formação do leitor é criar situações em que ele possa fazer suas próprias escolhas. Separe uns livros para que as crianças possam eleger aqueles de que mais gostem ou que mais lhes interessem. Além de ir ajudando a constituir suas preferências, é uma boa oportunidade para que façam negociações para ver quem vai pegar um determinado livro primeiro, quem vai contar a história para o outro, quem vai ficar sozinho com o livro, quem vai mostrar para o colega o que achou interessante, quem vai ficar do lado de um colega, cada qual com um livro diferente em mãos. Fique de olho e ajude as crianças nesses momentos de Leitura Livre, pois é bem provável que todas queiram ficar com o livro que você acabou de ler ou que elejam um livro preferido. Algumas disputas podem surgir nesses momentos.

Ao contrário de muitos adultos, que preferem não saber nada sobre a história antes de ler sozinho, as crianças adoram pegar um livro conhecido. Por isso, crie regras com elas. Algumas vezes acontece de um livro rasgar, mas repare: na maioria das vezes, isso acontece porque as crianças desejam o mesmo livro. Ajude as crianças a colarem o livro se for preciso e aproveite para conversar sobre a necessidade de cuidar dos livros e respeitar regras, mas valorize o desejo das crianças de estar com os livros em mãos.

Deixar os livros ao alcance das crianças é muito importante. Algumas vezes, as professoras escolhem os livros mais caros e considerados de melhor qualidade para ler em voz alta e os recolhem, evitando deixá-los ao alcance das crianças para impedir que elas os rasguem. Veja como o designer gráfico japonês Katsumi Komagata, numa entrevista concedida à *Revista Emília*, explica suas opções artísticas empregadas na sua arte de ilustrar livros para crianças:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (KOMAGATA, 2012, [s.p.]).

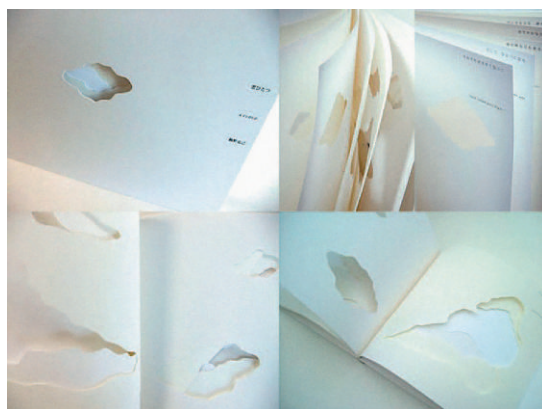


Figura 14 – Página de livro ilustrado por Komagata.

Fonte: <<http://goo.gl/UFrt3Z>>.

Você pode ler a entrevista completa acessando o *link* <<http://goo.gl/FTDmWF>>.

Ainda que as crianças possam estragar os livros inadvertidamente ou, quando bebês, por ainda não estarem familiarizadas com o objeto livro, é importante que aprendam a cuidar para que outras pessoas possam também usufruir da leitura na escola.

Observe e registre o que as crianças fazem com os livros. Experimente criar regras com elas para que aprendam a cuidar dos livros.

Um horizonte de significados partilhados por meio da leitura do adulto sustenta as explorações das crianças. Elas querem ver de perto as ilustrações, perceber se existe algo escrito, observar as palavras e os tipos de letras, folhear páginas em busca de registros sobre o que ouviram, recontar a história imitando gestos e entonações feitos pelo adulto leitor. Essas experiências das crianças com os livros são importantes para o aprendizado da leitura, por isso é fundamental garantir-lhes o acesso a livros, na Educação Infantil.

Um livro é um objeto da cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores partilhados por um grupo. Alguns sentidos podem ser percebidos enquanto se escuta uma leitura, outros demandam diversas interações. Não é à toa que as crianças elegem histórias para pedir: “Conta outra vez!”. Muitos estudos já foram realizados sobre a relação entre as narrativas e momentos afetivos vividos pelas crianças, principalmente sobre os contos de fadas (BETTELHEIM, 1980). É importante saber que as narrativas proporcionam às crianças uma bagagem simbólica relevante para a constituição de sua subjetividade. Vamos aprofundar esse tema mais adiante. Por ora, vamos considerar que a necessidade de compreender e de criar sentidos é um dos motivos para que as crianças peçam que repitam a experiência com a leitura ou que queiram ficar com o livro que acabou de ser lido para ela. Explorar as diferentes partes dos livros, ver ilustrações, refletir sobre a escrita, folhear as páginas são experiências que as crianças gostam de repetir, pois tentam entender o livro como um todo multimodal.

É importante respeitar o interesse por determinado livro e procurar estratégias para conciliar os desejos das crianças quando estão em grupo. Uma ideia é sortear a ordem de quem vai ficar com o livro primeiro. Escreva o título do livro e, se possível, cole uma fotografia da capa do livro numa folha. Para controlar quem já teve a oportunidade de ficar com o livro mais desejado pela turma, escreva os nomes das crianças na ordem estabelecida pelo sorteio no mural e marque com elas um sinal que indique quem já pegou o livro tão “disputado”! As crianças costumam respeitar muito bem os combinados, desde que sejam estabelecidos com clareza e justiça. O mais importante é que outros livros também sejam disponibilizados para que cada criança possa manusear um, no momento da Leitura Livre.

O processo de formação do leitor requer a construção de habilidades ou de capacidades que podem parecer óbvias, entretanto, nada é óbvio no campo da leitura. Por exemplo, não é óbvio que exista uma sequência narrativa no folhear das páginas do livro nem que um personagem permaneça o mesmo apesar de estar representado em várias ilustrações. Já comentamos um pouco sobre o folhear das páginas, quando trouxemos a conversa com Maria e Sônia e também quando chamamos a atenção para o momento de abrir a capa e observar a guarda do livro. Agora vamos nos dedicar às ilustrações.

Veja a seguir o exemplo do livro *Douglas quer um abraço*, de David Melling. Em uma mesma página, encontramos o personagem representado várias vezes. É preciso conhecer algumas convenções a respeito das ilustrações para saber que todas aquelas imagens que se repetem representam o mesmo personagem em diferentes situações.



Figura 15 – Douglas quer um abraço, de David Melling.



Figura 16 – Douglas quer um abraço, de David Melling.

Reserve algumas Rodas de Leitura para analisar as ilustrações ao lado das crianças, dando informações sempre que for preciso e sempre que for solicitado pelas crianças. Muitas vezes, nós, professores, também temos de procurar saber um pouco mais sobre as ilustrações.

Alguns livros ilustrados para crianças pequenas apresentam a figura destacada em um fundo neutro para facilitar a percepção da imagem e sua compreensão. Num primeiro momento, o bebê percebe apenas uma página colorida, atraente, e só aos poucos estabelece relações conceituais. Com a

mediação dos adultos, essas figuras podem ganhar nomes e pequenas narrativas, fazendo com que a volta ao livro signifique novas explorações, novas formas de ver, perceber e construir significados.

Segundo Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer (2011), entre doze e dezoito meses de idade, as crianças (aquelas que têm contato habitual com livros) são capazes de entender que as ilustrações bidimensionais se relacionam a objetos tridimensionais e também a ações. Existe uma construção de conceitos e conhecimentos relacionados a palavras que se aplica também à compreensão das ilustrações, e que justifica uma série de livros que se organizam a partir da representação de um único objeto a cada página.

As imagens de um único objeto, nos livros para bebês, podem vir ou não acompanhadas de uma palavra. A partir da análise de livros para bebês, de diferentes países, Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2011) observam que a ilustração que mais aparece é o círculo colorido, representando uma bola. A bola é um brinquedo comum, e a forma circular talvez seja uma das primeiras que se destacam entre figuras e fundos que rodeiam o universo de ilustrações feitas para bebês.

Os livros do tipo imagem-palavra foram mencionados na unidade anterior e receberam a denominação de livros com “palavras-chave”, designação que consta nos editais do PNBE. Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2011) denominam esses livros, que vinculam imagens e palavras, de *early concept books*. São, pois, livros de primeiros conceitos geralmente, sem uma narrativa e designando objetos que fazem parte do dia a dia dos bebês.

Em muitos livros infantis, uma linha preta é usada para separar a imagem do fundo, a fim de que o bebê, aos poucos, perceba que a página não é só um enfeite colorido, e sim um suporte para registros e produção de sentidos relacionados com o mundo ao redor. Alguns livros brincam com a relação entre imagens do cotidiano e produção de sentidos e extrapolam os significados mais corriqueiros de figuras elementares. São estratégias para produzir ampliações de sentidos, provocando deslocamentos de lugares-comuns. É o

caso de livros como *Um redondo pode ser quadrado?* e *Dia de sol*, dos acervos do PNBE 2008 e 2014, respectivamente.



Figura 17 – *Um redondo pode ser quadrado?*, de Renato Canini (PNBE 2008).



Figura 18 – *Dia de sol*, de Renato Moriconi (PNBE 2014).

Do acervo do PNBE 2014, *É um ratinho?* pode ser colocado entre os livros que ajudam os bebês, nos seus primeiros meses de vida, a entenderem alguns elementos e significados das imagens. Nesse livro, encontra-se apenas uma folha, que é dobrada de tal forma que as ilustrações aparecem aos poucos, criadas a partir de um pedaço da outra. A ilustração inicial mostra um ratinho. A ponta de sua orelha, no desenrolar da folha, compõe a figura de outro animal, e assim sucessivamente, de forma que, ao dobrar a folha novamente, o ratinho reaparece.



Figura 19 – *É um ratinho?*, de Guido van Genechten (PNBE 2014).

A linha preta, que destaca a imagem e pode ser vista desde a ilustração da capa, no caso do livro *É um ratinho?*, pode ajudar as crianças de um a dois anos a prestarem atenção na imagem e construírem sentidos para ela. O contato com livros ilustrados desde cedo pode auxiliar a produção desse conhecimento, que será muito útil durante o aprendizado da leitura e da escrita.

Como estamos falando de leitura de imagem e de estranhamentos frente ao que nós, adultos, acostumamo-nos a considerar de fácil compreensão, é preciso fazer uma ressalva. Em algumas publicações, as imagens representam objetos que não pertencem ao cotidiano da criança ou que, em sua cultura, são denominados de outra forma. Sem ter familiaridade nem com o referente nem com o referido, algumas crianças podem não compreender a imagem mesmo quando já tenham mais idade. Na Figura 20, vemos um peixe e pingos próximos, que significam o movimento do peixe que estaria pulando da água. Reparem que tudo isso nós, adultos, aprendemos a decifrar de forma mais ou menos sistematizada. Ou seja, podemos dizer que fomos iniciados na leitura de imagens e de representações, que não são óbvias desde o primeiro contato com elas.



Figura 20 – Peixe com elementos visuais, como pingos que indicam movimento.

Fonte: <<http://goo.gl/L7DEQ4>>.

Um conjunto de elementos visuais deve ser considerado para que a leitura das ilustrações ganhe cada vez mais sentido. Existem ilustrações de livros infantis que convocam não só as crianças, mas até nós, adultos, a uma leitura de mundo mais aprimorada, à medida que, sem determinadas referências culturais, não conseguimos decifrá-las totalmente. Veja os exemplos a seguir.



Figura 21 – Ilustração do livro *Bocejo*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi (PNBE 2014).

Na Figura 21, vemos uma ilustração do livro *Bocejo*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi, que mostra um astronauta bocejando. Ele está pisando na Lua, e, ao fundo, podemos ver parte do planeta Terra. Como identificamos isso? Várias são as referências, e uma dica importante é saber que nosso planeta é azul. As ilustrações desse livro nos remetem a outras referências culturais e mostram diversos personagens, míticos ou históricos, em seu momento mais sonolento.



Figura 22 – Imagem de divulgação (Nasa) na qual se percebem elementos visuais utilizados para a produção da ilustração da Figura 21.

Fonte: <<http://goo.gl/Lewzga>>.

Quando nos damos conta disso, voltamos à ilustração do astronauta e lembramos de Neil Armstrong, norte-americano que pisou na Lua, e da imagem do seu feito, altamente divulgada pela imprensa, que pode ser vista na Figura 22. Ao relacionarmos a cueca que vemos na ilustração do livro à bandeira norte-americana, tanto pelas cores utilizadas como pelo fato de ambas estarem fincadas na Lua, percebemos uma ironia frente ao gesto de marcar território com uma bandeira, associado à colonização. Afinal, a Lua é de quem? A leitura desse livro sugere diferentes camadas de sentidos que podem ser ampliados pelas referências culturais de seus leitores. Na página da direita, outra convenção a ser analisada é a forma das letras. A onomatopeia “Oh” aparece escrita com várias letras repetidas e em ondulação, remetendo ao som do bocejo e ao movimento do corpo que se espreguiça.



Figura 23 – Ilustração do livro *Quando os tantans fazem tum-tum*, de Ivan Zigg. Pesquisa sobre outras culturas.

Na Figura 23, vemos máscaras variadas. Quais são as máscaras que podemos mostrar para as crianças, numa pesquisa sobre as culturas tais como a indígena e a africana, para que os sentidos das ilustrações sejam ampliados? Como podemos enriquecer a leitura desse livro com referências culturais mais amplas? A partir dessas perguntas sobre ilustrações específicas, muitos projetos podem ser desenvolvidos, começando com uma pesquisa feita pelo professor e que envolva as crianças e suas famílias.

Um mural sobre a leitura de um livro pode ser feito com referências visuais que foram encontradas em pesquisas sobre elementos das ilustrações e também com desenhos das crianças realizados a partir da observação e da comparação dessas imagens. Sempre é importante destacar, nos murais, o livro, sua capa, seus autores e sua editora, para compartilhar com a comunidade escolar os projetos com os livros.

Uma pergunta importante que pode gerar registros visuais interessantes para os murais é: qual a técnica utilizada pelo ilustrador? Massa de modelar? Colagem? Dobradura? Você já deve ter pedido para as crianças desenharem após a leitura de um livro, certo? Que tal variar essa proposta usando técnicas diferentes a partir do que tem nas ilustrações dos livros? Incremente seus murais com diferentes registros de leitura produzidos pelas crianças. Fotografias das oficinas de artes feitas nesse tipo de projeto também enriquecem os murais.

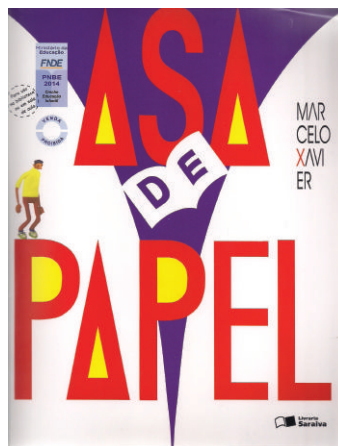


Figura 24 – Ilustrações com massa de modelar. *Asa de papel*, de Marcelo Xavier.



Figura 25 – Ilustrações com massa de modelar. *Asa de papel*, de Marcelo Xavier.

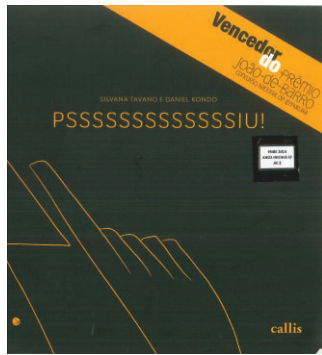


Figura 26 – Ilustração com traço de desenho. *Psssssssssssiu!*, de Silvana Tavano e Daniel Kondo.

Muitas vezes as ilustrações nos remetem a contextos culturais diversos, convidando a novas leituras. É o que se tem chamado de referências intervisuais. Além dessas referências a universos culturais que estão representados nas ilustrações, há outros códigos a serem analisados. Tracinhos que indicam movimentos, como vimos na Figura 20, são exemplos disso, e as histórias em quadrinho estão cheias de outros tantos elementos visuais que requerem iniciação, observação, dedução.



Figura 27 – *Minhocas comem amendoins*, de André Neves.

Algumas ilustrações representam o que está no interior de algo e que só dá para ver de forma representada, como na Figura 27, em que vemos o que se passa dentro da barriga do gato, que comeu o passarinho, que comeu a minhoca, que comeu um gato.

Como essas considerações sobre ilustrações podem nos ajudar a organizar projetos para a Educação Infantil? Aqui vão algumas dicas:

1. Repare na técnica utilizada pelo ilustrador e faça uma oficina com as crianças para que utilizem a mesma técnica, por exemplo, usando massa de modelar, giz de cera, lápis de cor, guache aquarelado, etc.
2. Selecione imagens que ampliem o universo visual do livro. Por exemplo, máscaras de tribos indígenas, fotos de divulgação científica, obras de arte, fotografias de animais, etc. Depois de ler um livro cujas ilustrações façam referência a elementos específicos de conhecimento geral, mostre as ilustrações, estabelecendo comparações, e sugira que as crianças façam seus registros.

Muitos aspectos presentes nos livros ainda poderiam ser destacados, tais como o uso de diferentes tipos de letra, sumário, paginação, apresentação de autores e ilustradores, dicas e sugestões de atividades que aparecem algumas vezes nas últimas páginas dos livros, orelhas, folha de rosto, e por aí vai. Isso sem falar da elaboração da linguagem, tipos de texto como narrativas curtas, longas, poesias, além de diferentes formas de ler, tais como ler em capítulos, ler com adereços, com a utilização de bonecos ou outros objetos. E, ainda, observar como um mesmo tema é abordado em diferentes livros ou como cada autor aborda um tema com um estilo próprio. Enfim, os livros são objetos multimodais, e muitas são as formas de trabalhar com eles.

Dizem que as novas mídias vão substituir os livros de papel e que suas páginas vão se reduzir à tela do computador. Será? Ou será que esse medo é o mesmo que existiu quando inventaram a televisão, a história em quadrinhos, a máquina fotográfica?

Mesmo com todas essas invenções, as expressões mais antigas não deixaram de existir: artistas continuam pintando, as narrativas continuam encantando, os livros continuam existindo. No mais, a necessidade de aprender a ler e escrever só tem aumentado: a internet colocou a escrita na ordem do dia. Atualmente, não há quem não troque mensagens escritas. Muitas dessas mensagens são feitas com elementos visuais, os chamados *emoticons*, integrando texto verbal e texto imagético de uma forma parecida como que acontece nos livros ilustrados, não é mesmo?

Parece que os livros ilustrados ainda vão existir por muito tempo e ainda vão ocupar um espaço importante na formação das crianças. O que você pensa sobre isso?

Livros infantis: possibilidades de classificação

O universo dos livros para crianças é bem amplo e inclui livros informativos e de conceitos iniciais, entre outros. Conhecer essa tipologia de livros é importante, pois um acervo deve garantir o acesso à diversidade ou, no caso dos livros, à *bibliodiversidade*. Pensando nisso e na importância de conhecermos bem os livros que lemos para as crianças e que disponibilizamos para seu manuseio, apresentamos algumas definições de tipos de livros infantis. É importante saber que a definição de tipos de livros é sempre bem genérica. Cada livro pode ser percebido na sua singularidade, e isso é o que torna a arte interessante. No entanto, para fins de constituição e organização do acervo e seleção de obras mais adequadas para nossos projetos, é bom criar alguns critérios.

A editora Banco del Libro, da Venezuela, em 2001, lançou o livro *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos y nombrarlos* (Muitos livros para crianças: um guia para reconhecê-los e nomeá-los), com o objetivo de ajudar professores e educadores a se situarem no universo cada vez mais diversificado

dos livros infantis. Aqui serão apresentadas algumas classificações encontradas nessa publicação por meio de uma tradução livre e acrescida de outros estudos de pesquisadores, tais como Maria da Glória Bordini (1986), que classifica a poesia infantil; Câmara Cascudo (2001), que estuda os contos tradicionais brasileiros; e Graça Ramos (2011), que estuda a ilustração. Também foi utilizado o *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, para as definições de livro-brinquedo e de livro de imagem.

A vantagem da classificação encontrada na associação Banco del Libro é que ela propõe uma primeira grande distinção entre os livros infantis, separando-os entre livros de literatura e livros de informação. Os livros de informação são muito interessantes para as crianças e muitas vezes se misturam aos livros de literatura, por terem ilustrações e tratamento gráfico semelhantes. Essa primeira distinção é importante principalmente quando são considerados os livros para as crianças de zero a três anos, pois, num sobrevoo pela produção editorial para a primeira infância exposta em estantes de livrarias, catálogos e listas de premiações, percebem-se livros de pano, plástico, cartoados, ilustrados na maioria das vezes e, em casos de maior investimento na forma, livros-brinquedos, indo dos mais simples, com abas a serem levantadas, até os mais elaborados, com dobraduras que simulam imagens em três dimensões. Para perceber o que está escrito nesses livros, é preciso ajustar o foco, substituindo a visão periférica, atraída apenas pela forma, por um olhar mais atento. Palavras, rimas, textos pequenos ou mesmo imagens desacompanhadas da escrita escondem propostas informativas ou utilitárias nas quais o adulto desatento procura a literatura infantil. A primeira sinalização a ser feita então é sobre a natureza do texto e sua função.

LIVROS INFORMATIVOS: Os livros informativos têm por objetivo principal veicular conceitos, transmitir conteúdos. Os livros informativos vão desde os livros de conceitos iniciais feitos para bebês, com o vocabulário básico do seu cotidiano, como os livros sobre formas, tamanhos, contrários, cores e texturas, até dicionários, enciclopédias, almanaques e outras propostas já tradicionais, como livros didáticos e revistas de divulgação científicas feitas para crianças e jovens e que merecem ser relacionadas numa biblioteca bem organizada. A associação Banco del Libro considera, além dos livros de conceito, os abecedários, os livros de contar e as biografias como livros informativos. Os bons livros informativos destinados a crianças possuem grande

qualidade artística e empregam recursos poéticos e visuais que acrescentam valor literário à proposta preponderante de informar. Além desses, existe o livro instrucional – um exemplo bem conhecido são os livros de receita culinária. Os livros que ensinam técnicas e formas de fazer se incluem nessa categoria.

LIVROS DE LITERATURA: Os livros de literatura, por sua vez, podem ser divididos em três grandes gêneros: narrativa, poesia e teatro. Essas três grandes divisões no campo da literatura estão postas desde Aristóteles e valem também para os livros das crianças. Acrescentam-se a essa divisão clássica os livros de imagem.

Narrativas: Considerando a literatura infantil, as narrativas podem ser subdivididas entre narrativas fantásticas (que trazem acontecimentos sobrenaturais) e narrativas realistas (com acontecimentos que respondem à lógica racional). As narrativas também podem ser classificadas quanto à sua origem: i) popular, cuja autoria não é possível identificar, sendo muitas vezes transmitidas oralmente e eventualmente adaptadas para a forma escrita, e ii) autoral, quando é possível identificar quando foi escrita e quem escreveu. A origem das narrativas também revela aspectos da cultura e da história da sociedade onde surgem. Entre as narrativas de tradição popular encontram-se os mitos, que são narrativas ligadas à cosmogonia, e as lendas, que contêm elementos fantásticos para explicar situações cotidianas, origens de tradições, entre outros fatos. Também existem os contos tradicionais, que podem ser fantásticos, como os contos de fadas, ou realistas, como as histórias de astúcia e esperteza, de pícaros e charlatões. Câmara Cascudo (2001), em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*, classifica os contos populares da seguinte forma: contos de encantamento, de exemplo, de animais, facécias, religiosos, do demônio logrado, de adivinhações, de natureza denunciante, acumulativos, da morte e da tradição. Entre as narrativas autorais, estão as crônicas, os contos e as novelas, que também podem estar mais ligadas à realidade, como as aventuras históricas que demandam do autor pesquisa de fatos e personagens reais; e também histórias de detetive, policiais e romances críticos que tematizam questões sociais como o racismo e a segregação. As narrativas autorais também podem ter um caráter mais fantástico, como os contos de fadas contemporâneos, a ficção científica e relatos de terror baseados em forças sobrenaturais, inquietantes e agressivas. A luta contra o

mal é outro filão de narrativas heroicas e épicas, desde a Idade Média até os dias atuais. Relatos de universos paralelos, como sonhos ou mundos fantásticos, também recheiam as narrativas infantojuvenis, assim como as aventuras “pós-fim do mundo” e de sobrevivência a possíveis formas de apocalipse. A história em quadrinhos de certa forma pode ser encaixada nessa categoria, ainda que conte com recursos próprios, como as convenções gráficas dos balões, das onomatopeias, diferentes tipos de letra, entre outros. É uma arte sequencial que justapõe imagens pictóricas e outros elementos visuais para formar uma narrativa.

Poesia: A poesia infantil tem subdivisões. Podem ser igualmente autorais e populares. Entre as populares, podem-se acrescentar o cordel e as poesias da primeira infância. No Brasil, destaca-se o estudo de Maria da Glória Bordini (1986) sobre as poesias de tradição popular, em que a autora apresenta a seguinte classificação:

- **Acalantos:** embalando o bebê nos braços, o adulto canta-lhe baixinho canções, cujo conteúdo ameaçador é equilibrado pela pessoa que representa a proteção do adulto. Exemplo: “Boi da cara preta”.
- **Brincos:** são poemas dirigidos à criança pequena, acompanhados de carícias ou toques, associando o corpo à palavra. Os brincos, muitas vezes, servem para nomear as partes do corpo. Exemplos: “Dedo mindinho”, “Janela, janelinha”.
- **Trava-língua:** são poemas que jogam com a reduplicação de fonemas de difícil articulação. É mais importante repetir o fonema do que encontrar o sentido da poesia. A ênfase está no som. Exemplo: “A aranha arranha a jarra”.
- **Cantigas de roda:** são músicas que acompanham jogos corporais das crianças mais velhas, têm ênfase no ritmo e no andamento e são associadas a jogos de coordenação e a motricidade. As brincadeiras de roda, como instrumentos de socialização, implicam regras e a presença de outras crianças para que a brincadeira aconteça.

- Adivinhas: são como enigmas. Por meio de descrições de objetos ou de animais, ou de narração de acontecimentos comparados a outros conjuntos equivalentes, constituem incógnitas a serem descobertas. Operam por analogia.
- Quadras: conjunto de quatro versos que rimam entre si. Muitas vezes apresentam o tema amoroso, pois são sobrevivência da lírica dos trovadores medievais. Também há nuances de riso e folgado. Sua estrutura é baseada no paralelismo, no refrão e na rima entre seus quatro versos.
- Parlendas: são versos de cinco ou seis sílabas, recitados para entreter, acalmar e divertir crianças, escolher quem deve iniciar um jogo ou os que devem tomar parte numa brincadeira. São sempre rimas ou ditos educativos ou satíricos e não têm música. Muitas relacionam-se à contagem: “Um, dois, feijão com arroz”, a saberes sobre a natureza: “Hoje é domingo”, à transmissão de regras de convívio e escolhas aleatórias: “Uni, duni, tê”. Apresentam relação corpo-palavra, como nos brincos, mas sua temática dá ênfase maior à relação da criança com o mundo.

Teatro: O texto teatral é aquele que não tem narrador. A história é contada por meio das falas dos personagens em discurso direto, com algumas marcações para dirigir a cena, que deve ser feita com atores ou bonecos. Existem os textos *trágicos* e os *cômicos*, também podendo ser subdivididos entre popular e autoral.

Livro de imagem: No caso dos livros para crianças, uma classificação importante diz respeito à função da ilustração. Os livros podem trazer um texto verbal independente da ilustração: diferentes edições de um mesmo livro podem ser ilustradas por artistas diferentes sem prejuízo para a compreensão do texto verbal. Nesse caso, valem as classificações dos livros quanto ao texto verbal, como visto anteriormente. Mais recentemente, vem crescendo consideravelmente a produção de livros exclusivamente de imagens, nos quais a narrativa se desenvolve por meio das ilustrações, bem como de livros que combinam texto verbal e visual de tal forma que um depende do outro para existir. Na língua inglesa, esses livros são chamados *picturebooks*, ou *libro álbum*, na língua espanhola. No Brasil, esses dois tipos de livro estão classificados como

livros de imagem. Para Graça Ramos (2011), no interior do livro de imagem podem ocorrer diferenças no tratamento do formato da página, dos tipos de letra, nas técnicas de ilustração, entre outros recursos gráficos, assim como mudanças no tratamento da narratividade, tais como o abandono da linearidade e a alusão a outras obras de arte, sendo o leitor convidado a ler o livro como um quebra-cabeça. “A multiplicidade de significados, que permite a escolha de vários caminhos para compreender a obra, criando diferentes públicos para ela e a quebra de fronteira entre cultura popular e alta” (RAMOS, 2011), marcam esse tipo de livro. Como expressa Celia Abicalil Belmiro.

As transformações pelas quais o objeto livro vem passando dão margem a novos gêneros e novos modos de operar com a realidade ficcional. [...]o *livro de imagens* explora recursos visuais e características particulares da imagem, acrescidos, por vezes, do recurso verbal. [...] Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). [...] A produção contemporânea tem mostrado uma tal sofisticação, cuidado e complexidade na elaboração dessas narrativas visuais, que vem chamando a atenção de jovens e adultos, constituindo um outro grupo de ávidos leitores de livros de imagens (BELMIRO, 2014).

Esses são fragmentos do verbete elaborado pela professora Celia Abicalil Belmiro, que pode ser acessado na íntegra pelo link <<http://goo.gl/iolQhb>>.



Quanto à forma do projeto gráfico, a sugestão da associação Banco del Libro é de que sejam considerados:

- *Livros cartonados*: de material resistente, destinados, prioritariamente, aos bebês, a crianças de zero a dois anos e às primeiras explorações dos leitores que ainda estão se familiarizando com o folhear das páginas e da matéria de que são feitos os livros.
- *Livros cortados*: conhecidos também por *pop-up books*, ou de abas, interativos, “vivos”. São livros em que o projeto gráfico se diferencia, as páginas são cortadas de forma variada, as ilustrações simulam três dimensões, algumas páginas são mais estreitas ou mais largas, impondo novas formas de dobrá-las ou folheá-las, alguns detalhes são cobertos com abas. A interação com esses recursos pode promover movimentos, descobertas, surpresas. Estimulam a manipulação das páginas.
- *Livro gigante e minilivro*: os livros gigantes sugerem explorações de corpo inteiro dos bebês, e os minilivros cabem em suas mãos, mas também se destinam a leitores de todas as idades, sendo que o tamanho do livro pode ou não interferir na produção de sentidos proposta no todo da obra.
- *Livro-brinquedo*: são livros que se transformam em objetos, como teatrinhos, casa de bonecas, entre outros. Na prática pedagógica, aliado ao letramento literário, o livro-brinquedo pode incentivar o gosto pelos livros, fomentar a apreciação e estimular a leitura antes mesmo da alfabetização, porque leva a criança a relativizar o que sente e entende da obra, pela acessibilidade a suas formas de escrita, jogos cognitivos e motores.



Estes são fragmentos do verbete elaborado por Ana Paula Mathias de Paiva.
Ver: <<http://goo.gl/vam51k>>

- *Livro-jogo*: são livros em que a própria leitura sugere um jogo, como quando o leitor pode escolher o final ou mudar a ordem dos capítulos, por exemplo.

Não é intenção esgotar todas as possibilidades de classificação dos livros ou criar uma taxinomia para os livros infantis, até porque eles estão sempre em processo de transformação. O caso da relação entre ilustração e texto é um bom exemplo das transformações culturais pelas quais passam os livros. A própria natureza da linguagem que se funda na interdiscursividade sugere aberturas para textos metalinguísticos, intertextualidades, intervisualidades, características que hibridizam os tipos de texto, propondo análises combinatórias que se potencializam com as novas ferramentas digitais. Não cabe aqui fechar a questão, mas refletir sobre como essas classificações estão sendo reveladas nos espaços dos livros e como as crianças se apropriam ou não desses conhecimentos em suas leituras iniciais.

3. Compartilhando experiências

Tenho observado que, quando os professores se interessam pelos livros infantis, não falta criatividade. Quando são feitas rodas de conversa, as crianças indicam caminhos inusitados para projetos e nos surpreendem, pois percebem detalhes nos livros que nos passam despercebidos, o que torna o trabalho com os livros sempre muito rico de possibilidades. O que fica cada vez mais claro nas conversas com professores que usam livros na sua prática pedagógica é que o primeiro e importantíssimo passo de um projeto com livros é a leitura prévia feita pelo professor. Tanto o livro que será lido em voz alta como os livros que serão disponibilizados para as crianças devem passar por uma leitura prévia do professor. Essa é uma estratégia de ampliação de referências importante para os projetos.

Certa vez, convidada para coordenar um grupo de estudos sobre leitura e escrita na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, em Alagoas, deparei-me com uma mesa cheia de livros deixados por um divulgador para possível compra para as escolas. Eram livros destinados,

a princípio, a crianças de zero a três anos de idade. Iniciei a conversa com os profissionais da secretaria argumentando sobre a necessidade de realizarmos uma leitura prévia do material que estava sendo divulgado. Como selecionar um acervo? Como escolher livros para as crianças? Dessas conversas, resultou a elaboração coletiva de uma ficha de avaliação de livros. Para elaborar essa ficha, três tipos de livro foram considerados: livros de literatura, livros informativos e livros técnicos (que são aqueles que chegam às escolas direcionados aos professores). Procuramos resumir bem a ficha para que fosse usada de forma rotineira pelos professores e para que se acostumassem a emitir um parecer sobre o livro antes de usá-lo com as crianças ou mesmo antes de comprá-lo para as escolas. Os critérios de seleção dos livros técnicos não foram objeto de estudo. Essa ficha tem sido apresentada em cursos e encontros de formação, e muitos professores demonstram interesse por ela. Quando realizamos oficinas de leitura de livros, muitos professores gostam de dar seu parecer sobre os livros.

E você? Já comentou um livro antes de levá-lo para as crianças? Essa não é uma ficha definitiva e deve ser adaptada à realidade de cada professor, uma vez que a escolha de um livro passa muito pelo gosto pessoal, pela empatia que provoca em cada um. Compartilho com vocês o resultado dessa experiência, desejando que o hábito de ler os livros antes de trabalhar com eles junto às crianças seja cultivado. Para realizar essa atividade, consulte o item acima “Livros infantis: possibilidades de classificação”.

Roteiro de avaliação de livros de literatura ou informativos

I - CABEÇALHO

Parecerista: _____

Título da obra: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Cidade/Estado/Ano/Edição: _____

II - O LIVRO É PARA SER LIDO/MANUSEADO:

- () pela criança autonomamente
- () mediado pela professora
- () pela professora e pela criança autonomamente e dependendo da situação

III - CARACTERIZAÇÃO DA OBRA:

3.1. Quanto ao gênero:

- 1. LITERÁRIO ()
- 2. INFORMATIVO ()

3.1.1. Caso o livro seja literário, selecione:

A. *Poesia* () Incluem-se aqui todos os textos que apresentam um trabalho com a linguagem, como rimas, brincadeiras com os significantes, formas específicas em verso e ritmo. Por exemplo: poemas, poema concreto, cordel, trava-línguas, parlendas, prosas rimadas, adivinhas, contos cumulativos, brincos, cantigas de roda, acalantos.

B. *Narrativa*

– *Narrativa fantástica popular* () Narra acontecimentos sobrenaturais, cuja autoria não pode ser identificada. Exemplo: mitos, lendas, contos tradicionais fantásticos, fábulas, apólogos.

– *Narrativa fantástica autoral* () O autor é identificado e narra acontecimentos sobrenaturais. Por exemplo: contos de fadas contemporâneos, a ficção científica e relatos de terror baseados em forças sobrenaturais, inquietantes e agressivas.

– *Narrativa realista popular* () Não é possível identificar o autor. Os acontecimentos respondem à lógica racional. São histórias de astúcia e esperteza, de pícaros e charlatões. Por exemplo: Pedro Malasartes

– *Narrativa realista autoral* () Crônicas, contos e novelas que narram aventuras históricas ou aventuras de detetive, policiais e romances críticos que tematizam questões sociais como o racismo e a segregação.

C. *Teatro* () Não possui narrador. A história é contada por meio das falas dos personagens em discurso direto, com algumas marcações para dirigir a cena, que deve ser feita com atores ou bonecos.

D. *Livro de imagem* () Pode ter exclusivamente imagens ou as imagens podem ser acompanhadas de pequenos textos. O que caracteriza o livro de imagem é a multiplicidade de significados, possibilitada pela ilustração e, algumas vezes, pela relação que se estabelece entre texto verbal e imagem que permite a escolha de vários caminhos para compreender a obra.

3.1.2. Quanto a qualidade da linguagem literária – considerando a qualidade literária do texto, identifique:

A. O texto explora recursos expressivos e/ou outros relacionados à enunciação literária de modo surpreendente ou de maneira lírica?

() sim () não

B. O texto oferece um grau de abertura que convida à participação criativa na leitura?

() sim () não

C. O tema é tratado sem preconceitos?

() sim () não

D. O tema é tratado de forma provocadora e aberta, deixando pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor?

() sim () não

E. O texto amplia as referências estéticas sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro?

() sim () não

3.1.3. Caso o livro seja informativo, selecione:

- A. Desperta o interesse da criança? () sim () não
- B. O conteúdo é relevante? () sim () não
- C. Os conceitos são validados cientificamente? () sim () não
- D. As imagens são atrativas? () sim () não
- E. Apresenta autoria, fonte bibliográfica e outros indícios de que as informações sejam respaldadas cientificamente? () sim () não

3.2. Quanto à ilustração e ao projeto gráfico-editorial (considerar esse item para as duas modalidades de livros)

- A. Os recursos empregados na elaboração das imagens, tais como combinação de cores, volume, proporção dos corpos dos objetos, além da sequência de imagens e sons, contribuem para a construção de sentidos?
() sim () não
- B. As imagens dão informações complementares (que não constam no texto verbal), auxiliando na construção do enredo, na orientação da leitura, no esclarecimento de informações do texto verbal ou na ampliação dessas informações? () sim () não
- C. As imagens são marcadas pelo tratamento estético? () sim () não
- D. O projeto dá visibilidade e legitimidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura através do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional? () sim () não
- E. A capa é atraente e condiz com a proposta da obra? () sim () não
- F. O material é adequado ao manuseio pelas crianças? () sim () não
- G. O tipo e o tamanho das letras e a distribuição do texto nas páginas do livro favorecem a leitura das crianças? () sim () não

H. Os dados sobre o autor e/ou outras informações anexadas à obra a contextualizam no universo literário e/ou informativo? () sim () não

IV – PARECER CONSOLIDADO

Depois de escolher os livros com os quais vai trabalhar, veja uma sugestão de como dinamizar o trabalho com acervos. A proposta apresentada a seguir já foi realizada por uma professora e pode ser desenvolvida com crianças de todas as idades, bastando adaptá-la à sua realidade. Quanto mais diversificar, melhor! Você pode e deve procurar sua forma de trabalhar com os livros e com as crianças, adaptando a proposta a seguir e inventando outras. Lembre-se de que o interesse das crianças é o melhor indicador de que você está indo pelo caminho certo.

Conte e reconte

Crianças adoram brincar de faz de conta. Com os livros não é diferente: elas “fazem e contam”, imitando as leituras dos adultos.

Desde muito pequenininhas, as crianças imitam as ações que observam serem realizadas por pessoas do seu convívio. Veja essa cena em que um bebê conta história para outros da mesma idade: <<https://goo.gl/AWGoHg>>.

Quando começam a inventar suas narrativas ou a recontar histórias ouvidas em leituras que os adultos fizeram para elas, logo usam fórmulas como “Pronto, acabou a história” ou “E viveram felizes para sempre”, ou ainda

simplesmente “E fim”. Para começar as histórias, com um pouco de costume de ouvir contos de fadas, logo o “Era uma vez” começa a ser usado nas narrativas pelas crianças. Essas fórmulas marcam o tempo da narrativa, são marcadores temporais. Um marcador temporal bem comum é “Muito tempo atrás”.

Maria Cecília Perroni publicou, em 1992, pesquisa na qual descreveu o desenvolvimento do discurso narrativo pelas crianças. Entre muitas descobertas, a autora constatou a importância das histórias tradicionais na aquisição das estruturas narrativas, sobretudo na fase dos três a quatro anos. Essa importância foi evidenciada pela presença dos marcadores linguísticos ou operadores de narrativas, tais como “Era uma vez”, “Daí”, “Então”, “Depois”, “Um belo dia”, “Foram felizes para sempre”, etc. Essas “macroestruturas” linguísticas, adquiridas por meio da experiência de ouvir histórias, passam a ser usadas pelas crianças para organizarem suas lembranças, suas experiências e, mais tarde, para narrá-las. As crianças vão incorporando e ajustando as construções sintáticas/semânticas das histórias tradicionais aos próprios textos. Leia a obra completa, você irá se surpreender com a importância do ato de ler para crianças desde a mais tenra idade (PERRONI, 1992).



Já pensou em fazer um projeto com o objetivo de ampliar o repertório de marcadores temporais com as crianças? Para isso, nada como os contos tradicionais.

Selecione livros com histórias em que a passagem do tempo possa ser percebida. Leia um livro a cada dia, destacando os marcadores temporais com o uso de uma voz diferente, uma entonação especial. Quando aparecer um “de repente”, coloque ênfase nele. Se você conhecer alguns “causos” ou contos da tradição oral, enriqueça a hora da Roda de Leitura com eles. Os contos da tradição oral costumam ter fórmulas bem marcadas para mostrar a passagem do tempo.

Um livro ótimo para começar esse projeto é *O rei Bigodeira e sua banheira*, de Audrey Wood, do acervo do PNBE 2008. Como o rei passa o dia em sua banheira, a cada momento do dia seus súditos têm uma ideia para tirá-lo de lá. Destaque a passagem do tempo, marcada com expressões como “Quando o sol já estava alto” e “Antes do almoço”, por exemplo. Outras narrativas que podem ajudar são *Duas festas de Ciranda*, *Branca de Neve* e *Cachinhos de ouro*.



Figura 28 – *O Rei Bigodeira e sua banheira*, de Audrey Wood e Don Wood.



Figura 29 – *Duas festas de ciranda*, de Fábio Sombra e Sérgio Penna.



Figura 30 – *Branca de Neve*, de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. Adaptação de Laurence Bourguignon e ilustrações de Quentin Gréban.

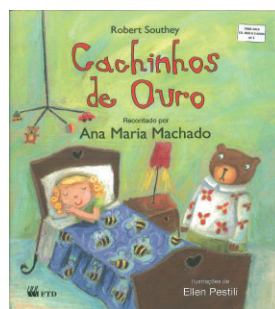


Figura 31 – *Cachinhos de ouro*. Adaptação de Ana Maria Machado e ilustrações de Ellen Pestili.

Depois de ler a cada dia da semana um desses livros, peça, na sexta-feira, para que as crianças escolham aquele de que mais gostaram. Combine com as crianças para que elas repitam com você os marcadores temporais, na hora em que você estiver lendo para elas. Depois, pergunte quem quer recontar para os colegas um dos livros do projeto. Favoreça que as crianças usem as ilustrações para

apoiar a memória das histórias ouvidas. Estimule que passem as páginas dos livros. Deixe as crianças bem à vontade e não obrigue ninguém a participar como “contador de histórias” para o grupo. É importante que as crianças estejam seguras para recontar uma história na frente de todo mundo. Algumas crianças podem preferir recontar na hora da Leitura Livre, sozinhas ou entre seus pares.

Na hora da Leitura Livre, observe se o repertório de marcadores temporais está sendo usado pelas crianças e registre as conquistas de cada criança em termos de ampliação de repertório para a criação de narrativas ou recontos. Observe, registre e reflita sobre a proposta. Será que vai dar certo? Avalie se seus objetivos foram atingidos. Registre falas das crianças que você considere significativas e explique por quê.

4. Reflexão e ação

Está na hora de você avaliar sua prática. Procure realizar as seguintes tarefas:

1. Para início de conversa, faça um pequeno texto de uma lauda ou duas sobre a presença dos livros do PNBE na sua escola. Você sempre soube da existência desse programa? Os livros sempre chegaram sem problemas? Em muitos cursos, os professores relatam que houve uma verdadeira “caça ao tesouro” para encontrá-los. É incrível, mas essa expressão já apareceu em muitos lugares diferentes em nosso país. A notícia boa é que acharam o “tesouro”. Algumas vezes, as caixas de livros do PNBE ainda estavam em salas como a da coordenação ou da direção, esperando a iniciativa de algum professor para abri-las. Poucas vezes aconteceu, mas acontece de ter havido mudança de endereço da escola, sem que houvesse troca de informação por meio do Censo Escolar. Um problema no telhado ou outra situação relacionada à infraestrutura do prédio pode ter gerado a necessidade de mudar a escola de endereço. Isso atrapalha a entrega dos livros, que é feita pelos Correios. Verifique se sua escola está com os dados atualizados no Censo Escolar e continue sua “caça ao tesouro” até

encontrar os livros do PNBE. Então, registre, num breve texto, como foi que você encontrou esses livros. Aproveite também para avaliar seu empenho em estabelecer parcerias com a equipe da escola para a utilização dos livros nos seus projetos. Depois, em grupos, converse com colegas e troque essas experiências.

2. Ao longo desta unidade, várias propostas de atividades e projetos foram sugeridas. Escolha uma proposta para realizar, registrar e apresentar para o grupo. Para tanto, registre seu projeto de forma convencional, com capa, sumário, tema, cronograma, registro das sessões realizadas com fotografias e relatos das falas, gestos e ações das crianças. Não se esqueça das referências bibliográficas. Além disso, sistematize e sintetize em quatro ou cinco *slides* para apresentar em seminário durante o curso. Destaque se você conseguiu estabelecer parcerias e socialize seu projeto. Lembre-se de dar o seu acabamento e justificar suas opções. Não precisa fazer exatamente como proposto nesta unidade, pois aqui foram apresentadas sugestões e linhas gerais. Crie e adapte ao seu modo. Como nas receitas culinárias, “coloque sal ao seu gosto”. Avalie se atingiu seus objetivos.
3. Registre e avalie como você realizou algumas dessas atividades: a) uma Roda de Leitura; b) um momento de Leitura Livre; c) um mural ou evento na escola; d) uma leitura para pequenos grupos de crianças para observar ilustrações olhando juntos para o livro; e) um projeto que teve como objetivo a ampliação dos recursos narrativos das crianças.

5. Aprofundando o tema

Você já ouviu falar sobre um repositório? Essa é uma palavra antiga que tem sido usada com um sentido totalmente novo, e que agora está relacionada às novas mídias. É um lugar onde se guardam objetos que, organizados, formam uma coleção. Que tal começar a fazer seu repositório, colecionando alguns objetos encontrados na internet? Já adiantei o serviço, e aqui você

encontra *links* de materiais que serão úteis para você fazer uma reflexão sobre sua prática.

Repositório

No Portal do MEC você pode encontrar várias publicações importantes sobre a Educação Infantil. Se você ainda não conhece, faça uma primeira visita, acessando <<http://portal.mec.gov.br>>. Procure o *link* para a Secretaria de Educação Básica e identifique as publicações. Lá você encontrará as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), com que você com certeza tem familiaridade. Procure também as publicações referentes aos livros para a Educação Infantil do PNBE e as revistas *Leituras e Criança*.

Sobre a história do PNBE até a seleção de livros feita em 2008, quando pela primeira vez a Educação Infantil foi contemplada com acervos de literatura infantil, leia *Literatura na infância: imagens e palavras*. Procure observar o catálogo de livros e veja se sua escola tem esse material, ou se você conhece alguns livros. Disponível em: <<http://goo.gl/jpoTHH>>.

A coleção PNBE na Escola: Literatura Fora da Caixa também é leitura que aprofunda o conhecimento sobre o PNBE. Não deixe de ler o Guia 2 – Educação Infantil, pois traz textos excelentes com muitas sugestões de atividades com os livros selecionados em 2014. Veja quais são os livros que há na sua escola. Disponível em: <<http://goo.gl/n3Qvkp>>.

O número da revista *Leituras* sobre contos populares é bem interessante. Ricardo Azevedo, autor de livros sobre o folclore brasileiro para crianças, é entrevistado (p. 6-9). Ele defende que nossa cultura tem origem na tradição oral e que esta deveria ter mais presença na escola. Na opinião do autor, a literatura trata de assuntos subjetivos, conflitos e ambiguidades que cada um tem dentro de si. Ele entende que a literatura infantil é uma ramificação de uma “literatura popular”, marcada pela oralidade e por temas universais amplos, tais como a busca da identidade, conflitos do novo contra o velho e temas clássicos. Maria José Nóbrega, em outra seção da revista, destaca os recursos do autor para demonstrar a passagem de tempo (p. 11), e na página 39 sugere o projeto “A leitura de cada dia”. LEITURAS. Brasília: SEB; MEC; Unesco, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/XP7XmI>>.

Sobre a relação entre ficção e afetividade, leia o artigo de Nelly Novaes Coelho, publicado na revista *Criança*. A autora percebe os contos de fadas como histórias baseadas nas necessidades humanas, tais como autorrealização, desejo de ser aceito pelo outro, vontade de poder, luta pela preservação física. Quando essas necessidades são frustradas, “geram as tragédias (ou comédias, dependendo da ótica pela qual sejam olhadas)” (p. 12). COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas, o imaginário infantil e a educação. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 12-14, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/SRIfbu>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

No número 39 da revista *Criança* encontra-se uma entrevista realizada com Sonia Kramer, que relaciona literatura, cultura, formação de professores e alfabetização na Educação Infantil. A reportagem nos ajuda a pensar sobre o fato de que não podemos mudar o mundo, mas podemos mudar o nosso mundo, tomando consciência dos valores que construímos e das condições de compreensão do mundo que oferecemos às crianças. KRAMER, Sonia. Aprendendo com a criança a mudar a história. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 5-8, 2005. Entrevista concedida a Angélica Miranda. Disponível em: <<http://goo.gl/1GdExO>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

Para entender que as crianças expressam sua relação com a cultura não só por meio das palavras, mas principalmente de forma sinestésica (por gestos, posturas, desenhos, etc.), e saber mais a respeito dos estudos da sociologia da infância sobre as formas como as crianças lidam com a cultura e produzem cultura, não deixe de ler: SARMENTO, Manuel J. Culturas infantis e direitos das crianças. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 5-8, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/BSIIYC>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

Para ampliar seu repositório, não deixe de incluir a *Revista Emília* (www.revistaemilia.com.br). Yolanda Reyes, que é do conselho consultivo da revista, afirma que a substância oculta dos contos é “esse poder das palavras para dar nome e sentido às realidades interiores, tantas vezes terríveis e incertas”. Leia “A substância oculta dos contos”, disponível em: <<http://goo.gl/a94lQT>>.

Como um repositório não é feito só de artigos e revistas, aí vão duas sugestões de filmes:

A CASA de pequenos cubinhos. Roteiro e direção: Kunio Katô. Japão, 2008. Animação, 12 min., son., color. Disponível em: <<https://goo.gl/5h8q3m>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

O curta-metragem conta a história do morador de uma casa que sofre inundações com o aumento do nível do mar. O filme nos faz refletir sobre o significado da casa, tanto como lugar do zelo cotidiano quanto como morada das recordações. O uso de tintas aquareladas reforça as relações entre água e inconsciente, melancolia e memória. O brinde feito ao final traz a cor vermelha do vinho como metáfora das recordações amorosas que aquecem o ambiente e o coração.

A LÍNGUA das coisas. Roteiro e direção: Alan Minas. Realização: Caraminholas Filmes. Brasil, 2008. Vídeo (15 min.), son., color. Disponível em: <<http://vimeo.com/90180624>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

Lucas vive com o avô num sítio, até que sua mãe vem buscá-lo para morar na cidade grande. Lucas, que ouvia histórias de seu avô “pescadas” na água ou “colhidas” nas árvores, quando vai para a escola, na cidade, não aprende a escrever, só registra desenhos e sinais que ninguém compreende. De volta ao sítio, Lucas não encontra mais seu avô, mas passa a enxergar nas palavras escritas as memórias que seu avô lhe deixou.

Refletindo sobre sua prática

Para Cecília Bajour (2012, p. 47), “sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma construção de conhecimento”. Como estratégia de formação de professores, a autora propõe encontros para compartilhar registros sobre o que as crianças falam de livros e leituras. Cecília Bajour defende que escutar o que os professores registram de suas práticas com as crianças é uma importante estratégia para a formação docente. Através de descrições e relatos sobre o que acontece na prática com as crianças, os professores podem conversar, refletir e analisar com seus colegas, tendo em vista a produção de saberes sobre literatura e leitura.

Pensando nisso, procure registrar situações em que as crianças estejam com os livros e traga para a sala para uma conversa sobre a experiência de leitura das crianças. Esclareça a estratégia utilizada para o registro: usou de fotografia? Filmou ou gravou a situação? Fez anotações num caderno? Além disso, descreva em linhas gerais qual era a proposta, qual livro foi utilizado, o ambiente, a quantidade de pessoas e outras informações que sejam relevantes, sendo que o mais importante é registrar o que de fato as crianças falam.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

6. Ampliando o diálogo

Para aprofundar o tema, selecionei dois textos, um artigo e uma entrevista, disponíveis na internet. O primeiro, de Patrícia Corsino, destaca-se por trazer eventos de pesquisa com crianças. É importante começar a registrar o que as crianças produzem nas interações com as leituras. O segundo texto também traz questões relacionadas às práticas de leitura literária na Educação Infantil. Na entrevista com Yolanda Reyes, a autora traz sua experiência sobre as expectativas dos pais em relação à alfabetização na Educação Infantil e o que ela entende sobre quais são os alicerces para a leitura e a escrita, considerando o que esperar das crianças em diferentes idades. Ela explica o que tem feito em torno de uma bebeteca, sempre sem perder de vista a afetividade.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: <<http://goo.gl/5ivz5y>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

REYES, Yolanda. Triângulo amoroso na primeira infância. *Emília*, set. 2012. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em: <<http://goo.gl/1NyIN9>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

7. Referências

BANCO DEL LIBRO. *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos e nombrarlos*. Caracas: Banco del Libro, 2001.

BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de imagens. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. p. 203-204.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 05, de 27 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE, 2009b.

CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas, o imaginário infantil e a educação. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 12-14, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/SRIfbu>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educa-

- ção Básica, 2010. p. 183-204. (Explorando o Ensino, v. 20). Disponível em: <<http://goo.gl/5ivz5y>>. Acesso em: 3 jan. 2016.
- KOMAGATA, Katsumi. O mundo contemplativo. *Revista Emília*, jul. 2012. Entrevista concedida a Thais Caramico. Disponível em: <<http://goo.gl/LxT2zK>>. Acesso em: 7 dez. 2015.
- KRAMER, Sonia. Aprendendo com a criança a mudar a história. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 5-8, 2005. Entrevista concedida a Angélica Miranda. Disponível em: <<http://goo.gl/1GdExO>>. Acesso em: 7 dez. 2015.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Early-Concept Books: Acquiring Nominal and Verbal Concepts. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (Ed.). *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. [s.l.]: John Benjamins, 2011. p. 91-114. Disponível em: <<http://goo.gl/9mTUN9>>. Acesso em: 7 dez. 2015.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.
- OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). *O que é qualidade no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-45.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. Livro-brinquedo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. p. 202-203.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIMENTEL, Claudia. *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REYES, Yolanda. Triângulo amoroso na primeira infância. *Emília*, set. 2012. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em: <<http://goo.gl/1NyINg>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

SARMENTO, Manuel J. Culturas infantis e direitos das crianças. *Revista Criança do Professor da Educação Infantil*, p. 5-8, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/BSIYC>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

STREET, Brian. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. p. 229-231.

Publicações do MEC sobre o PNBE na Educação Infantil

PAIVA, Aparecida et al. *Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: Ceale-UFMG, 2008.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PNBE na Escola: Literatura Fora da Caixa. Guia 2: Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2014. 3 v. Disponível em: <<http://goo.gl/SFSPor>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

Livros do PNBE para a Educação Infantil

AUERBACH, Patrícia Bastos. *Jornal*. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. *Bocejo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

CANINI, Renato. *Um redondo pode ser quadrado?*. São Paulo: Formato, 2007.

FÊ. *No mundo do faz de conta*. São Paulo: Paulinas, 2012.

FREITAS, Tino. *Quem quer brincar comigo?*. Ilustrações de Ivan Zigg. Belo Horizonte: Abacatte, 2011.

- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Branca de neve*. Adaptação de Laurence Bourguignon. Ilustrações de Quentin Gréban. São Paulo: SM, 2011.
- HALL, Michael. *Meu coração é um zoológico*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HAUGHTON, Chris. *Um tanto perdida*. São Paulo: Abril Educação, 2011.
- HERBAUTS, Anne. *De que cor é o vento?* São Paulo: FTD, 2012.
- MACHADO, Ana Maria. *Cachinhos de ouro*. Ilustrações de Ellen Pestili. São Paulo: FTD, 2004.
- MELLING, David. *Douglas quer um abraço*. São Paulo: Salamandra, 2013.
- MORICONI, Renato. *Dia de sol*. São Paulo: Jujuba, 2010.
- NEVES, André. *Minhocas comem amendoins*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2013.
- SOMBRA, Fábio; PENNA, Sérgio. *Duas festas de ciranda*. Rio de Janeiro: Zit, 2011.
- TAVANO, Silvana. *Psssssssssssiu!*. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Callis, 2011.
- WOOD, Audrey. *O rei Bigodeira e sua banheira*. São Paulo: Ática, 2010.
- XAVIER, Marcelo. *Asa de papel*. São Paulo: Saraiva, 1993.
- ZIGG, Ivan. *Quando os tantans fazem tum-tum*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.



OS ESPAÇOS DO LIVRO NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



OS ESPAÇOS DO LIVRO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Edmir Perrotti

Ivete Pieruccini

Rose Mara Gozzi Carnellosso

1. Iniciando o diálogo

Em 2004, um jornal de São Paulo (ORNAGHI, 2004) publicou matéria relatando uma ocorrência com um menino numa escola. Por ele não ter devolvido um livro emprestado da biblioteca escolar, a professora colocou-o de castigo atrás da porta, quando ele voltou do recreio. E, não bastasse o castigo, o menino acabou esquecido ali. Desesperada com a demora do filho, a mãe saiu à sua procura, encontrando-o na classe vazia. “Quando eu entrei na sala de aula, vi meu filho tremendo. Eu quase desmaiei”. A reportagem informa que o menino, levado para um posto de saúde do bairro, foi medicado com calmantes. A mãe deu queixa sobre o caso na Polícia Civil.

Por outro lado, na mesma época, uma unidade de Educação Infantil – a Creche Oeste, da Universidade de São Paulo –, que atendia crianças de zero a seis anos, fazia também empréstimos de livros. A equipe pedagógica constatou que alguns livros voltavam em mau estado. Depois de análises e de algumas tentativas que não deram muito certo, as professoras tiveram a seguinte ideia, relatada pela então coordenadora pedagógica:

o grupo pensou em sacolas de pano, pois a durabilidade seria bem maior que a das pastas de papelão, em uso. Além disso, as sacolas teriam uma alça para que as crianças pudessem levá-las confortavelmente e evitar o uso da mochila, que comprimia e danificava os livros. As sacolas coloridas foram confeccionadas. Por sinal, ficaram tão lindas, que os adultos da Creche imaginaram que não retornariam. Mas nada disso aconteceu. Até hoje, essa forma de transportar os livros para

casa é utilizada e, no último ano das crianças na Creche, elas levam de lembrança a sacolinha que as acompanhou por um bom período de suas infâncias. Quem sabe, ao olharem ou tocarem na sacola, poderão evocar momentos significativos que viveram com essa experiência (GOZZI, 2005, p. 91-92).

Dois relatos, dois mundos e um abismo entre eles, não é mesmo? Se os livros estão presentes nos dois espaços, se o empréstimo domiciliar é comum, mudam as atitudes em face da leitura, do livro, da formação dos leitores, das crianças. Numa, a punição. Continua prevalecendo o objeto, o livro como valor absoluto, desvinculado dos sujeitos, superior a tudo e a todos. Noutra, o respeito, a sensibilidade, a inteligência, o afeto, a atenção com o outro. Sem desprezar o cuidado com os objetos culturais. Eles podem oferecer experiências fantásticas.

Tratar da organização e da dinamização dos *espaços de leitura* na Educação Infantil implica o enfrentamento de questões sérias como essas. Afinal, a afirmação do direito à cultura escrita é construção diária e concreta, sujeita a dinâmicas, concepções, valores, práticas que caracterizam e regulam a vida em sociedade. Entre a atitude punitiva e fechada do primeiro exemplo e a decisão negociada, lúcida e aberta das professoras da creche mencionada, há todo um percurso educacional e cultural que precisa ser interrogado, debatido e compreendido. Nossas relações com os livros e a leitura estão culturalmente marcadas e insinuam-se em nossas opções pedagógicas cotidianas.

Nesta unidade, vamos tratar da organização de três modalidades de *espaços de leitura* que podem ser exclusivos ou concomitantes nas instituições de Educação Infantil:

1. “Canto de Leitura” – ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não;
2. “Sala de Leitura” – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita;
3. “Instalação de Leitura” – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura.

Apropriação da cultura escrita: ato de tornar próprios saberes e fazeres que caracterizam as sociedades letradas. Exemplos: ser capaz de se comunicar por escrito, de diferentes modos, em situações variadas; participar de circuitos sociais da escrita; conhecer produções literárias; usar e saber usar livros, jornais, revistas, textos impressos e digitais, bibliotecas, entre outras manifestações que caracterizam o cidadão letrado.



As três modalidades referidas correspondem ao conceito de *Estação de Leitura*, designação geral que utilizaremos para nomear ambientes pedagógicos que, por meio de imersão, de experiências variadas e contínuas, propiciam o desenvolvimento de aprendizagens relativas à apropriação da cultura escrita.

“Estações lembram movimento, chegadas e partidas, além de lembrar os ciclos sazonais, com florescimento, maturação, tempo de espera, de novas semeaduras...” (PERROTTI; VERDINI, 2008, p. 26-27). *Estações de Leitura* lembram, portanto, permanentes viagens ao mundo do conhecimento, da cultura, de encontros com o outro, por meio da escrita.

Considerando contextos institucionais da Educação Infantil (creche e pré-escola) e suas finalidades de formação integral da criança, são objetivos desta unidade:

- distinguir concepções de organização de espaços de leitura;
- conhecer referências para a organização pedagógica:
 - a. de Cantos de Leitura, Salas de Leitura e Instalações de Leitura;
 - b. de materiais de leitura;
- conhecer referências para a dinamização de Estações de Leitura.

2. Espaços de leitura na Educação Infantil: a organização dialógica

Vamos iniciar nossa conversa vendo algumas imagens de espaços de leitura



Figura 1 – Projeto do MinC promete levar leitura a famílias pobres. Fonte: Portal PUC-Rio Digital. Disponível em: <<http://goo.gl/CHZUNT>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 2 – Escola Municipal Irene Szukala. Campo Grande, MS.. Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <<http://goo.gl/izSNuR>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 3 – Biblioteca Escolar do Colégio Termomecânica. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 4 – Biblioteca Alceu Amoroso Lima. Fonte: <<http://goo.gl/DbOQo1>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 5 – Biblioteca do Trabalhador. Fonte: Acervo pessoal dos autores

Figura 6 – Biblioteca na praia. Fonte: <<https://goo.gl/FcHm46>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Uns são mais comuns que outros, não é? Um espaço de leitura num canteiro de obras ou numa praia não são frequentes. Ou seriam? E o que dizer do espaço a seguir? Não é, também, um *espaço de leitura*? E dos mais gostosos!



Figura 7 – Academia dos Estudantes do Colégio 7 de Setembro.

Fonte: <<http://goo.gl/UdGNWs>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Essas imagens mostram tanto espaços organizados especialmente para a leitura como espaços “inventados” pelos leitores. Essa dupla dimensão é fundamental, ao pensarmos a organização dos espaços de leitura, na perspectiva da formação integral da criança. A liberdade de tempo e de espaço do leitor é conquista essencial da comunicação escrita. Sem considerar esse aspecto, a organização é ação de mão única, monológica, pois desconsidera qualidades próprias do ato de ler e dos leitores. Subordiná-las a modos de organização inflexíveis, incapazes de dialogar com os processos a que se referem, é colocar a ordem como valor superior que submete a tudo e a todos. É necessário, portanto, instituir um diálogo permanente entre as formas de organização e demandas próprias dos sujeitos e dos atos de leitura.

Reconhecendo, portanto, a importância da diversidade de motivações, de contextos, de demandas próprias dos leitores e dos textos, vamos refletir sobre a concepção de organização a ser adotada em espaços de leitura em creches e pré-escolas.

A dialogia como princípio

O dialogismo é o sistema filosófico construído por Mikhail Bakhtin que entende a cultura como um universo semiótico, e o homem como um ser de linguagem. Esse sistema filosófico apoia-se numa concepção “radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (FARACO, 2007, p. 101).



Ao estudar ambientes de informação e cultura para crianças, Ivete Pieruccini (2004) mostra que a “ordem informacional dialógica” é compatível com objetivos e preocupações de formação integral. Os princípios que sustentam a ordem dialógica permitem articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças. Contrariamente à perspectiva monológica, a dialógica compreende a organização não como um ato simplesmente funcional, técnico, desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica. Em conjunto com outros, está a serviço da educação plena, em consonância, portanto, com características, expectativas e possibilidades das crianças.

Convém ressaltar, todavia, que a ordem dialógica continua sendo uma ordem. Não significa, portanto, desordem, instabilidade ou mesmo ritmos de mudança frenéticos que não consideram as necessidades e possibilidades das crianças. Estas precisam de dinamismo, mas também de ambientes estáveis, em que possam reconhecer, localizar e se localizar, criar referências, vínculos e memória. Se a mudança é importante, a estabilidade também é. Por isso, nas Estações de Leitura, as mudanças consideram os ritmos e as possibilidades dos participantes, e mesmo as mais dinâmicas vão se fazendo sem sobressaltos, levando em conta os leitores e suas condições específicas.

Por ser aberta, atenta à complexidade própria do desenvolvimento infantil e dos processos educativos, a ordem dialógica traduz-se em modos de organização flexíveis, negociados e dinâmicos. Em função disso, Cantos, Salas ou Instalações de Leitura caracterizam-se como espaços moduláveis, adaptáveis ao pulsar das demandas subjetivas e objetivas das crianças e dos projetos pedagógicos a que remetem. Móveis podem mudar de função e lugar; livros, CDs, DVDs e outros materiais podem ser reordenados para atender a projetos novos; práticas podem ser enfatizadas em um momento determinado, em função, por exemplo, de um acontecimento especial.

Na sua perspectiva, que concepções orientariam a organização de cada espaço de leitura a seguir? Monológicas? Dialógicas? As duas? O que elas significam para você?



Figura 8 – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Biblioteca Universitária de Cruz das Almas. Fonte: <<http://goo.gl/YTKEoE>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 9 – South Australian Public Libraries Network - Baby Programs. Fonte: <<http://goo.gl/nFcBxb>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Figura 10 – Criança lendo em biblioteca. Fonte: Blog CRB-6 (Foto: Juan Barbosa). Disponível em: <<http://goo.gl/8B7nTu>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Considerando a dialogia como referência, vamos tratar aqui das três modalidades de espaços de leitura anteriormente referidas (Cantos, Salas, Instalações), tomadas como ambientes especialmente constituídos em instituições de Educação Infantil, tendo em vista a progressiva apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Espaços de leitura presentes e significativos

Em uma de suas entrevistas, Emília Ferreiro disse: “a tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque” (FERREIRO, 1985, p. 44).

Considerando o teor de tal declaração, criar condições nos ambientes de Educação Infantil para experiências constantes e sistemáticas com a cultura letrada é iniciativa essencial que não deve ser postergada. Nesse sentido, Cantos, Salas e Instalações podem proporcionar não só o acesso contínuo e sistemático

à diversidade de suportes e de tipos de escrita, como também interlocuções e aprendizagens que os caracterizam como Estações de Leitura.

Grandes ou pequenos, fixos ou móveis, a primeira condição que se exige dos espaços de leitura é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem. Eles necessitam viabilizar experiências mobilizadoras, vínculos vivos com as diferentes faixas de idade que atendem, dos bebês à comunidade envolvida na educação das crianças; necessitam ser significativos para crianças e adultos que neles convivem. Estações de Leitura são espaços que têm, portanto, existência física e simbólica viva na realidade da criança. E sua organização tem papel relevante nessa esfera tão fundamental.

Que tal lembrar dos espaços de leitura que você conhece?

Se visitar sua memória, com certeza vai se lembrar de alguns espaços de leitura que conheceu. Lembre dos que tocaram você. Vale para o bem ou para o mal. Em pequenos grupos, descreva-os para seus colegas de turma, ouça a descrição deles. Eram grandes? Apertados? Quentes? Frios? Coloridos? Sem cor? Aconchegantes? Havia muitos ou poucos livros? Era fácil encontrá-los? Havia adultos responsáveis? Havia atividades culturais? Quais?

A que conclusão chegaram? Foram presentes e significativos ou não para vocês?

A organização das Estações de Leitura

Cantos, Salas e Instalações de leitura são configurações constituídas por três esferas:

1. ambientação;
2. acervos;
3. práticas.

Cada uma das três esferas apresenta dupla dimensão: de um lado, são instâncias objetivas e concretas, ligadas à funcionalidade do espaço; de outro, são instâncias imateriais, ligadas a processos subjetivos e simbólicos. As duas dimensões atuam concomitante e dinamicamente na apropriação da cultura escrita. Em consequência, organizar Estações de Leitura é cuidar dos dois aspectos, uma vez que ambos são atuantes e estão mutuamente implicados. Por outro lado, a organização dialógica parte do princípio de que cada esfera particular está também articulada e em relação dinâmica com o todo, influenciando e sendo por ele influenciada.

A. *Ambientação dialógica*

Toda ambientação pressupõe um local que a condiciona e que pode por ela ser modificado. Transformar um espaço físico em *ambiente dialógico* requer atenção especial a aspectos de infraestrutura, mesmo que estes variem em relação às situações concretas de cada realidade. Dimensões, ventilação, iluminação, sonorização, temperatura, segurança, conservação, limpeza, usabilidade para práticas de leitura, pisos, acabamentos de paredes são aspectos a serem considerados, entre outros que definem a configuração física do ambiente.

Da mesma maneira, áreas livres, de circulação, de movimentação das crianças, compõem o ambiente e são essenciais. Espaços de leitura dialógicos não são “frios”, tampouco atulhados ou poluídos visualmente! Excesso de informação tende a confundir tanto quanto a falta!

O mobiliário das Estações de Leitura, seus elementos e suas combinações são, também, alvo de atenção. Um sofá num local adequado pode ser elemento de conforto. Num espaço apertado, um estorvo. É preciso cuidado, portanto, não só com a escolha dos objetos que compõem o ambiente, mas também com sua adequação ao espaço, às finalidades a que se destinam, aos sujeitos que os utilizarão, à harmonização do todo. A escolha de formas, volumes, cores, texturas é importante, nesse aspecto, intervindo tanto na funcionalidade como na qualidade estética do ambiente.

Será preciso sempre fazer escolhas, avaliar, adequar meios disponíveis e fins, ao compor o mobiliário. Caixas de madeira, de papelão, de plástico, de palha, cestos artesanais ou industrializados, revisteiros, estantes, mesas, cadeiras,

pufes, almofadas, colchonetes, tatames, tapetes de fácil manutenção são opções a serem consideradas na escolha. Tudo será necessariamente adequado às características das crianças e das professoras. Entram na avaliação, especialmente, a segurança, o conforto, a durabilidade, a facilidade de manuseio e transporte, a estética. Os formatos lúdicos, coloridos, agradáveis ao olhar, ao toque infantil motivam, aproximam, vinculam.

A proximidade dos livros, CDs e DVDs e a acessibilidade a esses e a outros materiais são fundamentais, considerada, todavia, a adequabilidade de formas, volumes, peso. No caso dos bebês, por exemplo, a visualização das capas coloridas dos livros é um passo importante para a criação de familiaridade, a identificação e a distinção progressiva dos objetos culturais.

Na medida das possibilidades dos contextos institucionais, e consideradas as especificidades de cada ambiente, dos públicos, dos projetos pedagógicos, equipamentos eletrônicos como TV e aparelhos de som poderão ser incorporados aos espaços. Nesse sentido, é oportuno lembrar que computadores e *tablets* são portadores de textos, imagens, sons, hipertextos próprios da contemporaneidade. A apropriação da escrita não se dá de modo isolado das demais linguagens, mas articulada a elas.

A sinalização é outro aspecto importante da ambientação. E quanto maiores o espaço e a quantidade de materiais, mais importante é ter placas, painéis, cartazes indicativos, etiquetas nas estantes, nos livros, nos CDs e DVDs, etc. Há inúmeras soluções para sinalização de setores, de estantes, de caixas, etc.

Todavia, a linguagem e os códigos utilizados terão de ser sempre simples, diretos, com uso de cores, de imagens compreensíveis pelas crianças. Mais adiante, no item da organização dos acervos, a questão será retomada.

A sinalização orienta, permite a identificação e a compreensão da organização do espaço e dos materiais de leitura. Além de estímulo à autonomia, é uma forma de reconhecer e de se reconhecer no ambiente, permitindo à criança apropriar-se dele e de seus elementos. Em outros termos, a sinalização ajuda a ler o espaço.

Os elementos da ambientação estão, evidentemente, relacionados aos tipos de Estação de Leitura. Mesas, cadeiras, estantes, caixas, pufes, painéis, murais, tapetes, almofadas, equipamentos diversos poderão integrar o espaço

das Salas de Leitura, compor setores para as crianças, inclusive bebês, para impressos, audiovisuais, eletrônicos, etc.

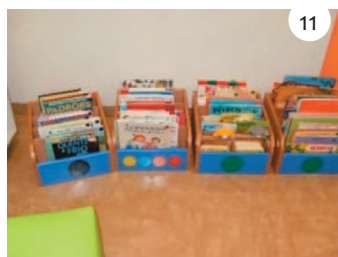


Figura 11 – Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 12 – Atividades culturais na Biblioteca Saint Joseph Aubière. Fonte: Site da escola. Disponível em: <<http://goo.gl/8B7nTu>>. Acesso em: 10 maio 2015.

A setorização contribui para a organização das Salas de Leitura, a criação de nichos para grupos menores, a diversificação de práticas concomitantes.

Assim como a setorização, as Instalações de Leitura são também ambientes especiais, com características próprias.



Figura 13 – Mala de livros. Projeto “Lá vem história”. Fonte: <<https://goo.gl/FJPfaA>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Figura 14 – Instalação de leitura ao ar livre. Fonte: <<http://goo.gl/7DddaN>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Figura 15 – Projeto Biblioteca Viva – Ponto de Leitura do Estado do Rio de Janeiro. Fonte: Blog Cia. Viva Circo/Teatro. Disponível em: <<http://goo.gl/xoVfWP>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Apesar de constituírem ambientes distintos, quando tomadas como Estações de Leitura, as Instalações organizam-se pelos mesmos princípios dialógicos que caracterizam Cantos e Salas de Leitura, ou seja, são ambientes igualmente organizados de forma flexível, modulável, abertos à intervenção, à recriação, às demandas das crianças e das dinâmicas educacionais de que participam.

B. Organização dos acervos

Acervo é uma coleção de obras ou bens que fazem parte de um patrimônio, privado ou público. Esse patrimônio pode ser de âmbito artístico, bibliográfico, científico, documental, genético, iconográfico, histórico, etc. No caso desta unidade, estamos tratando do acervo bibliográfico, composto por livros, DVDs, CDs de música ou de histórias.



Organizar é ordenar, dispor, estruturar, arrumar. É, portanto, construir ordens. A organização dos materiais nos espaços de leitura atua em dimensões tanto práticas como cognitivas e culturais. Ela contribui, entre outros aspectos, como recurso facilitador da localização dos objetos existentes no espaço de leitura; da identificação e distinção dos objetos culturais; da apropriação de terminologia específica da cultura escrita; da conquista da noção e das lógicas da ordem informacional que pautam as relações entre os sujeitos e o conhecimento.

Nesse sentido, organizar objetos culturais como livros, revistas, CDs, DVDs, fotos, produções das crianças não é ato meramente funcional ou técnico. Muito mais do que isso, organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura.

Por isso, é interessante que o trabalho de organização seja produzido coletivamente pelas professoras, que haja critérios gerais, sem deixar, contudo, de observar diferenças, como níveis de organização nas creches e pré-escolas, assim como modos de disposição dos materiais em Cantos, Salas e Instalações de Leitura. A organização dos repertórios nas Estações de Leitura é um processo dinâmico, sujeito a avaliações. Estas podem revelar necessidades de mudanças. Tomada como linguagem, como recurso comunicacional, a organização necessita, porém, ter níveis assegurados de estabilidade, pois do contrário gerará desorientação em vez de orientar.

A quantidade e a variedade de materiais contam muito nas opções a serem adotadas. São muitos ou poucos os livros? Os CDs? As fotos? Os DVDs? O volume de materiais é um dado relevante na organização, sobretudo do ponto de vista da sua localização. A idade e o nível de desenvolvimento integral das crianças são também essenciais. As crianças são capazes de se locomover autonomamente ou não? De identificar letras ou não? E assim por diante... Tais informações são importantes para definir critérios comuns e adequados na organização dos materiais, não nos esquecendo, no entanto, de que a mediação direta de adultos tem aí um papel indispensável.

A organização dos livros

A organização dos acervos pode ser feita por níveis. Como se verá a seguir, um primeiro nível de organização é satisfatório em Estações que reúnem um número limitado de títulos, como os Cantos de Leitura das creches, por exemplo. Salas de Leitura, com quantidades de material maiores, precisarão de um segundo nível de organização. Como tal nível implica a colocação de etiquetas nos livros, será preciso atenção especial com os bebês, uma vez que levam com frequência os objetos à boca, como forma de experimentar e conhecer o mundo.

Primeiro nível de organização: como fazer?

1. Agrupar os materiais por tipo, constituindo lotes específicos: livros, revistas, CDs, DVDs; fotos, folhetos e outros porventura existentes.
2. Organizar cada lote.
 - Subdividir o lote dos livros em lotes menores: livros de papel (Lpap), de pano (Lpan), de plástico (Lpla), cartonados (Lcar), livros-brinquedo (Lbri), livros artesanais (Lart) e outros tipos, caso existam.

Livro cartonado: É aquele confeccionado em papel cartão (miolo e capa duros).

Livro-brinquedo: É aquele que, além de texto e/ou imagem, apresenta elementos materiais lúdicos associando brincadeiras com o objeto livro à leitura.



- Elaborar uma lista dos livros (em Word ou Excel, se houver computador) ou um fichário manual: tanto uma forma como outra destina-se a apoiar o mediador em diferentes situações que envolvem diretamente suas relações com as crianças, com adultos, além de atender às suas próprias demandas. Por exemplo: identificar e localizar de modo mais fácil a existência ou não de um livro, de um autor, de um título, de um CD, de um DVD, entre os materiais da Estação. A memória é uma grande aliada das buscas, mas às vezes

falha! As listas só funcionam se forem feitas no computador. Caso contrário, terão de ser refeitas cada vez que um novo item tenha de ser incluído. Se não for possível fazer no computador, a melhor opção são as fichas, e não as listas. Com a chegada de novos livros, outras fichas poderão ser inseridas, sem ter de se refazer todo o fichário. Com as listas manuais, a cada livro novo, as listas têm de ser refeitas!

Exemplo de lista para as instituições de Educação Infantil

A lista conterá três colunas:

- a. Nome do autor em ordem alfabética.
- b. Título do livro.
- c. Código do tipo de material (conforme indicado no item anterior: Lpap, Lpan, Lpla, etc.).

Facilita indicar o autor na lista por seu último sobrenome. Por serem os sobrenomes menos repetidos que os nomes, evitam-se confusões nas buscas. Por exemplo: Rocha, Ruth. Outra forma pode ser pelo nome mais conhecido do autor: por exemplo, Ziraldo ou Monteiro Lobato. Quando houver dois autores, pode-se indicar somente o primeiro ou os dois. Para mais de três, coloca-se a expressão “vários autores”.

Exemplo de lista (por ordem alfabética de autor):

| Autor | Título | Tipo |
|-------------------------------|--------------------------------|-------------|
| Bielinsky, Claudia | <i>Peixinhos, peixinhos!</i> | Lcar |
| Ferri, Francesca | <i>Era uma vez uma lagarta</i> | Lpan |
| França, Mary; França, Eliardo | <i>O rabo do gato</i> | Lpap |
| Galloway, Fhiona | <i>Venha brincar, pinguim!</i> | Lplas |
| Monteiro Lobato, José Bento | <i>Reinações de Narizinho</i> | Lpap |
| Vários Autores | <i>Tatá, a pata</i> | Lpan |
| Ziraldo | <i>Tem bicho no circo</i> | Lpap |

Além dessa lista, se possível, ajuda também fazer outra lista em ordem alfabética por título dos livros, seguidos dos autores e do tipo de material. Há pessoas que lembram o nome do autor, outras, o título do livro...

| Título | Autor | Tipo |
|---------------------------------|-----------------------------|------|
| <i>Bruxinha Zulu e gato Miú</i> | Furnari, Eva | Lpap |
| <i>Era uma vez uma lagarta</i> | Ferri, Francesca | Lpan |
| <i>Reinações de Narizinho</i> | Monteiro Lobato, José Bento | Lpap |

É importante destacar que o Excel permite uma maior funcionalidade no caso da consulta, que pode ser feita pela ordenação da planilha por ordem alfabética, facilitando a busca por nome do autor, do ilustrador, pelo título do livro, pelas características do material, etc. Tudo dependerá da forma como você lançar na planilha. Caso não haja computador, como veremos a seguir, é possível organizar por fichas.

Excel é o nome de um *software* que usa planilhas eletrônicas, organizadas em linhas e colunas. Serve para realizar tarefas como: cálculos simples e complexos, criação de lista de dados, elaboração de relatórios e gráficos, projeções e análise de tendências, análises estatísticas e financeiras, além de trazer incorporada uma linguagem de programação baseada em Visual Basic, permitindo a vinculação de imagens. Disponível em <<http://www.significados.com.br/excel/>>.



Exemplo de fichário para as instituições de Educação Infantil

É possível criar um fichário manual, usando-se fichas prontas cartonadas, de mais ou menos 12,5x 7 cm, ou cortando-se uma folha de papel sulfite em quatro partes. Cada parte será destinada ao registro de um livro ou de outro material.

Monteiro Lobato, José Bento. **Lpap**
Reinações de Narizinho

Para terem a utilidade pretendida, as fichas serão organizadas em ordem alfabética dos autores e colocadas em uma caixa (de madeira, de metal, de sapatos, por exemplo) adaptada para essa finalidade. Mesmo com a inclusão de novas fichas, o princípio da ordem alfabética será mantido.

3. Colocar cada lote menor em caixas, cestos, estantes baixas, painéis, etc.

Um expositor (local para exposição de livros) pode conter exclusivamente um lote ou ser subdividido em vários lotes, dependendo da quantidade, do tipo de materiais, entre outras razões. Em ambos os casos, organizar os lotes por tamanho facilita não só o uso, como também a percepção da variedade que os livros podem apresentar.

Veja a seguir expositores de livros feitos em papelão, madeira, plástico, pano, colocados no chão ou na parede.

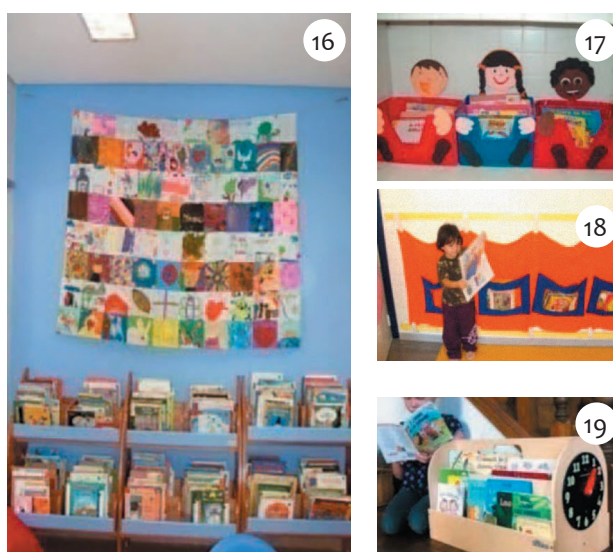


Figura 16 – Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 17 – Caixa para cantinho de livros. Fonte: Blog Eu sou dona de mim. Disponível em: <<http://goo.gl/n9iygQ>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Figura 18 – Oficina de Informação, da Creche e Pré-Escola Oeste/USP. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 19 – Estante. Fonte: <<https://goo.gl/AY3xMi>>. Acesso em: 12 maio 2015.



Figura 20 – Caixa de livros.

Fonte: <<http://goo.gl/ph7gh6>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Atente, nas imagens, para a preocupação com o acesso direto. Estantes, caixas, cestos e até armários abertos e acessíveis, nas Estações de Leitura, são expositores e não meros recipientes para guardar objetos. Repare na importância da visualização das capas: trata-se de recurso facilitador da localização e da identificação dos livros pela criança, mas é, também, uma experiência estética significativa. Estimulam, dão prazer!

A organização dos demais lotes de materiais

- Revistas: organizar por tamanho e título.
- CDs e DVDs de músicas: organizar em lotes específicos, por nome do artista, do grupo e em ordem alfabética.
- CDs e DVDs de histórias: organizar em lotes específicos, em ordem alfabética de título.
- Fotos/imagens: organizar em álbuns ou pastas temáticas e/ou cronológicas.
- Folhetos: podem ser organizados por tipo, por nome de autor, em ordem alfabética, como no caso dos folhetos de cordel.

Tal qual os livros, os lotes dos demais materiais serão organizados em caixas, estantes, cestos, painéis, ao alcance dos olhos e das mãos das crianças.

Se a quantidade justificar, pode-se fazer uma lista em ordem alfabética para CDs e DVDs de músicas (por nome de artista ou do grupo) e de CDs e DVDs de histórias, em ordem alfabética de título. Da mesma forma, os folhetos com autor e título podem entrar na lista dos livros, indicados na coluna dos tipos por sigla de quatro letras, como as demais (Folh).

Segundo nível de organização: como fazer?

Cantos de Leitura de pré-escolas, em função da idade das crianças, e Salas de Leitura em geral, dada a quantidade e a diversidade sempre maior de materiais, demandam um nível mais desenvolvido de organização dos acervos. Desse modo, além dos passos do primeiro nível, que remetem fundamentalmente a aspectos concretos, como tipos, dimensões, materiais com que são confeccionados os objetos culturais (livros, revistas, CDs, etc.), serão considerados outros aspectos, especialmente no caso dos livros de papel (Lpap) e dos cartonados (Lcar). Seguindo a mesma lógica:

1. Agrupar os materiais por tipo, constituindo lotes específicos: livros; revistas; CDs; DVDs; fotos, folhetos e outros por ventura existentes.
2. Organizar cada lote.

Livros:

- Subdividir o lote dos livros nos seguintes lotes menores:
 - a. papel e cartonados;
 - b. pano;
 - c. plástico;
 - d. artesanais.

Os livros do lote A (papel e cartonados) serão agrupados por classes, segundo o quadro abaixo.

| | |
|--|---|
| Literatura infantil – <i>prosa</i> : contos, lendas, fábulas, mitos, contos de fadas, crônicas | ● |
| Literatura infantil – <i>poesia</i> : poemas, rimas, parlendas, trava-línguas, canções. | ● |
| Livros informativos: os não ficcionais sobre todos os assuntos, as biografias. | ○ |
| Livros de imagem: livros de narrativas exclusivamente visuais. | ● |
| Livros de consulta ou de referência: dicionários, enciclopédias, guias, atlas, catálogos, almanaques, manuais. | ● |

- Colocar uma etiqueta colorida, no canto direito superior da capa.

As etiquetas coloridas podem ser do tipo autoadesivas, já prontas, ou produzidas artesanalmente e coladas.



Figura 21

Nesse caso, facilita serem quadradas.







Podem ser coloridas com canetas hidrocor. É fundamental observar o padrão de cor de cada categoria. Seguindo o que está aí proposto, teremos etiquetas verdes para os livros de literatura infantil (prosa); azuis para poesia; brancas para informativos em geral; amarelas para livros de imagem; vermelhas para livros de consulta ou referência.

- Escrever à mão com letra tipo bastão ou carimbar no centro das etiquetas a letra inicial do sobrenome do primeiro autor. Por


exemplo: José Saramago (S). Quando se tratar de vários autores (mais de três, em geral), coloca-se a letra “V”.

- Elaborar lista dos livros (se houver computador) ou um fichário manual.

Tanto a lista como o fichário do segundo nível de organização são iguais aos do primeiro nível. A única diferença é que se deve acrescentar uma coluna com os códigos de cores, na lista, como no exemplo a seguir.

| Autor | Título | Tipo | Classe |
|--------------------------------------|--|------|---|
| Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda | <i>Aurelinho: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa</i> | Lpap |  |
| França, Mary; França, Eliardo | <i>O rabo do gato</i> | Lpap |  |
| Furnari, Eva | <i>Bruxinha Zulu e gato Miú</i> | Lpap |  |
| Lispector, Clarice | <i>A vida íntima de Laura</i> | Lpap |  |
| Machado, Juarez | <i>Ida e volta</i> | Lpap |  |
| Paes, José Paulo | <i>Lé com cré</i> | Lpap |  |

Nas fichas, acrescenta-se, no alto do canto direito, uma etiqueta colorida, conforme exemplo.

| | |
|------------------|--|
| Paes, José Paulo |  |
| Lé com cré | |

3. Colocar livros de papel e cartonados nas estantes (ou nas caixas, nos cestos, etc.), separados dos de plástico, de pano e artesanais. Estes são dispostos nas caixas, por ordem de tamanho, da mesma forma como no primeiro nível.

Os livros de papel e os cartonados receberam etiquetas coloridas nas capas. Vão em lotes de cores para os expositores. Os livros de cada lote serão postos em ordem alfabética, conforme a letra da etiqueta. Estantes, caixas, etc. recebem também uma etiqueta (em dimensão maior que a dos livros), com as

letras do alfabeto, correspondentes aos livros que nelas se acham expostos. Na estante da imagem a seguir, temos, portanto, livros de literatura infantil (prosa), de autores cujos sobrenomes começam com as letras indicadas na estante. Livros de Ana Maria Machado, por exemplo, estão certamente no lote **M**.

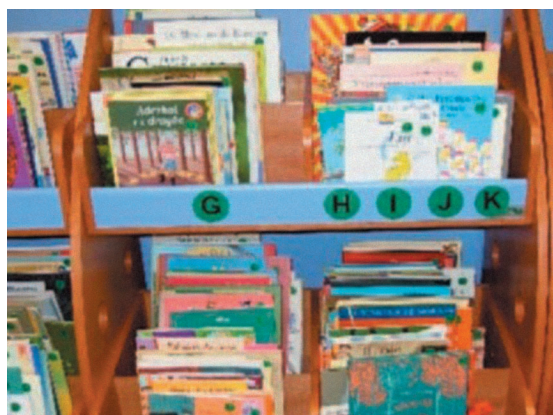


Figura 22 – Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A organização de destaques

Os destaques são agrupamentos especiais dos livros feitos a partir de situações ou motivações especiais. Isto é, quando uma questão de interesse especial justifique, é possível reunir diferentes livros e outros materiais em torno dela. Esses agrupamentos especiais são aqui denominados *destaque*. Eles representam um recorte da ordem geral adotada. Essa forma de organização mais flexível dos materiais permite atender a necessidades específicas das crianças, das professoras e de seus projetos, sem prejuízo de princípios da lógica de organização dos acervos das Estações de Leitura.

Como flexibilizar sem quebrar a linguagem geral adotada? Por exemplo, pode-se permanente ou temporariamente reunir, num mesmo grupo, livros sobre uma temática, um assunto, um gênero (“Água”, “Animais”, “Jogos”, “Contos de fadas”, “Trava-línguas”, “Carnaval”, “Brinquedos”, “Dinossauros”, “Natal”, “Festas Juninas”...). Da mesma forma, continuam a ela vinculados, mas dão liberdade de adaptação a especificidades próprias dos interesses das crianças e do dinamismo educacional.

Se possível, o local definido para dispor os destaques deve ser sinalizado de modo diferenciado, escolhendo-se uma indicação que remeta a um aspecto do conteúdo reunido e que pode ser produzida pelo grupo. É um modo de interessar as crianças e de possibilitar aprendizagens em relação à organização.

Demais lotes de materiais

Os demais lotes de materiais (revistas CDs e DVDs de música, CDs e DVDs de histórias, fotos/imagens, folhetos, etc.) seguem os mesmos modos já indicados no primeiro nível de organização.

As modalidades de organização apresentadas podem ser aproveitadas em vários aspectos, não apenas nos Cantos e Salas de leitura, como também nas Instalações de leitura. Evidentemente, não se pode deixar de levar em consideração diferenças importantes como mobilidade, diversidade que elas podem apresentar e outras. Um carrinho de livros é diferente de uma mala, de uma caixa-estante, de um cesto e daí por diante. Em todos, contudo, é possível ter livros com as etiquetas coloridas, indicadoras da categoria a que pertencem, se são de poesia, de prosa ou informativos, se são exclusivamente de imagem. Em todos, a organização de listas ou de fichários manuais pode facilitar ações. Isso mostra que mesmo as *Instalações de leitura*, ao organizarem seus materiais, ao mesmo tempo que promovem sistematicamente vivências culturais essenciais, permitem aprendizagens específicas e fundamentais que definem o cidadão letrado.

Práticas pedagógicas: a dinamização das Estações de Leitura

A dinamização das Estações de Leitura, como todos os demais aspectos que as envolvem, é necessária e obrigatoriamente parte dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil e está associada aos objetivos de formação integral da criança. Ela inscreve-se, portanto, no conjunto das práticas e dos objetivos institucionais; é parte de um todo. Tem, porém sua especificidade, com objetivos próprios e singulares que, articulados aos gerais, envolvem diretamente a apropriação progressiva da cultura escrita pelas crianças.

As ações serão compatíveis com essa dupla dimensão geral e específica das Estações de Leitura. Não basta, assim, somente criar um espaço de vivências

culturais, desvinculado de objetivos e práticas educacionais específicas à apropriação da cultura escrita. Essa apropriação demanda, como vimos, presença, regularidade, acesso permanente aos materiais, autonomia de uso, sociabilidades específicas e muitas outras condições. É preciso, pois, que os espaços de leitura sejam essenciais e não apenas um acessório a mais para atividades que poderiam ser realizadas da mesma forma em outros ambientes. Por isso, por exemplo, uma Instalação de Leitura não substitui um Cantinho ou uma Sala, e vice-versa, e todas podem conviver na mesma instituição educacional. Da mesma forma, uma Estação de Leitura não substitui uma biblioteca ou um acervo doméstico, uma livraria, e assim por diante. Tudo está ligado, mas possui suas finalidades e seus processos específicos. A criação de Estações de Leitura responde a exigências de promoção de situações de aprendizagem diversificadas, sistemáticas, adequadas às condições das crianças e que estão na base da constituição dos sujeitos letrados. Além disso, em realidades de tantas desigualdades como a brasileira, essas Estações são, muitas vezes, oportunidade única para crianças viverem experiências letradas essenciais à sua formação.

As ações específicas das Estações de Leitura abrangem aprendizagens procedimentais, conceituais e atitudinais próprias das relações com a cultura escrita. Saber manusear e localizar um livro numa caixa, reconhecer e explorar a riqueza dos diferentes suportes, ter domínio progressivo dos modos de participação em atividades coletivas como rodas de história e de leitura, saber ouvir e manifestar-se, fazer solicitações à professora acerca dos livros, ter domínio gradual da terminologia própria dos circuitos letrados, dos modos de participação efetiva em suas dinâmicas, distinguir práticas de leitura de acordo com os diferentes contextos, tipos de instituições como bibliotecas, livrarias, setores dos espaços de leitura e suas lógicas de organização e funcionamento, fazer escolhas dentre as diferentes opções que se oferecem para empréstimo, saber relacionar e explorar adequadamente os diferentes documentos impressos, audiovisuais, digitais, tudo isso implica aprendizagens procedimentais, conceituais e atitudinais complexas, ligadas à especificidade das Estações de Leitura.

Tais aprendizagens, contudo, são feitas de modo lúdico e significativo, respeitando as condições das crianças. Vão se dando com as vivências, no processo, naturalmente, caracterizando uma *pedagogia da experiência*.

Desse ponto de vista, a pluralidade de situações, de vivências, é condição. Expor as crianças a diferentes manifestações escritas, suportes, gêneros textuais é fundamental. Da mesma forma, oferecer oportunidades de leitura coletiva de um livro, de leituras individuais, em grupos pequenos, ou em duplas. O grupo, nesse sentido, exerce importante papel, uma vez que aqueles que detêm maiores conhecimentos podem apoiar os menos preparados para tais desafios, conforme alertara Vigostski (2001), ao referir-se ao papel do mais experiente para a construção de conhecimento do iniciante.



Figura 23 – Bebês e livro. Fonte: Portal da Tecnologia Educacional. Disponível em: <<http://goo.gl/uZKiae>>. Acesso em: 12 maio 2015.



Figura 24 – Oficina de Informação, da Creche e Pré-Escola Oeste/USP. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Atividades de leitura livre são de importância fundamental para as crianças: aprender a ser livre é um valor maior sempre e para toda a vida! Tal fato não significa dizer que não são igualmente importantes experiências lúdicas que visem a um objetivo específico: por exemplo, a aprendizagem do manuseio ou do reconhecimento dos materiais, dos títulos, dos autores.... Encontros com autores, realização de exposição dos “escritos infantis” em painéis, nos Cantos, nas Salas, em outros ambientes das instituições são oportunidades para que possam ir se apropriando da noção de autoria.

E como é fundamental reconhecer-se como autor! O depoimento de uma mãe é revelador da importância do trabalho contínuo e bem-planejado, desenvolvido com crianças pequenas nas Estações de Leitura. Ela diz: “o que mais chamou nossa atenção neste período foi o fato de ele lembrar o nome

dos autores. Ainda hoje posso lembrar dele pequeno dizendo: ‘Mãe, olha! Este livro é da Mary França e do Eliardo França’. Até hoje ele pergunta o autor de alguns livros do seu interesse, como Harry Potter” (GOZZI, 2005, p.134).



Figura 25 – Oficina de Informação, da Creche e Pré-Escola Oeste/USP. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 26 – Crianças e livros. Fonte: Revista Escola. Disponível em: <<http://goo.gl/as2F4h>>. Acesso em: 12 maio 2015.

Figura 27 – Oficina de Informação, da Creche e Pré-Escola Oeste/USP. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Promover o conhecimento de outros espaços de leitura, como bibliotecas públicas, comunitárias, livrarias, é uma forma de ir apresentando e integrando paulatinamente as crianças aos circuitos culturais da escrita mais amplos. Desenvolver interesses em buscar informação em diferentes fontes é igualmente essencial. O pequeno pesquisador vai construindo assim intimidade extremamente importante e complexa com processos de busca bibliográfica. A exposição de um mesmo tema, apresentado por diferentes fontes, pode ser rica nesse sentido. Por exemplo, mostrar edições variadas de um mesmo conto de fadas pode ser forma de desenvolvimento de visão crítica. A história de Chapeuzinho Vermelho será sempre a mesma num livro cartonado com legendas curtas ou numa edição de contos completos de Perrault? Sim? Não? Vamos ver. E numa versão digital? Num DVD? E história contada “de boca”, inventada, é a mesma coisa que história lida, de um livro? Quantas questões, quantas perguntas, quanta curiosidade, surpresas, emoções e inteligência as crianças revelam quando são criadas oportunidades para que se expressem!

Aprender a ouvir numa roda de histórias, a se expressar, a tomar e dar a palavra apropriadamente não é nada fácil, sob nenhum ponto de vista. É um esforço, uma construção. Demanda cultivo, ao mesmo tempo que respeito

às características individuais dos sujeitos. As crianças, nessa faixa etária, em situações de leitura em voz alta, comportam-se de uma forma muito peculiar e adequada ao seu momento de formação. Querer silêncio prolongado de um grupo de crianças durante a leitura de um texto é exigência a que as crianças do Sítio do Picapau Amarelo não atendiam. E olhe que já eram grandinhas! Todo cuidado e atenção às características dos grupos e de cada um é pouco, nesse aspecto. O respeito pelos combinados gerais é conquista que vai se fazendo paulatinamente. Se, por exemplo, o cuidado com os materiais envolve questões coletivas que devem ser consideradas, que dizer do cuidado com encantamentos, maravilhamentos pessoais próprios de cada idade! Um menino pequeno recortou o patinho feio do livro que levou emprestado. Segundo ele, como ninguém gostava do patinho, mas ele sim, resolveu guardá-lo para sempre. Era seu modo de protegê-lo. Questão de lógicas, não é mesmo? De inteligência e sensibilidade requerida aos adultos.

Importante notar que os domínios que podem ser desenvolvidos na Educação Infantil não se confundem com os de fases posteriores, que envolvem processos formais de aprendizagem de leitura e escrita. Aqui, trata-se de possibilitar a todos, inclusive aos bebês, a imersão nos horizontes da cultura escrita, como forma de sua apropriação progressiva, que continuará se dando sempre, ao longo da vida.

O planejamento não significa uma camisa de força. Para ninguém. Segundo a perspectiva que orienta as Estações de Leitura, organizar as práticas é também levar em conta o imprevisto, o informal, o espontâneo – a vida! O planejamento dialógico, como o trata Paulo Roberto Padilha (2002), não é nunca caminho dado e acabado, seja na Educação Infantil, seja em outro nível educacional ou campo social qualquer. É, antes, desenho de roteiros possíveis, traçado sem consonância com ritmos, condições, interesses e circunstâncias dos grupos. Os caminhos vão sendo avaliados e, se necessário, refeitos no percurso, tendo em vista, sempre, objetivos que podem, eles também, mudar, ampliar-se, em função de outros de maior relevância para o crescimento do grupo e da realização do projeto educacional. O pulsar concreto da vida e seus imponderáveis são inerentes às práticas dialógicas.

Feito nessa perspectiva, o trabalho orgânico e sistemático com as crianças da Educação Infantil produz resultados capazes de surpreender. Assim,

crianças que desde bebês vivem experiências significativas e continuadas com a cultura escrita são capazes de aos quatro ou cinco anos, como nos relatou a mãe citada anteriormente, conhecer nomes de autores, distinguir “livros de histórias” dos “de poesia”, escolher entre edições diferentes de um mesmo título, reconhecer ilustradores e até técnicas distintas, como o uso de imagens fotográficas ou de desenhos nos livros. Em suma, são capazes de dominar saberes e fazeres como esses, que estão na base dos processos gerais de apropriação da cultura escrita.

Conhecer os objetos culturais, suas características, seus conteúdos, suas possibilidades de uso é uma preocupação que necessita acompanhar os mediadores que se ocupam dos espaços de leitura, sejam professoras, sejam pais, estagiários ou outros colaboradores autorizados. Tal conhecimento é um processo dinâmico, gradativo, cumulativo. Do conhecimento dos títulos do acervo à leitura de revistas, de obras especializadas, às orientações, às reuniões de trabalho e de formação especiais, à participação em palestras, encontros, tudo contribui para a qualificação das mediações e dos mediadores. A mediação de leitura em ambientes institucionais implica saberes e fazeres especiais que podem e devem ser permanentemente aprimorados.

As atividades realizadas nas Estações de Leitura, em comum com demais ações realizadas nas instituições de educação infantil, necessitam ser regular e continuamente avaliadas, segundo os propósitos que as motivaram e modos de avaliação correntes na instituição. Observações cotidianas, registros de situações, depoimentos de familiares, manifestações de crianças e de colaboradores são fontes valiosas para alimentar a reflexão, ajustar percursos, refazer direções, reafirmar caminhos, recriar permanentemente as Estações, mantendo vivo o interesse por novas viagens (FREIRE, 1997).

Concluindo: criar Salas, Cantos, Instalações de Leitura pautados pela ordem dialógica significa não apenas acrescentar novos espaços na Educação Infantil ou organizá-los sob novas formas. Significa sobretudo criar comunidades letradas, dinâmicas, estimulantes e inclusivas, que englobam crianças, professoras, pais e demais segmentos envolvidos na Educação Infantil. Manter vivas e significativas essas comunidades é, em decorrência, tarefa educacional das mais relevantes.

Por isso, ir a uma Sala de Leitura uma, duas, três vezes por semana, todos os dias, acompanhado (de professoras, pais) ou, no caso de crianças maiores, autonomamente, não é e não pode se tornar ato banal ou forçado. Da mesma forma, nem a convivência próxima e diária com um Canto nem a convivência eventual com uma Instalação de Leitura podem ser esvaziadas de sentido, de significados, de interesse para as crianças e sua comunidade. Assim, por exemplo, os combinados próprios dos empréstimos domiciliares (incluindo-se aí irmãos e também amigos próximos das crianças) não são leis, regras inflexíveis e imutáveis, como vimos na situação inicialmente apresentada nesta unidade. Nas Estações de Leitura, são orientações maleáveis e negociáveis que pautam relações dinâmicas e consideram condições concretas de cada sujeito. Em perspectiva semelhante, expor trabalhos das crianças nos painéis das Estações, livros artesanais produzidos por elas, mais que exibição monótona e repetitiva de imagens ou objetos, é importante meio de introdução das crianças no universo da expressão pública, de participação como autoras dos processos coletivos de produção de sentido. É reconhecê-las como protagonistas culturais.

3. Compartilhando experiências

Canto da Leitura para os bebês

Professoras organizavam Cantos de Leitura para crianças de até dois anos, numa creche/pré-escola em que trabalhavam. Acreditavam que as crianças pequenas poderiam construir uma relação carregada de significados positivos com os livros e, ainda, que um dos caminhos possíveis para essa construção com esses objetos de conhecimento seria a oferta constante e permanente de situações que permitissem seu manuseio pelas crianças, como forma de explorá-los e conhecê-los.

O berçário tinha um pequeno acervo de livros, emprestados da Sala de Leitura da creche/pré-escola. Os livros com capa e miolo moles, escolhidos pelas professoras para comporem o acervo, tinham uma durabilidade bastante curta, já que os bebês os rasgavam rapidamente. Era preciso, portanto, pensar em soluções que garantissem a presença dos livros e, de outro lado, uma

certa durabilidade deles, diante dos toques, das babas, das disputas, entre outras demandas próprias dos bebês.

Entre a concepção que permite somente o acesso controlado das crianças aos livros e a que garante o livre acesso, a creche optou por uma terceira: organizar o Canto de Leitura na sala de atividades do berçário com duas possibilidades concomitantes de acesso aos livros. Uma delas, composta por livros cartonados, de plástico e de pano, colocados em uma caixinha de livre acesso. As crianças podiam, assim, acessá-los livremente, explorá-los a qualquer momento, sem necessariamente precisarem da intervenção das professoras. Podiam brincar livremente com os livros, nessa fase muitas vezes ainda indistintos de um brinquedo para as crianças. A outra opção foi criar, ao mesmo tempo, uma caixinha somente com os livros de papel, oferecida aos bebês sob a supervisão das professoras. Essa solução de deixar os livros mais resistentes ao alcance das crianças e os mais frágeis para manuseio nos momentos das rodas de apreciação e das contações de histórias foi positiva. Atendeu as necessidades de aprendizagem e de autonomia das crianças; de outro lado, de durabilidade dos livros. No segundo semestre, alguns livros de capa e miolo moles já faziam parte da coleção do acervo do Canto de Leitura.

Essa prática, ao longo do tempo, mostrou-se importante em relação às aprendizagens de manuseio do livro pelas crianças. De um ano para outro, os ganhos foram evidentes. Certo episódio mostrou nitidamente o sentido que a intimidade constante com os livros produz: a creche/pré-escola recebeu no grupo uma criança nova de dois anos e cinco meses que não estava habituada a lidar com os livros. Quando ela os viu nos bolsões onde eram disponibilizados, pegou um deles e logo o rasgou. As crianças que frequentaram o berçário no ano anterior e tiveram um contato intenso com os livros ficaram surpresas. Tanto que imediatamente correram para a professora e contaram o que estava acontecendo. Sem alarde, a professora contornou o conflito, dando atenção especial à recém-chegada, possibilitando-lhe aprendizagens que ainda não havia conquistado. O fato mostra o quanto a opção inicial das professoras foi importante para o desenvolvimento de aprendizagens indispensáveis de manuseio, ao mesmo tempo que de atitudes de cuidado com os livros. Da mesma forma, quanto ao encaminhamento sereno do conflito pela professora, foi capaz de abrir espaço para a inclusão da recém-chegada ao grupo.

Chegada de novos livros

Chegaram novos livros à creche. Como mostrá-los para crianças, famílias e funcionários? A questão foi tema destacado em uma reunião pedagógica. E quantas possibilidades nasceram: que tal pendurar os livros no teto? Exibi-los em mesas no saguão de entrada? E se fizéssemos cópias das capas? E se colássemos as cópias em cubos de papelão coloridos? Ficaria bom na entrada da creche. Excelente ideia. Mãos à obra!

Uma vez instalados, as crianças ficaram encantadas. Ainda mais que giravam em torno de um eixo de cabo de vassoura. Cada lado do cubo apresentava a capa de um livro novo. Era comum as crianças e os adultos passearem pelo espaço para manusearem os cubos e os livros que estavam próximos, em uma bancada. Ao final do dia, pediam às famílias uma leitura, apontavam algum dos exemplares e diziam entusiasmadas: “Eu vou escolher esse livro pra levar pra minha casa”. Algumas não queriam nem ir embora para ficar ali mais um pouquinho, encantadas com a instalação.

Esse movimento de crianças, pais, professoras e funcionários confirmava a importância da criação de ambientes envolventes, instigantes, lúdicos para diferentes situações que dizem respeito a livros, leituras e leitores. Da mesma forma, mostrava a força do trabalho coletivo na resolução de questões pedagógicas comuns, como a divulgação fundamental da chegada de novos livros nas instituições de Educação Infantil.

Monet e as crianças

A descoberta do livro *Linéia no jardim de Monet* na Sala de Leitura por uma criança de cinco anos e o encantamento do menino, percebido pela professora, resultaram na elaboração de uma sequência didática produzida por ela para toda a turma. Assim, em roda, as crianças apreciaram algumas reproduções do pintor Monet e ficaram admiradas com algumas das obras. Tal envolvimento resultou em atividade de pesquisa, com muitas leituras e conversas sobre a vida do artista e sua arte. Coincidentemente, o Museu de Arte de São Paulo (MASP) estava realizando uma bela mostra de obras de Monet. A instituição de Educação Infantil, então, preparou uma visita ao museu, e as crianças puderam conhecer obras originais do pintor, observar as

pinceladas coloridas e “esfumaçadas” que tanto haviam explorado com as reproduções, ver as diferenças entre uma pintura original e sua reprodução num livro. Além disso, tiveram a oportunidade de participar do ateliê destinado ao público infantil no museu.

Uma sequência didática é uma unidade básica de coleta, análise e interpretação de dados sobre práticas pedagógicas e inclui os principais componentes de um processo educativo: objetivos, atuações do professor em relação aos aprendizes e vice-versa, utilização de determinado material, etc. É constituída de sessões que são unidades inferiores determinadas pelo período de tempo dedicado à realização das atividades em torno de tarefas e objetivos (COLL; ROCHERA, 2000). A noção de sequência didática ajuda a superar a ideia de atividades pedagógicas propostas de forma fragmentada, sem uma sequência lógica ou concatenação.

Essa experiência ímpar vivida pelas crianças só foi possível devido à descoberta e ao olhar sensível do menino, à sensibilidade da professora e a sua capacidade de ampliar e multiplicar a experiência encantada em outras experiências da mesma natureza, transformando um ato isolado em ato cultural vivenciado e compartilhado por todos os integrantes do grupo. A ida ao museu e a volta à instituição de Educação Infantil produziram deslocamentos não só espaciais, mas também simbólicos, propiciando aprendizagens, crescimento, prazeres, relações intensas e carregadas de significado com o conhecimento e a cultura.

4. Reflexão e ação

Atividade 1: Identificando conceitos: a organização dialógica

Observe as imagens contidas no início desta unidade. Reflita e enumere distinções entre ambientes de leitura pautados por princípios de organização monológicos e dialógicos. Considere em suas reflexões a organização das

três esferas que constituem os espaços de leitura: organização de sua ambientação, de seus acervos, de suas práticas de dinamização.

Atividade 2: Analisando concepções que orientam um determinado espaço de leitura

Entre em um espaço de leitura de sua instituição ou de seu entorno. Observe, registre, se possível fotografe variados aspectos da ambientação, da organização dos acervos, das práticas de dinamização. Se puder, converse com responsáveis pelo espaço. Elabore um pequeno relatório com os seus registros e suas impressões. Apresente a suas colegas e discuta com elas que princípios fundamentam esses espaços observados e que aspectos ajudam vocês a repensarem os espaços de leitura nas instituições em que atuam.

Atividade 3: Divulgação dos livros novos

Os livros do PNBE chegaram à sua escola. Precisam ser divulgados para as crianças e a comunidade da creche/pré-escola. Que atividades poderiam ser elaboradas por você, com outras professoras, com a participação das crianças, das famílias, dos funcionários? Considere:

- a. espaço físico;
- b. expositores e outros materiais a serem utilizados;
- c. sinalização;
- d. ordenação dos livros;
- e. atividades agregadas à exposição;
- f. grupos/público a que se destina (bebês, pré-escolares, os dois?);
- g. avaliação

Completar o preenchimento da planilha a seguir poderá ajudar na exposição da tarefa para o grupo.

| Assunto | Problema | Ações | Material | Responsáveis | Prazo |
|--------------|------------|-------|----------|--------------|-------|
| Livros novos | Divulgação | | | | |

Você poderá elaborar o plano de ação para todos os problemas encontrados, mas para o debate no curso propomos a apresentação de um item por participante. Esses momentos serão ricos para a troca e a criação de novas ideias.

Atividade 4: Visita à biblioteca/visita da biblioteca

Planeje uma visita a uma biblioteca pública, comunitária, escolar ou a uma livraria de seu entorno, com crianças de sua turma. Se não for possível levar as crianças por alguma razão, poderá preparar um encontro na creche/pré-escola para receber um bibliotecário, um mediador de leitura que atue nesses ambientes e que possa realizar atividades com as crianças, divulgando a instituição e suas características especiais. Considerar nessa atividade a importância da participação dos pais. São eles que levarão as crianças em outras ocasiões à biblioteca.

A visita completa-se com a criação de um espaço de manifestação sobre conhecimentos, sentimentos e emoções por ela provocados nos participantes. Para tanto, podem-se usar o desenho, a troca de fotos tiradas durante a visita, comentários entre as crianças, etc. Introduza em algum momento da conversa com elas questões sobre diferenças e semelhanças entre os espaços de leituras das instituições de Educação Infantil e da biblioteca visitada.

Para essa atividade, o uso da planilha indicada na Atividade 3 poderá ajudar.

Atividade 5: O mediador de leitura como leitor e autor

Escreva uma carta a uma colega, contando seu envolvimento como professora na organização de espaços de leitura, ao longo de sua trajetória

profissional. Fale de conquistas, de entraves, de sonhos realizados, de frustrações, de saberes e não saberes. Fale de suas relações com a leitura, a literatura, as crianças, as famílias, o meio circundante. Fale de suas experiências no campo da mediação da leitura, das aprendizagens por elas proporcionadas, de projetos futuros. Encontre leitores para sua carta. Crie uma roda de leitura na qual cada um seja leitor e autor.

5. Aprofundando o tema

Veja os textos que indicamos e as questões que preparamos para que você e suas colegas possam aprofundar os temas trabalhados nesta unidade.

AVENTURA de conhecer. Apresentação do Oficina de Informação. Vídeo (8min.), son., color. Disponível em: <<https://goo.gl/jqOEZD>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Veja o vídeo e responda:

1. Qual a importância da diversidade de suportes, de práticas, de situações apresentadas no vídeo, considerando-se as colocações da unidade no que diz respeito à dialogia como condição de apropriação da cultura escrita pela criança?
2. Qual a relação estabelecida entre o espaço de leitura e o planejamento pedagógico geral da instituição apresentada no vídeo?
3. Como pais, funcionários e demais segmentos ligados às crianças participam das ações mostradas no vídeo?

GOZZI, Rose Mara. Espaços de leitura articulados: a escola, a casa, a comunidade. *Salto para o Futuro*, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/i6vos2>>. Acesso em: 23 maio 2015.

Leia o texto e responda:

1. O que seriam “espaços de leitura articulados”?

2. Qual sua importância para a apropriação da cultura letrada pelas crianças?
3. Como fazer essa articulação entre escola, casa e comunidade em seu contexto de atuação?

6. Ampliando o diálogo

CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. *Oficina de Informação: conhecimento e cultura na educação infantil*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/15hOL>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

Dissertação de mestrado que trata do processo de criação de um espaço de leitura e cultura, na Creche Oeste, da Universidade de São Paulo. Defende a necessidade de desenvolvimento de recursos capazes de acrescentar novos olhares sobre a pedagogia da infância. Segundo a autora, mais que a “luxos”, espaços como o estudado respondem a demandas próprias da época atual e de compromissos com a educação integral das crianças. Descreve o cotidiano da creche, as práticas desenvolvidas no espaço estudado.

FALCO, Fernanda; KOK, Maria da Glória Porto. A importância do espaço na Educação Infantil. Disponível em: <<http://goo.gl/2WXoBu>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

O artigo discute a importância do espaço nos processos de Educação Infantil, enfocando tanto questões teóricas como experiências e situações práticas, em uma instituição de Educação Infantil, em São Paulo. Apresenta quatro fatores importantes para a configuração dos ambientes de Educação Infantil: possibilidade de transformação; possibilidade de interação entre as crianças; possibilidade de movimento; oportunidade de apropriação do espaço.

PERROTTI, Edmir. Espaços de leitura. In: BAPTISTA, Mônica Correia et al. (Org.). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2015. p. 127-142.

O artigo aborda a organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. Tomando por base preocupações com os processos de apropriação cultural, o autor trata dos espaços de leitura, definindo seus três eixos essenciais e interligados: ambientação, repertórios e práticas, pela noção de ordem dialógica que lhes dá sustentação.

A HISTÓRIA sem fim. Direção: Wolfgang Petersen. [S.l.]: Warner Home Vídeo, 1984. 1 DVD (102 min.), son., color.

Filme realizado a partir do livro do mesmo título. Conta a história do menino Bastian. Para escapar de um grupo de garotos pouco amigáveis, ele entra em uma livraria onde é apresentado a um livro antigo e misterioso chamado *A história sem fim*. Para lê-lo, Bastian refugia-se no teto da escola, lugar tão estranho quanto os percorridos nas páginas do antigo livro. Passa, assim, a morar metaforicamente no espaço mágico do livro e se transformará em herói que deve salvar Fantasia, mundo ameaçado pelo vilão Nada.

7. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. *Oficina de Informação: conhecimento e cultura na educação infantil*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/l15hOL>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

COLL, César; ROCHERA, Maria José. Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, Murcia, n. 92, p. 109-130, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

FERREIRO, Emília. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? *Revista Escola Municipal*, São Paulo, v. 18, n. 13, p. 44, 1985.

FREIRE, Madalena. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

ORNAGHI, Tiago. De castigo, aluno é esquecido atrás da porta. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 nov. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/c50RTm>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da Escola Cidadã, 7).

PERROTTI, Edmir. Como as mimoseiras: das bibliotecas e dos leitores! Disponível em: <<http://goo.gl/xBKFNS>>. Acesso em: 23 maio 2015.

PERROTTI, Edmir; VERDINI, Antonia de Souza. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa (Org.). *Sentidos da biblioteca escolar*. São Carlos: Alfabeta, 2008. p. 13-40.

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/YfHaho>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

PIERUCCINI, Ivete. Muitos lugares para ler. In: AIDAR, Flavia dos Santos; ALVES, Januária Cristina (Org.). *Abrelê*. São Paulo: Ática, 2011. p. 75-100.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações

Autores

Aparecida Paiva (Unidade 1)

Cláudia Pimentel (Unidade 2)

Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Gozzi Carnellosso (Unidade 3)

Leitores Críticos

Ana Paula Gaspar Melin

Aurilene Lima da Silva

Renata Junqueira de Souza

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design

