

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
RÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vanessa Aparecida Marconato Negrão

**“SE EU TIVESSE DINHEIRO EU COMPRAVA LIVROS”: MUNDOS
POSSÍVEIS NA PRÁTICA DA LITERATURA EM COTIDIANOS ESCOLARES**

**Sorocaba/SP
2021**

Vanessa Aparecida Marconato Negrão

**“SE EU TIVESSE DINHEIRO EU COMPRAVA LIVROS”: MUNDOS POSSÍVEIS
NA PRÁTICA DA LITERATURA EM COTIDIANOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera

Sorocaba/SP

2021

Ficha Catalográfica

N299s Negrão, Vanessa Aparecida Marconato
“Se eu tivesse dinheiro eu comprava livros” : mundos possíveis na prática da literatura em cotidianos escolares / Vanessa Aparecida Marconato Negrão. -- 2021.
125 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Líteratura – Estudo e ensino. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Crianças – Livros e leitura. 4. Prática de ensino. 3. Incentivo a leitura. 4. Literatura infanto-juvenil. 5. Educação de crianças. I. Romaguera, Alda Regina Tognini, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Vanessa Aparecida Marconato Negrão

**“SE EU TIVESSE DINHEIRO EU COMPRAVA LIVROS”: MUNDOS POSSÍVEIS
NA PRÁTICA DA LITERATURA EM COTIDIANOS ESCOLARES**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Alda Regina Tognini Romaguera

Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira

Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Prefeitura Municipal de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças, que trazem vida aos meus dias e impregnam minha existência de sentido.

Aos meus: Pedro Henrique Negrão, João Pedro Marconato Negrão, Bernadete de Lourdes Resende Marconato e Jaime Marconato, que acreditam nos meus sonhos mais do que eu mesma.

Agradeço a amiga e colega Professora Ana Cristina Baladelli, quem me puxou pelo braço me levando ao mestrado e a quem eu recorri tantas vezes para compartilhar minhas angústias e esclarecer minhas dúvidas.

Gratidão a Professora Dr^a Alda Regina Tognini Romaguera, pela paciência e perseverança para comigo.

Agradeço às professoras da banca Prof^a. Dr^a. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins e Prof^a. Dr^a Eliete Jussara Nogueira pelas contribuições no momento da qualificação que foram decisivas para a formulação desta narrativa.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa de estudos, tornando esse sonho possível. Muito obrigada!

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler e levantar a cabeça?

(Roland Barthes)

RESUMO

Essa pesquisa de mestrado, financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por finalidade principal investigar, junto às crianças e educadores, práticas de leitura literária e seu processo dialógico de produção de sentidos. Questiona a construção dessa criatividade e dos outros níveis de realidade que são concebidos por meio dela, mais profundos que os do cotidiano, que se constroem em camadas de simbolismos. Propõe pensar um modo de compreender o mundo tendo como base a leitura literária, e pergunta como a experiência com os livros pode contribuir com a formação humana na infância. A apropriação das crianças às histórias pode nos trazer a valiosa possibilidade de conhecer a abstração do olhar infantil. Entende essa fase da vida como um momento privilegiado para a aquisição da cultura e defende que o contato com os livros traz uma infinidade de desenvolvimentos, associados a habilidades criativas. Traz a memória da pesquisadora enquanto leitora precoce até sua condição de professora mediadora de leitura. Discute a função utilitária atribuída à literatura na educação infantil e explora a ideia da literatura para além das definições: como manifestação artística, de fruição estética. Observa que, muitas vezes, paradoxalmente essa experiência existencial segue subordinada a uma ordem de produção e competição mercadológica. Descreve a composição das crônicas produzidas no período de 2017 a 2020 através das mediações de leitura em sala de aula e, posteriormente, publicadas no suplemento infantil *Cruzeirinho*, do *Jornal Cruzeiro do Sul de Sorocaba/SP*. Desloca-se também para uma visão dos programas federais de fomento à leitura, opta pela experiência sobre práticas de leitura literária e seu processo dialógico de produção de sentidos, junto às crianças e educadores no cotidiano da educação infantil, na rede municipal de Sorocaba.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Cotidiano Escolar. Educação Infantil.

ABSTRACT

This master's research, financed by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel), has as its main purpose to investigate, with children and educators, literary reading practices and their dialogic process of production of senses. It questions the construction of this creativity and the other levels of reality that are conceived through it, deeper than those of everyday life, which are built in layers of symbolism. It proposes to think of a way to understand the world based on literature, and asks how the experience with books can contribute to human formation in childhood. The appropriation of children to stories can bring us the valuable possibility of knowing the abstraction of the child's gaze. It understands this phase of life as a privileged moment for the acquisition of culture and argues that the contact with books brings a multitude of developments, associated with creative skills. Brings the researcher's memory as an early reader to her status as a mediating teacher of reading. It discusses the utilitarian function attributed to literature in early childhood education and as an artistic manifestation, of aesthetic fruition. It notes that, paradoxically, this existential experience explores the idea of literature beyond definitions: as an artistic manifestation, of aesthetic fruition. It notes that, paradoxically, this existential experience as an artistic manifestation, of aesthetic fruition. It notes that, paradoxically, this existential experience subordinated to a production order and market competition. It describes the composition of the chronicles produced through reading mediations in the classroom and, later, published in the Cruzeiro children's newspaper. Also moving to a vision of federal programs to promote reading, opts for experience on literary reading practices and their dialogical process of meaning production, together children and educators in daily early childhood education, in the Public school of Sorocaba.

Keywords: Literary reading. School Life. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Instalações da Bebeteca no Centro de Referência.....	14
Figura 2 - Meu filho João e Lúcia já vou indo.....	25
Figura 3 - Livros mencionados no memorial: Olga; O retrato de Dorian Gray; Minha vida de menina; Diário da salvação do mundo e Bicicleta para dois.....	25
Figura 4 - Livros mencionados no memorial: Toda Poesia; o Escaravelho do diabo; Açúcar amargo e As lavadeiras fuzarqueiras.	26
Figura 5 - Turma Criança e Natureza 2018.....	27
Figura 6 - Mafalda 1.....	31
Figura 7 - Mafalda 2.....	33
Figura 8 - Mafalda 3.....	34
Figura 9 - Capa “Este é o lobo”.....	52
Figura 10 - Autógrafo “Este é o lobo”.....	53
Figura 11 - Ilustração “Este é o lobo”.....	54
Figura 12 - Capa “Aqui bem perto”.....	55
Figura 13 - Ilustração 1 “Aqui bem perto”.....	56
Figura 14 - Ilustração 2 “Aqui bem perto”.....	57
Figura 15 - Ilustração 3 “Aqui bem perto”.....	58
Figura 16 - Ilustração 4 “Aqui bem perto”.....	59
Figura 17 – “Que lugar é esse?”.....	60
Figura 18 - Ilustração “Para onde vamos quando desaparecemos?”.....	61
Figura 19 - Capa “Daqui ninguém passa”.....	62
Figura 20 - Ilustração “Daqui ninguém passa”.....	63
Figura 21 - Capa “Super”.....	63
Figura 22 - Ilustração “Super”.....	64
Figura 23 - Capa “A Raiva”.....	65
Figura 24 - Ilustração “A raiva”.....	66
Figura 25 - A arte de imaginar coisas fantásticas.....	67
Figura 26 - Ilustração “Bárbaro” 1.....	68
Figura 27 - Ilustração “Bárbaro” 2.....	69
Figura 28 - Ilustração “Bárbaro” 3.....	70
Figura 29 - Ah, os avós... ..	71
Figura 30 - Ilustração “A ilha do vovô” 1.....	72

Figura 31 - Ilustração “A ilha do vovô” 2.	73
Figura 32 - Um dia, um rio.	74
Figura 33 - Capa “Um dia um rio”.	75
Figura 34 - Uma história sobre amizade e tolerância.....	77
Figura 35 - Capa “Presos”.....	78
Figura 36 - Capa “A revolta dos gizes de cera”.....	79
Figura 37 - Ilustração “A revolta dos gizes de cera” 1.....	80
Figura 38 - Por que os elefantes são cinzas?	81
Figura 39 - Ilustração” Tromba-Tromba”.....	82
Figura 40 - De música a livro.	83
Figura 41 - Ilustração O voo da Asa Branca.	85
Figura 42 - Roda de conversa e mediação de leitura no CEI 57.....	87
Figura 43 - Ilustração “Animalário Universal do Professor Revillod”.	91
Figura 44 - Desenho Amoras 1.	92
Figura 45 - Desenho Amoras 2.	93
Figura 46 - “A Viagem”.....	96
Figura 47 - Ilustração “A Viagem”.	97
Figura 48 - Ilustração “Lúcia já vou indo” 1.....	102
Figura 49 - Depoimento 1.	103
Figura 50 - Depoimento 2.	104
Figura 51 - Depoimento 3.	105
Figura 52 - Depoimento 4.	106
Figura 53 - Depoimento 5.	107
Figura 54 - Depoimento 6.	108
Figura 55 - Depoimento 7.	109
Figura 56 - Depoimento 8.	110
Figura 57 - Depoimento 9.	111
Figura 58 - Depoimento 10.	112
Figura 59 - Depoimento 11.	113
Figura 60 - Depoimento 12.	114
Figura 61 - Depoimento 13.	115
Figura 62 - Depoimento 14.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações.	39
Quadro 2 - Pedro Coelho 1.	43
Quadro 3 - Pedro Coelho 2.	44
Quadro 4 - Creche 0 a 3 anos.	46
Quadro 5 - Pré Escola 4 a 6 anos.	47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior

CBS - Contribuição sobre Bens e Serviços

CCJC - Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania

COFINS - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

GPACI - Grupo de Pesquisa e assistência à Criança com Câncer

MEC - Ministério da Educação

PIS - Programa de Integração Social

PL - Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios

PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escolares

PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SNBE - Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

SNEL - Sindicato Nacional do Editores de Livros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: NA COMPANHIA DOS LIVROS	13
1.1	Desbastar as palavras.....	15
1.2	O impulso da pesquisa.....	26
2	PARA QUE SERVE A LITERATURA?	30
2.1	Dissertações que dialogam com a pesquisa	38
2.2	A imunidade simbólica	41
2.3	Programas de fomento à leitura.....	44
2.4	Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	45
2.5	Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)	46
2.6	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	49
3	A PESQUISA NA PRÁTICA: EU JÁ LI NA SALA DE AULA	51
3.1	Educadores	85
3.2	Para que ler?	86
3.3	Cuidado afetivo	86
3.4	Construção da identidade	88
3.5	Interação com os livros e através dos livros	88
3.6	A materialidade do livro.....	89
3.7	Desenvolver o gosto pela leitura e a imaginação	90
3.8	Crenças equivocadas	93
3.9	Cabe ao mediador de leitura	98
3.10	O registro das educadoras.....	101
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121

1 INTRODUÇÃO: NA COMPANHIA DOS LIVROS

Eu fui a filha única sem as vantagens da filha única, sem o ineditismo ou exclusividade característicos desta condição. Pensar por mim mesma sem muita adulação dos adultos, foi a minha maior força. Talvez o isolamento do sítio e a falta irmãos ou outras crianças, tenham me feito contemplar a vida com mais atenção, reparar nas coisas com mais intensidade. Estar sozinha, no meu caso, não tinha nada a ver com solidão. A criança solitária encontrava a plenitude na leitura de livros ou, na falta deles, tudo que podia ser decodificado: receitas, bulas de remédio, jornais antigos que meu pai usava para embalar quiabo, a caixa da pasta de dente... Ler era ter companhia.

Ao me tornar professora, ler em voz alta era das minhas atividades preferidas, porque no fundo, não era para as crianças que eu lia, mas para mim.

Em 2014, um projeto caiu no meu colo: a Bebeteca, uma concepção que veio do México cujo foco estava na primeiríssima infância. Ler para bebês era uma proposta ousada, que muitos dos educadores da rede municipal de Sorocaba subestimava ou não entendia. Para além do acalanto da leitura em voz alta para crianças menores também havia o desafio de fazer os professores aceitarem que a ideia não incluía dramatizações, fantasias, perucas coloridas e fantoches. Até para mim, que recebi inúmeras formações nos meses anteriores era tudo novidade.

Numa concepção muito diferente da utilitária que eu trazia na bagagem de aluna e professora, aprendi ali que os livros eram arte. Arte, fabulação, mimese da vida, história em seu sentido mais amplo.

Foram dois anos estudando, escolhendo livros, compartilhando histórias com as crianças que nos visitavam no Centro de Referência em Educação. Cada sessão era uma nova experiência, as crianças traziam vida às leituras.

A Bebeteca (Figura 1) foi montada logo na entrada do prédio, literalmente numa redoma de vidro, com tapetes, almofadas e livros pelo chão. Recebíamos as crianças

duas vezes por dia, vinham de ônibus e anunciavam sua chegada de longe com o burburinho das excursões escolares e as risadas curiosas.

Figura 1 - Instalações da Bebeteca no Centro de Referência.



Fonte: Arquivo pessoal.

O Centro de Referência em Educação foi criado pela Lei Municipal nº 8.355, de 18 de fevereiro de 2008, com a missão de “promover e garantir o princípio de qualidade para todos, com foco no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, por meio de assessoria multidisciplinar aos espaços educacionais.” Apesar disso desde a sua inauguração, até a implementação da Bebeteca em 2014, as crianças a quem o prédio se destinava, pouquíssimas vezes tinham ocupado aquele espaço. E trazê-las lá diariamente causou um grande incômodo aos colegas que ali ocupavam suas funções de gestão ou de componentes do processo administrativo. Muitas reclamações pelo barulho, pela correria nos corredores, pela simples presença das crianças.

Numa tarde nublada, no Cei 57, logo depois de estar pela manhã na Bebeteca - cujo projeto original se aproximava do fim - eu me sentia triste, uma vez que nem conseguiria imaginar meu cotidiano, sem as manhãs de mediações literárias que o projeto proporcionava. Logo após uma leitura para uma sala de 30 crianças (ávidas pelo parque que as esperava no horário seguinte), um dos meninos, ao invés de disparar entre balanças e escorregadores, senta-se ao meu lado e diz: “*Professora Vanessa, sabe, eu tenho pouquinho dinheiro, mas se eu tivesse mais dinheiro, eu comprava um monte de livros pra você ler para a gente*”. Alisson, aquela criança de cabelo espetado e gestos gentis, me arrancou de uma tristeza que eu nem sabia que estava. Foi essa frase simples que me encorajou a continuar empunhando a voz a serviço da literatura.

O que move minha pesquisa é a construção da subjetividade, alimentada pela literatura. As casas imaginárias construídas, palavra a palavra, tornando visível o invisível, dando nome ao até então inominável, exercitando os simbolismos da vida, curando pelas palavras.

A experiência da leitura é um dos últimos redutos da liberdade. Maria Teresa Andruetto (2012, p. 75) diz: “A literatura não é necessariamente o lugar de encontrar o igual, às vezes, é a única janela para se debruçar sobre o diferente”. Ou ainda:

A leitura reflete uma necessidade humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência, para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis (ANDRUETTO, 2012, p.54).

Minha pesquisa quer apresentar e testemunhar esses mundos possíveis.

1.1 Desbastar as palavras

Conta-se que certa vez perguntaram a Michelangelo como fazia para esculpir um cavalo. É simples, teria respondido o artista, pega-se um bloco de mármore bem grande, tira-se tudo que não for cavalo, e o que sobra é ele, o equino. Seguindo o seu exemplo, vou desbastar o bloco da minha vida todas as leituras, tirar os livros todos. O que sobrar será o que eu teria sido sem eles, e me dará a justa medida do que fizeram por mim (COLASANTI, 2012, p.20).

Marina Colasanti inspira-se em Michelangelo para supor o que seria dela sem os livros; a mim é igualmente difícil mensurar esse *desbastar-se*, principalmente naquilo que constitui minha formação humana e profissional e, mais ainda, a minha

prática docente. Quando me perguntam sobre a origem de meu apreço pela leitura sempre penso no que veio antes disso, no tempo em que não era alfabetizada. E é bem difícil encontrar esse tempo na minha memória. Tenho poucas lembranças do mundo não letrado; não é para menos, já que esse processo se deu entre os meus quatro e cinco anos. É difícil para mim conceber o mundo sem a escrita. Lembro-me de que a curiosidade me consumia ao fitar os letreiros dos patrocinadores ao redor do campo dos jogos de futebol que meu pai assistia. Eu esperava os momentos de alguma dispersão dele para pedir que passasse aquelas palavras no papel pra eu copiar. E depois repetir várias vezes.

Morávamos no sítio, na divisa entre Holambra e Jaguariúna, o rio que margeava a propriedade marcava essa linha divisória imaginária entre os municípios. Longe das cidades, mas perto de uma escola rural, com telas verdes nas janelas, piso de taco no chão, carteiras duplas antigas, com reservatórios de tinta e com uma árvore bem no centro do pátio, abraçando todo o espaço. Meu pai, Jaime Marconato, agricultor, desdobrava-se em trabalhos que pareciam infinitos. Sempre exausto. Bernadete Resende, minha mãe, muito à frente de tudo que pudesse lhe cercar a liberdade, também trabalhava incansavelmente. Chamada para atuar como servente da escola, não hesitou um minuto em aceitar o trabalho. Só havia um empecilho: eu ficaria aos cuidados de quem nesse tempo em que ela estaria fora?

Minha mãe sem ter com quem me deixar, me levava junto. Nós íamos de bicicleta, ainda com o sol nascendo. A escola atendia as crianças da região, que não eram muitas, no máximo dez, mas com diferentes idades. As crianças mais novas tinham sete anos e eu, então com cinco anos recém completados, poderia ficar brincando, sem necessidade de assistir às aulas. O problema é que esqueceram de me avisar desse detalhe. Minha sede de palavras encontrava um oceano. E nem pensei em esperar, ou ficar só brincando enquanto o tempo passava. Passei a me dedicar a aprender a ler com os alunos do primeiro ano. Em pouco tempo já conseguia decifrar as sílabas, as palavras, as frases, e finalmente os livros da prateleira alta. Hoje como professora, me uso como exemplo contrário a alfabetização precoce, por mais que ler fosse minha brincadeira preferida, eu defendo que nada substitui as vivências da infância.

Minha mãe, encantada com o meu afinco, se inteirava com a professora sobre qual seria a próxima lição, e com o seu consentimento, desenhava uma espécie de

iluminura no meu caderno com letra que estudaríamos naquela semana. Uma letra maiúscula, acompanhada de uma ilustração equivalente, tal qual da cartilha que partilhávamos. Para fazer jus ao desenho, eu caprichava o quanto podia, marcava as palavras no caderno com o lápis afiado e o coração radiante. Que orgulho eu tinha da minha mãe desenhar tão bem!

Hoje, imagino o esforço hercúleo da única professora ao planejar, corrigir, e atender a todos nós, juntos, numa sala enorme com lousas em todas as paredes e carteiras dispostas em posições diferentes para dividir as turmas. No recreio, enquanto os outros se apressavam em sair da sala, eu mirava em “Marcelo marmelo martelo”. Era meia hora com os olhos sobre as páginas magicamente coloridas. O próximo livro que eu me agarrei foi “Ida e volta”, o primeiro só de imagens lançado no Brasil, fui saber já adulta. Publicação que me causou um incômodo imenso: onde já se viu um livro sem uma palavra sequer? Somente pegadas que cruzavam as páginas indo e voltando. Há pouco tempo fui entender o conceito de livro-imagem, e fiz as pazes em definitivo com Ida e Volta.

“Lúcia já vou indo” (Figura 2) também me despertou uma sensação diferente, a lesminha que faz tudo devagarzinho e leva dias inteiros pra chegar numa festa de aniversário me causava uma aflição imensa, e a ilustração de quando ela finalmente chega, atrasadíssima, e encontra o pé de maracujá só com os restos da festa e vai às lágrimas, era cruel demais pra mim. Tive que me reconciliar na marra com Lúcia quando meu filho encontrou um exemplar numa livraria. “Mamãe, olha essa lesminha! Leva pra mim?”. Voltamos pra casa com João abraçado à Lúcia (Figura 2), que foi lido e relido centenas de vezes, sem resquício de trauma.

E eu lia o quanto podia, já que com cinco anos, não era tão cobrada quanto os outros alunos. Era, segundo todos ali, “café com leite”. Apesar disso, nunca deixava de entregar uma lição e tanto esforço era recompensado com livre acesso à biblioteca, tudo que eu precisava pra amar a escola, mesmo tendo ficado três anos seguidos (com professoras diferentes, porque lecionar numa escola rural não era a preferência de nenhuma delas) na primeira série sem poder passar de ano pela pouca idade.

Minha mãe, nessa mesma época começou um curso supletivo e recebia os livros do Instituto Universal Brasileiro pelos Correios. Tinha estudado só até a quarta série, e se dedicou a terminar o ensino fundamental. Eu achava incrível ela se esforçar tanto depois de trabalhar o dia todo, na escola, em casa, cozinhando, lavando e tudo

mais. Os livros feitos de papel de jornal eram mantidos enfileirados na estante e cuidados com esmero. Vez ou outra ela também trazia emprestado um livro da escola. Lembro-me da sua tristeza ao ler “Açúcar amargo”, “Escaravelho do Diabo” e “Zézinho o dono da porquinha preta” (Figura 4). Queria tanto ler livros grossos como aqueles, mas nunca passava da décima página, ela precisava devolvê-los e minha lentidão de criança recém-alfabetizada não alcançava aqueles prazos.

Até esse momento, ao relatar esse processo, nunca havia atentado para o tamanho da responsabilidade da minha mãe nisso tudo. O que me move hoje veio da minha mãe, com suas poucas letras e muita sabedoria.

Aos oito anos, já na terceira série fiquei doente, uma apendicite aguda descoberta tardiamente me levou a ser internada por dez dias. Meu pai conta que a única coisa que eu pedia, mesmo sob efeito dos remédios, eram os meus gibis. Ele trouxe todos, e comprou mais alguns. Ao fim do período da internação, uma pilha de gibis se amontoava na minha cama, trazido inclusive por quem me visitava. Era tanto gibi que muitos se repetiam. Ao chegar em casa, ainda de molho, só me permitiam ler. Até aquela cirurgia de dez pontos cicatrizar. Confesso que eu nem vi o tempo passar.

O trabalho da minha mãe aumentava cada vez mais, as tardes já não eram mais disponíveis. Suas iluminuras nos meus cadernos rareavam. Enquanto ela trabalhava, eu brincava no terreiro de café ou em meio às castanheiras, aos pavões, vez ou outra arrancando a “cabeça” do dedão do pé num paralelepípedo. Com a ausência maior de minha mãe, a companhia dos livros se tornou mais constante: “A bolsa amarela”, “A casa da madrinha”, “Bicicleta para dois”, “Uma rua como aquela” (Figura 3). Narrativas que se confundem com as minhas memórias desse tempo. Posso jurar que presenciei o tal “puxão de pensamento” que o pavão de Lygia Bojunga fazia.

A escola da fazenda fechou, estava na quarta série e já não havia crianças suficientes para mantê-la aberta. Lá fui eu estudar na cidade. Não foi fácil. Aquele barulho todo pra mim, habituada ao silêncio, aquela correria para pegar o ônibus, a minha inaptidão para lidar com tanta novidade...foram anos que se arrastaram. Me abriguei de tudo isso me adiantando com os clássicos: José de Alencar, Machado de Assis, e tudo que me chamasse a atenção, sobretudo livros, que poucos liam na minha idade. Minha maior extravagância dessa época foi o único romance de Oscar

Wilde. “O retrato de Dorian Gray” (Figura 3) foi meu livro de cabeceira por muito tempo, decorei as frases de Lorde Henry Wotton.

A essa altura, a biblioteca municipal era minha segunda casa e me lembro de decorar as lombadas do corredor de autores brasileiros. Luis Fernando Veríssimo e as suas comédias, que eu me apegava mais que os textos recomendados pelo professor de português. Depois de um tempo, quando ele percebeu que eu lia muito, até mesmo durante as suas aulas, ele passou a esperar eu sair para o recreio para pegar os livros que estavam debaixo da minha carteira. Não para confiscá-los, mas para tomar emprestados mesmo. Passava o intervalo lendo meus livros, só descobri num dia em que voltei mais cedo. Hoje eu me coloco no lugar dele, que ousadia ter uma aluna tão dispersa na minha aula de literatura... Por livros! Imagino porque ele nunca me repreendeu.

Em 1999 eu usava uma camiseta com os dizeres “Fora FHC e FMI”, aliás, tinha várias camisetas dessas, uma de cada cor. Presente da minha tia Bia, despudoradamente de esquerda, que me presenteou com o meu próximo livro de cabeceira, de capa vermelho sangue: “O manifesto comunista”. Daí para “O Capital” foi um pulinho. Seguidos de “A coluna Prestes”, “Olga”, “Diário da Salvação do mundo” e “Hóspede da Utopia”, de Fernando Gabeira (Figura 3). Se houve um amor platônico na adolescência confesso, que foi por Gabeira (apesar da idade avançada já nos anos 2000, e a foto do militante/poeta em sunga de crochê no posfácio), seu idealismo transcrito em palavras me embriagava. Posso dizer que todos os matizes do vermelho que me revestem até hoje são heranças desse tempo.

Meu primeiro emprego foi numa multinacional de telefonia, naquele tempo em que os celulares chegaram ao Brasil. O ritmo frenético das vendas me submeteu a uma rotina maluca de 12, 14 horas de um trabalho mecânico, era só encaixar um cabo e esperar o telefone ser programado. Com 18 anos eu não via problema em concentrar os meus esforços nisso. Lembro-me de dizer para todos que me perguntavam se ficava bem trabalhando tanto, que não me importava, que deixava minha cabeça na prateleira de livros enquanto trabalhava.

Dei-me de presente com o meu primeiro salário uma assinatura de revista. Segui lendo tudo que me caísse nas mãos, erudito ou popular sem muito critério ou distinção.

Demorei para tomar coragem e pedir demissão. Voltar a depender dos meus pais não era uma alternativa possível e só fiz quando já tinha as minhas reservas. Lembro que tomei essa decisão depois de enxergar o pôr do sol da janela da fábrica, enquanto voltava de uma ida ao banheiro. Uma pomba que se equilibrava no beiral parecia contemplar a paisagem lá fora, livre pra ficar ali por quanto tempo o sol demorasse a entrar. Era um poente tão bonito que não tive dúvidas sobre quem era mais feliz ali, e não era eu.

Comecei a prestar todos os concursos que apareciam, e passava em todos, mas foi num deles em que fiz a prova tão desinteressada que passei com a melhor classificação. Não conferi o resultado, não consultei a classificação, só soube quando chegou um telegrama pedindo que eu fosse à prefeitura de Jaguariúna tomar posse. O cargo pretendido era de auxiliar de educação. Escolhi a esmo, por desencargo de consciência, e fui “tomar posse” do mesmo modo. Não tinha nada em vista, duraria alguns meses e pronto, enquanto eu não arrumasse outra ocupação. Afinal, jamais trabalharia com educação, com crianças, ou algo equivalente. Tinha sido a professora Helena numa peça da escola, muito contrariada. E principalmente, não tinha o perfil das professoras da minha cidade. Filhas das famílias tradicionais eram professoras. Todas impecáveis no papel feminino que lhes cabia, uma função quase decorativa. Na profissão que lhes era permitida. E adentrar o território delas me fez ter ainda mais nítida essa impressão.

Assumi o cargo e imediatamente passei a enxergar a poética do universo infantil. Parecia ter atravessado uma ponte, trabalhar podia ser divertido, e não mais às oito horas mais enfadonhas do dia. Era como se tivesse tido um encontro comigo mesma, podia viver as infâncias alheias: criar, cuidar, proteger, plantar sementes num mundo árido. Mas continuava resistindo à ideia de ser professora, de estudar pedagogia. Eu queria mudar o mundo, e ali, num ramo onde os valores de família, tradição e propriedade imperavam, eu não ia conseguir muita coisa. O que me convenceu de que eu deveria trabalhar com educação foi uma conversa com um ex-diretor da escola onde fiz o ensino médio (eu era presidente do grêmio estudantil, que ressuscitei depois de uns 20 anos inativo). Ele então secretário de educação, foi enfático ao saber que eu era a nova funcionária. “Puxa menina, agora com você aqui eu tenho em quem confiar.” E me olhou como se soubesse exatamente o que eu pensava de algumas das minhas colegas educadoras. Bom, ele devia saber mesmo,

eu era uma estranha naquela terra, dava pra ver de longe, a começar pelo pé no chão na hora do parque, terminando na minha inaptidão para ordenar os bebês em fila indiana.

Logo depois dessa conversa ingressei na segunda turma de pedagogia do polo de Jaguariúna da Universidade Luterana do Brasil. A pedagogia me trouxe coragem, as leituras dos teóricos da educação eram feitas de forma obstinada, fizeram com que eu me assumisse professora, encontrasse em mim a motivação do início de uma caminhada. Os livros eram repletos de anotações em todos os seus espaços em branco, todas as dúvidas que passavam pela minha cabeça cabiam ali, na margem do papel.

Nessa época conheci Pedro, nunca imaginei encontrar alguém com um olhar para o mundo tão parecido com o meu. Até hoje isso me surpreende. Nossas conversas duravam horas, madrugadas inteiras. Nosso primeiro contato foi uma correspondência de e-mails despreziosa, e eu adoraria continuar escrevendo, mas ele era sucinto demais, as reticências me inquietavam, dali para as chamadas telefônicas intermináveis foi bem rápido. Foi um mês de contato remoto, até nos conhecermos realmente. E nunca mais nos separamos. Foi por ele que eu vim para Sorocaba, ficar longe era impensável e mais uma vez me dediquei a passar num concurso; e assim, em 2009 finalmente me mudava de vez. Filha única, deixar os pais numa cidade a mais de cem quilômetros de distância também não foi fácil. Especialmente para eles.

Meus livros e meus discos couberam no porta-malas do Uno 95 que tínhamos acabado de financiar, e eu vim embora ouvindo o lamento de Rolando Boldrin no rádio: “Adeus meu pai, adeus minha mãe, adeus meu pessoal. Tô indo embora, pro mundo afora, e dentro de um bernal levo um restinho de alegria, um bocadinho de sal, que cai dos olhos. De dentro deles, uma saudade mortal” (Adeus meu pai, Almir Satter, 1990, n.p.).

Meus primeiros dias me trouxeram algumas dificuldades, fui designada para uma escola bem longe, eram duas horas de ônibus de distância pra ir e mais duas pra voltar. Fora os solavancos do caminho, passar tanto tempo no ônibus me dava tempo para ler. Todos os teóricos da educação eram a minha missão, precisava deles para entender tantas práticas desconhecidas e para o próximo concurso. E foi lendo todas essas referências teóricas que eu passei no próximo concurso: o de professora

titular. Enfim um respiro. Escolhi a educação infantil, e assumi também uma carga suplementar na educação fundamental, um quinto ano. Seria trabalhoso, mas eu estava muito feliz.

E para completar essa felicidade toda eu descobri que estava grávida. Quando já tinha desistido, após muitas tentativas, levei um susto. Pedro ficou extasiado, eu tive uma azia ininterrupta que só conseguia esquecer lendo Leminski. Quando os hormônios apertavam, lia Drummond. “Minha vida de menina”, de Helena Morley (2009) marcou profundamente essa época, o diário de uma menina mineira de 13 anos em 1890 me fazia chorar a cada página. Grávida eu tinha licença poética para chorar o quanto quisesse.

João veio com trinta e nove semanas, depois de uma gestação cheia de riscos. Diabetes gestacional, pressão alta etc. Chegou saudável, faminto, cheio de vida. Foi como nascer de novo. Pedro trabalhava muito, mas passava as noites admirando o filho, ou falando de como o amava. Um filho para ele era o projeto de uma vida, onde sua felicidade desembocava depois de anos sozinho. Seria o pai que não teve e a mãe que pouco teve. E eu amamentava e dormia. E assim foi pelos próximos dois anos. João tinha um apetite voraz, e acordava de duas em duas horas pra mamar, eu o deixei em livre demanda, vivi pra ele por esse tempo. Voltava da escola e lá estava ele ávido pela minha presença.

Depois de dois anos, com ele menos dependente retomei os meus estudos. Fiz um curso de extensão em literatura infantil, e participei de algumas formações oferecidas pela prefeitura. Alma Carrasco, estudiosa da literatura e responsável por um espaço de leitura para primeira infância no México, veio apresentar seu projeto e quebrar alguns paradigmas. Esse encontro, acompanhado dos estudos orientados pela professora Maria Cristina Villas, (responsável pela implementação da Bebeteca em Sorocaba) mudou minha visão sobre a literatura para sempre. O projeto consistia em promover o encontro entre livros e pessoas, estreitar os laços entre nós, mediadores e ouvintes com a cultura escrita. Diferente da contação de histórias, com fantoches, teatros, e recursos mirabolantes, a leitura devia se fazer pela leitura, tendo o livro como protagonista e a voz como principal instrumento.

Nesse período conheci grandes nomes da literatura, pude beber direto da fonte, estive com Yolanda Reyes, minha maior influência teórica de pesquisa. Conheci

e dialoguei sobre as suas obras com Eva Furnari, Alexandre Rampazo, Jean Claude Ralphen, Carlos Lollo, Blandina Franco, Silvana Rando e outros.

Às quintas-feiras levávamos a mediação de leitura para o Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil, o Gpaci, instituição que cuida prioritariamente de crianças com câncer. Eu e minha colega Flávia empunhávamos nossa voz para minimizar o peso que a doença trazia para as crianças e famílias que estavam ali, na maioria das vezes aguardando atendimento, ou esperando o resultado de um exame. Esse tempo meu deu muita bagagem sobre a carga emocional que os livros trazem. E como eles podem servir de abrigo para quem busca, quase que instintivamente, acalento numa situação tão difícil.

O projeto não durou tanto como gostaríamos, pelo menos não com a concepção original, mas nunca deixei de estudar o tema, participar de seminários, rodas de conversa com escritores, e ler muito sobre as maneiras de aproximar as crianças dos livros.

Em 2016 Silvana Rando, autora e ilustradora sorocabana (que há essa altura tinha se tornado uma amiga próxima) inaugurou a “Livraria do Elefante”, o nome era uma referência a Gildo, personagem de seu livro mais famoso, que em 2009 foi agraciado com o Prêmio Jabuti de melhor ilustração. A livraria em pouco tempo se tornou o lugar preferido da minha família. Estávamos lá quase todos os dias, os livros adquiridos nessa época são os que carregam mais significado, talvez porque foram todos escolhidos pelo João depois da minha mediação, ali, esparramados no tapete da livraria, aquele ambiente tão familiar e acolhedor quanto nossa casa. João tinha três anos e eram os livros sua maior fonte de informação e entretenimento. Reconhecia os ilustradores pelo traço. Um dia durante um evento na livraria em comemoração aos cem anos de nascimento de Roald Dahl, me apontou as ilustrações projetadas numa tela dizendo que elas eram do “Quentin”. Diante da minha cara de quem não tinha entendido ele completou: “O Quentin que desenhou as Lavadeiras Fuzarqueiras!”. Aí eu entendi, Quentin Blake ilustrador de “Lavadeiras Fuzarqueiras” (Figura. 4) um dos livros preferidos do João era o ilustrador das obras de Roal Dahl e eram dele os desenhos nos slides que apresentavam a biografia do autor.

Sofremos muito quando a Elefante encerrou suas atividades. Silvana nos presenteou com a plaquinha de madeira pintada a mão que indicava se a livraria

estava aberta ou fechada. A placa está até hoje junto a estante de livros, apoiada nas lombadas, cheia de lembranças daquele lugar que tanto amávamos.

Também em 2016, meus estudos sobre literatura na infância me levaram a criar uma página no Facebook, dedicada a indicações de literatura infantil. Nomeada de Livros Para João, em pouco tempo atingiu um número significativo de seguidores, especialmente entre colegas da rede municipal. Depois de alguns meses fui convidada para escrever uma coluna no *Cruzeirinho*, suplemento infantil do tradicional *Jornal Cruzeiro do Sul* da cidade de Sorocaba. O *Cruzeirinho* é publicado semanalmente, todos os domingos; apesar do declínio das mídias escritas, ele continua como um dos últimos suplementos infantis ainda publicados no Brasil.

A minha escrita para o *Cruzeirinho*, acontece numa espiral de interação com as crianças. Crio um processo de interlocução durante nossas rodas de leitura, no qual apresento o livro a elas, fazendo a sua leitura em voz alta, mostrando as ilustrações e permitindo que elas explorem a materialidade da obra. Ao fim de cada leitura acolho suas impressões, num processo de escuta ativa que eu posteriormente transcrevo narrando a experiência com o livro.

Já me deparei com recortes da minha coluna intitulada “Eu já li” em murais de algumas escolas, o que me deixa muito orgulhosa. Muitas professoras me escrevem ou relatam quando me encontram sobre a influência das minhas indicações no seu planejamento. Por causa disso também sou convidada para desenvolver oficinas de formação para mediadores nas escolas. Já estive em muitas. Em algumas delas acabo voltando mais de uma vez, e isso enriquece tremendamente minha formação. Nas oficinas e nos relatos das professoras, a teoria encontra a prática, ideias equivocadas são desconstruídas paulatinamente, respeitosamente, de modo perene. Numa roda de leitura, peço que o educador traga o que mais chamou sua atenção no livro e levo isso para o debate, evoluindo a medida em que as questões vão surgindo.

Figura 2 - Meu filho João e Lúcia já vou indo.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3 - Livros mencionados no memorial: Olga; O retrato de Dorian Gray; Minha vida de menina; Diário da salvação do mundo e Bicicleta para dois.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 - Livros mencionados no memorial: Toda Poesia; o Escaravelho do diabo; Açúcar amargo e As lavadeiras fuzaqueiras.



Fonte: Arquivo pessoal.

1.2 O impulso da pesquisa

Vi no mestrado a oportunidade registrar as reverberações dos livros nas crianças e professores, também fui fortemente influenciada pelo curso Criança e Natureza, ofertado pelo Grupo Ritmos de Pensamento coordenado pela professora Alda Regina Tognini Romaguera, realizado no Sesc Sorocaba em 2018 (Figura 5). A cada encontro eu ouvia o eco das minhas ideias. Eco que reverberava em colegas da rede municipal que também participavam dessas formações. Minha maior motivação para alargar esse horizonte veio desse momento, tão bonito e tão potente que vivemos. Ana Cristina Baladelli, professora como eu, inserida no mesmo contexto da rede municipal e membro do Grupo Ritmos de Pensamento foi quem mais me encorajou e me auxiliou na minha tomada de decisão de tentar o mestrado.

Figura 5 - Turma Criança e Natureza 2018.



Fonte: Arquivo pessoal.

O impulso para esse trabalho, como já citei na primeira parte do memorial, veio bem antes, teve início em 2014, com a minha participação na constituição do projeto Bebeteca, cujo propósito era ler para as crianças, educadores que as acompanhavam e proporcionar a aproximação dos livros através da sua materialidade. Estudar os autores, a didática das leituras, e refletir sobre o conceito de literatura que dava sentido ao trabalho nesse projeto me fizeram idealizar essa pesquisa. Toda ela foi concebida a partir de 2019, quando eu já não participava mais do projeto Bebeteca que, por sua vez, já não existia mais.

As falas das crianças, transcritas aqui e provocadas pelas leituras, aconteceram na sala de aula onde atuei no ano de 2019 com o Pré II, com crianças de quatro e cinco anos. As experiências com os educadores, igualmente aconteceram nesse período.

Essa pesquisa de mestrado, financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por finalidade principal investigar, junto às crianças e educadores, práticas de leitura literária e seu processo

dialógico de produção de sentidos. Questiona a construção dessa criatividade e dos outros níveis de realidade que são concebidos por meio dela, em níveis mais profundos que os do cotidiano, que se constroem em camadas de simbolismos. Propõe pensar um modo de compreender o mundo tendo como base a literatura, e pergunta como a experiência com os livros pode contribuir com a infância. A apropriação das crianças às histórias pode nos trazer a valiosa possibilidade de conhecer a abstração do olhar infantil? Entende essa fase da vida como um momento privilegiado para a aquisição da cultura e defende que o contato com os livros traz uma infinidade de desenvolvimentos, associados a habilidades criativas.

A introdução traz o memorial e a apresentação da pesquisa, narrando o percurso que me trouxe até aqui.

O segundo capítulo, intitulado Para que serve a literatura? questiona o texto para além da decodificação de palavras, e de um certo caráter utilitário que por vezes é apresentado às crianças, por um viés comercial que sustenta as indicações literárias com propósito. Apresenta um quadro com o título das dissertações produzidas nos últimos três anos, das quais fiz a leitura e cuja intencionalidade e referencial teórico, contribuem com esta pesquisa. Em seguida, apresenta algumas das políticas públicas de fomento à leitura, das quais participei como educadora.

O capítulo três, “A pesquisa na prática”, consiste nas narrativas que antecederam as escritas das resenhas da minha coluna, na experiência da formação de educadores e dos registros produzidos por eles. Pretende buscar quais as percepções e experiências com o texto literário que eles trazem da primeira infância, bem como as referências que constituem suas memórias literárias na tecitura deste conceito.

Os registros foram produzidos a partir dos desdobramentos em torno das atividades desenvolvidas com professores e crianças, tais como: relatos de experiências da leitura em voz alta, depoimentos, resgate das memórias com a literatura, desenhos, transcrição das falas e anotações.

Os dados foram coletados em duas situações: A primeira durante a interação das crianças com as leituras, bem como suas respostas aos livros apresentados, desdobrando-se na escrita da minha coluna no Cruzeirozinho, que traz as observações que as crianças me apontavam. E num segundo momento, durante as formações com os educadores da Rede Municipal de Sorocaba, em forma de uma questão aberta na

qual eles narram, por meio de escrita ou desenho, suas memórias literárias da infância.

A identidade das crianças e dos educadores foram preservadas para garantir o sigilo e a individualidade previstos no código de ética das pesquisas em educação.

2 PARA QUE SERVE A LITERATURA?

É razoável pensar que há pouco espaço para abstrações quando se fala em literatura destinada a primeira infância. “Quem procurar desenvolver uma poética coerente na literatura infantil terá que justificar a tarefa, tanto para os de fora, como para quem atua na área” (HUNT, 2010, p. 31). A tendência a buscar livros que sirvam como ferramenta pedagógica ou que tragam aspirações didáticas, saltam aos olhos no contato com os professores da primeira infância. A busca por nobres ideais e a educação em valores são recorrentes.

Na década de 80 (...) duas questões assomavam como grandes desafios a serem resolvidos no futuro, duas questões - também devemos dizer - que ainda estão pendentes (...) novas formas de um utilitarismo que não terminou (...) questões como a função social dos textos, a educação em valores (ANDRUETO, 2009, p. 46).

Muitas das propostas pedagógicas apresentadas na educação infantil são baseadas em datas comemorativas, que pouco se convertem em temas que façam parte da realidade e das vivências das crianças entre si, com suas famílias, ou com as relações sociais nas quais estão imersas.

As atividades propostas, na maioria das vezes, são impostas pelos profissionais das instituições que selecionam o que querem trabalhar com as crianças pequenas sem fazer uma pesquisa específica do tema, do que seria de interesse ou de significado por meio do que é de seu conhecimento, de sua cultura de origem ou de sua necessidade sócio-cognitiva. Ou seja, muitas destas propostas pedagógicas são baseadas em datas comemorativas (PALAURO; TOMAZZETTI, 2017, p.2).

A mesma lógica se aplica aos livros escolhidos. Muitos livros utilizados na educação infantil seguem as datas comemorativas muitas vezes desconsiderando especialmente a poesia, o que frequentemente inviabiliza a fruição estética por parte das crianças. Na minha vivência como professora, o período em que chegam mais pedidos de indicação de livros, que abordam determinada temática acontece em novembro, em virtude do Dia da Consciência Negra, quando colegas buscam literatura que abranja a afrodescendência e os temas ligados ao continente africano.

Essa tendência ao utilitarismo parece-nos que ainda reverbera em muitos agentes do processo educacional, podendo criar padrões que talvez durem gerações. Obviamente que existem educadores que não reproduzem sua própria vivência com

alunos, ou seja, procuram fazer a tarefa de não moralizar a criança por meio da literatura e não reduzir a leitura a uma simples decodificação de signos.

O texto literário pode ser desencadeador de compreensão, análise, reflexão, construção e desconstrução de sentidos, exigindo desempenhos específicos por parte do leitor no seu apoderamento. Tendo em vista estas relações, a fruição literária constitui-se como uma experiência estética relacionada à leitura da literatura. A fruição literária caracteriza-se pela sua gratuidade, não funcionalidade, que implica em afeição, fantasia e intelecto. É um acontecimento que envolve, principalmente, a ordem do sensível, sem, contudo, desprezar aspectos compreensíveis e ordenados contrapondo-se a noções simplistas que a detectam como mero ato hedonista e esvaziado da sua complexidade.

Figura 6 - Mafalda 1.



Fonte: Livro Toda Mafalda, 2010, p. 71.

Na imagem acima o artista traz a ideia de confronto ao útil, onde a criança reivindica o seu direito a fruição como leitor e não como mero decodificador (Figura 6). O leitor que está constante conflito com o texto, num desejo contínuo de compreender, concordar ou discordar. Onde quem lê não somente alcança o objeto da leitura, mas lhe atribui sentidos, impregnando o texto com sua carga de experiência humana e intelectual.

Pensando nos múltiplos gestos da literatura onde são possíveis observar nas práticas cotidianas em espaços escolares da educação infantil: contar, narrar, dramatizar ou ler em voz alta essa pesquisadora escolheu, em sua consistência a leitura em voz alta, por entender que nessa modalidade a fruição literária está mais perceptível, apresentando desafios que demandam um avistamento sensível.

Superando utilitarismos e constituindo-se como uma experiência única, que influencia a construção da dimensão simbólica do sujeito e na atribuição de sentidos delineado por ele.

A começar pela categorização por faixas etárias, como afirma Maria Teresa Andruetto no livro *Por uma literatura sem adjetivos*:

O que pode haver para crianças ou para jovens numa obra deve ser secundário e vir de acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provem tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas sobretudo de sua qualidade (ANDRUETTO, 2012, p. 61).

Logo após uma mediação de leitura em sala de aula, quando peço que as crianças se dediquem a explorar os livros expostos podendo escolher quais querem manusear, uma menina de quatro anos trouxe até mim um livro chamado “Cinderela em cordel” onde a história clássica é recriada em versos de cordel. O livro trazia uma grande quantidade de texto, uma versão detalhada e pouco usual. Logo imaginei que a menina que me solicitou a leitura logo se dispersaria, julgando que se daria conta, já nas primeiras páginas de que aquela Cinderela não correspondia a que ela já conhecia e ansiava. Para minha surpresa, eu li o livro todo, cada verso, do início ao fim, as vinte e oito páginas, acompanhada pelos olhos atentos da minha expectadora, que ao fim, agarrou o livro e foi correndo mostrá-lo a outras crianças. Depois dessa experiência, passei a olhar com mais liberdade para as indicações de idade.

Andruetto (2012), diz que quando falamos de literatura, o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo. De acordo com a autora, a literatura adjetivada como infantil pressupõe um conteúdo remetido a um destinatário específico. Já a literatura enquanto substantivo, não predetermina seu público, o que nos permite flexibilizar os indicadores de faixa etária.

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para crianças. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não (...) se precisa haver uma classificação é de livros bons e ruins (CROUCH, 1972, p.8).

Esses indicadores, por sua vez, têm orientado os professores e os mediadores de leitura nas suas escolhas. Contudo, limitar-se a esse critério, pode limitar também o contato com a diversidade das publicações. Dessa forma, restringir as experiências com a literatura a partir de critérios etários também limita a experiência literária. E compromete a ideia de fruição, que deveria almejar.

Figura 7 - Mafalda 2.



Fonte: Livro Toda Mafalda, 2010, p. 73.

Na figura acima, numa continuação assíncrona da tirinha anterior, Mafalda questiona o contexto vivido por ela, seus interesses frente as tarefas realizadas na escola (Figura 7). O autor demonstra a frustração da personagem ao perceber que não possui a instrumentalização necessária para ler o jornal. Sua gana em ler está ligada a ideia de apropriação do seu cotidiano para ler da decodificação das letras.

“No encontro com a literatura os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida” (COELHO, 2000, p. 29). Mas e a literatura infantil? Seus propósitos são os mesmos? O que singulariza a chamada literatura infantil é tão somente a natureza de seus destinatários. Embora ainda hoje a ideia de entretenimento seja associada de imediato a literatura destinada para crianças, a prática em sala de aula mostra que ela tem outras faces além somente do binômio diversão/aprendizado. São camadas de interpretações que se configuram em ensaios para realidade, aquisição de imunidade simbólica, entendimento de arquétipos humanos, e até suporte para a vida cotidiana.

Até o século XX a literatura infantil foi encarada pela crítica como gênero secundário “(...) vista pelo adulto como algo pueril, nivelada ao brinquedo ou útil, nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta” (COELHO, 2000, p. 30). A reorganização e redescoberta da literatura infantil

aconteceu no século XX, associando os universos construídos por meio da literatura aos estágios do desenvolvimento. “A valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural da sociedade é conquista recente” (COELHO, 2000, p. 31).

Figura 8 - Mafalda 3.



Fonte: Livro Toda Mafalda, 2010, p. 73.

A literatura para além das definições pode se constituir numa extensa gama de subjetividades. Subjetividades que podemos classificar como espaço íntimo do indivíduo, ou seja, como ele constrói a sua opinião ao que é dito, resultando em marcas singulares na sua formação e na construção de crenças e valores numa dimensão cultural que irá constituir a experiência histórica e coletiva.

A subjetividade é, uma afirmação da individualidade humana e corresponde a uma reflexão íntima.

Por suas características a palavra escrita oferece um tempo infinito, em que o leitor pode ter pleno controle e de si e sentir o silêncio necessário para considerar seu descontentamento. Isso não é evasão, é introspecção necessária e produtiva (BRITTO, 2009, p.8).

Sem a pretensão de analisar os caminhos da subjetividade, ao não ser pelo fato de saber de sua força e de seus milhares de desígnios, é imprescindível diferenciar essa subjetividade da posição individualista que, por ventura possa lhe ser atribuída.

Ao compreender a literatura dessa maneira, damos-lhe uma dimensão estética, uma dimensão ética (ética não como respeito a regras, mas sim como princípio histórico de realização da vida e da produção material que a

torna mais possível), uma dimensão de pensar e de construir a condição do humano (BRITTO, 2009, p. 10).

Este autor vai ainda mais longe quando considera a literatura como um instrumento artístico promotor de cultura, que se reconhece num papel de tensionar e contribuir para a vida social. Nesse contexto, arte e resistência se fundem, numa perspectiva comprometida com o fazer literário, assumindo segundo Britto (2009): “a finalidade última da arte de recuperar esse mundo, mostrando tal como é, mas como se tivesse origem na liberdade humana”.

O mesmo autor reafirma a ideia de arte. Arte constituída de palavras. Britto (2015) aponta o desconforto causado pelas percepções do uso pedagógico da literatura: “Se há algo que me incomoda sobremaneira (...) é essa ideia de leitura percebida como um bem em si, a um só tempo sustentada por e promotora de valores éticos e fundamentais.”

Ler e conversar sobre o texto com as crianças pode ser riquíssimo, mas imprimir nele uma perspectiva moral pode reduzi-lo em significado. Impedindo associações e limitando seu alcance.

Para que serve a literatura?

Para nada. E para tudo.

A literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e fatos que não aconteceram ou que podiam acontecer. A literatura não forma nem conforma os espíritos, não salva nem consola, não ensina nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis.

A literatura presta para tudo.

O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz semente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis. (BRITTO, 2015, p. 53).

A ideia de que a literatura não serve para nada e serve para tudo questiona a funcionalidade da dela na formação de uma criança e nos leva a pensar que talvez o

que há de mais importante nesse processo é a disponibilidade para incerteza, do mediador e da criança. Até porque não é possível mensurar o efeito de um livro. Assim que um livro nasce e é lido, independentemente de suas intenções, ele ganha infinitas interpretações e associações. Andruetto (2012, p. 55) diz: “A obra de um escritor não pode ser definida por suas intenções, mas por seus resultados”.

Trago das minhas experiências com a mediação de leitura um exemplo nítido dessa intencionalidade planejada quando, no início da minha caminhada como professora utilizei o livro “Maria vai com as outras” como ferramenta pedagógica. A história nos conta de uma ovelha chamada Maria que se mostra influenciada pelo comportamento de outras ovelhas, imitando suas atitudes. Uma das crianças do Pré I era, a meus olhos, muito influenciável, seguia um colega mais agitado e repetia tudo o que ele fazia, e o que ele fazia podia ser classificado como perigoso, visto que se arriscava escalando tudo que houvesse pela escola. Ao ler o livro para ele tentando vincular esse comportamento a imitação do amigo, tive o efeito contrário que esperava. As incursões perigosas aos lugares mais altos da escola se intensificaram, o que aconteceu com a leitura e associação do livro, foi justamente um encorajar desse comportamento.

O texto e a leitura literária também se supõem irresponsáveis, mas não no sentido do esquecimento de si, dos problemas da vida para poder continuar vivendo-os naturalmente, mas no sentido de pensar para nada, pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo sempre a estimular e a incomodar (BRITTO, 2015, p.57).

Nesse contexto, a literatura rompe com paradigmas, transgride normas estabelecidas. O autor pode criar, por meio da arte literária um espaço para exercitar a liberdade e a subjetividade. Portanto converter a literatura ao utilitarismo equivale a pensarmos nela como um mero instrumento para alcançar devidos fins. É mais provável que a literatura contribua para reflexões sobre lógicas que rompem com a manifestação de poder. Para tanto, recorro às palavras de Barthes e Guinsburg:

As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua (BARTHES; GUINSBURG 2007, p.16-17).

Para Antonio Cândido (2002), a literatura pode ocorrer para o processo de humanização ou de confirmação da humanidade dos indivíduos. Ressalta, no entanto, que a expressão literária “não ‘corrompe’ nem edifica, (...) mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p.85).

A literatura contribui na compreensão de que o que é indispensável para si, para a subsistência de sua vida, também é indispensável para o próximo. Num exercício de compreender e se projetar no outro emocionalmente.

A arte - a literatura é a arte das palavras - nasce do pleno espanto de viver; interpela continuamente a condição humana, suas emoções e desejos; e faz assim, não somente em sua forma imediata, mas em todas as formas possíveis. A arte, em certa medida muito significativa, se opõe ao fazer científico, que se pauta pela tentativa de controlar a subjetividade: a arte alimenta-se dessa subjetividade e só se realiza em função dela (BRITTO, 2015, p. 56).

É recorrente a noção de que, na educação infantil a leitura precisa elencar um motivo para além da fruição estética. Uma das mais frequentes solicitações que recebo de pais e educadores como conhecedora de livros infantis é: “você me indica algum livro para tirar a criança das fraldas?”. Como se fosse realmente possível que um livro fosse instrumento de desfralde. Ao digitar no Google “livros para desfralde” por exemplo, recebo 160.000 resultados. Os primeiros são: “Cinco livros para o desfraldem”, “Seis livros para o seu filho largar a fralda”, “Tchau fraldinha, cinco livros para ajudar no desfralde”, “Quatro livros infantis para ajudar o bebê a usar o penico” e “Tchau fralda, foi bom te conhecer”.

Outra solicitação frequente é a de “livros para crianças que vão ganhar um irmão”; dessa vez ao consultar o Google com a frase acima me deparo com 29.300 resultados. De novo os primeiros enunciados sugerem: “Cinco livros infantis sobre a chegada de um irmãozinho”, “Oito livros para as crianças entenderem o que é ganhar um irmão”, “Livros infantis sobre a chegada de um irmão”, “Quatro livros que ajudam na relação entre irmãos” e “Cinco livros para contar a chegada de um irmãozinho”.

Essa utilização dos livros para administrar emoções e induzir comportamentos. se observada do ponto de vista que defende que a literatura é uma expressão de arte, soa como uma contradição, considerando todas as considerações trazidas até aqui. Mas agregam um valor comercial que sustenta o interesse das famílias e educadores.

Um dos grandes desafios a ser resolvido no futuro, duas questões que ainda estão pendentes. Uma delas tem a ver com a observação de novas formas de um utilitarismo que ainda não terminou, aspirações didáticas não ligadas às boas maneiras, mas ao que poderia se chamar de nobres ideais, questões como função social dos textos, a educação em valores, a preocupação com o que então chamávamos de temas tabu (ANDRUETTO, 2012, p. 46-47).

O que surge hoje com muita força são os chamados Clubes de livros, nos quais as pessoas se associam, pagam um determinado valor e recebem mensalmente um título escolhido por um curador. Devo dizer que cerca de 70% dos artigos ou notícias listados acima como temas geradores (desfralde e relação entre irmãos) são advindos dessas plataformas, que utilizam esses textos de indicação como estratégia de venda, na intenção de criar aplicabilidade ao produto que oferecem.

A chamada “domesticação da literatura”, como define Andruetto (2012, p. 83), ainda se faz presente no contexto educacional e familiar, contrariando muitas vezes os preceitos de construção de leitores. Um livro de virtuosidade literária pode não obter rendimentos imediatos, e isso afeta diretamente publicações que visam priorizar a sua qualidade e diversidade literária.

Construir leitores, vocês sabem é um persistente trabalho social, que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editores, escolas, instituições não governamentais e Estado. Os resultados de se acreditar cegamente nas leis de mercado fazem que se confunda literatura com cifras de vendas por título, são coisas muito diferentes, já que a literatura é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social, que dá coesão e valor aos habitantes de um país, e que como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida. (ANDRUETTO, 2012, p. 62).

2.1 Dissertações que dialogam com a pesquisa

A seguir apresento um quadro com o título das dissertações produzidas nos últimos cinco anos, começando por 2017, das quais escolhi as que mais dialogam com a minha pesquisa. Todas elas apresentam um ponto de convergência: a literatura na educação infantil. As palavras-chave utilizadas foram: literatura infantil, leitura literária e educação infantil. A ferramenta utilizada foi o Google Acadêmico, acrescido do repositório do Programa de Pós Graduação da UNISO.

Quadro 1 - Dissertações.

Ano	Autor(a)	Instituição	Título	Natureza
2017	Mariana Fogaça Marcelo Watanabe	Universidade de Sorocaba UNISO	ENTRE RETALHOS E TRAVESSIAS: Relatos de experiências com a Literatura no cotidiano escolar	Dissertação
2017	Márcia Mariana Santos de Oliveira	Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF	Leitura e literatura na educação infantil: entre saberes e práticas.	Dissertação
2017	Bruna Leite Galvão	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura por faixa etária.	Dissertação
2019	Ana Cláudia Bazé Lima	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP	O lugar da literatura infantil no espaço educativo: as vozes dos professores.	Dissertação
2019	Vita Ichilevici	Universidade de São Paulo. USP	Literatura Infantil e o politicamente correto: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas.	Dissertação

Fonte: Elaboração própria

Trago aqui as ideias mais significativas de cada uma das dissertações pesquisadas:

A primeira dissertação é a de Mariana Watanabe, que levanta a hipótese de estabelecer empatia com a linguagem e a realidade dos alunos apresentando a Literatura de uma forma que se aproxima da vida dos educandos. São dois relatos de experiência com a prática pedagógica em sala de aula no ensino de Literatura realizadas com estudantes da educação básica, de uma escola pública e outra da rede particular de ensino. A pesquisadora relata ao fim, a transformação de pensamentos a qual ela e os estudantes experimentaram durante o trajeto da pesquisa, modificando-os em sua trajetória pessoal e profissional.

A segunda pesquisa é “Leitura e literatura na educação infantil: entre saberes e práticas”. A pesquisadora Márcia Mariana Santos de Oliveira realiza uma revisão

bibliográfica que mapeia a produção acadêmica brasileira sobre as relações entre infâncias e literatura entre 2015 e 2017. Faz também um levantamento histórico do percurso desse gênero, considerando suas características e propósitos a que se destinam. Sua pesquisa se desenvolve nas oficinas escolares sobre a construção de sentidos na experiência das crianças com o texto literário. A pesquisadora finaliza colocando que pode perceber que as experiências que as crianças da Educação Infantil têm com o texto literário, despertam a sensibilidade nelas bem como suas capacidades para perceber sensações, sentir novas emoções e apreender o mundo de outra forma, produzindo novos sentidos para suas vivências reais e fantásticas.

Já a pesquisa de Bruna Leite Galvão se propõe a estudar uma sala de aula de Educação Infantil, baseando-se na presença do professor para a condução dos eventos de leitura literária. Analisa essas experiências realizadas com crianças de um, dois e três anos, de forma que elas pudessem vivenciar as possibilidades de interação com obras julgadas pelos educadores como de qualidade e adequadas para determinada faixa etária. O foco da pesquisa está em discutir a arbitrariedade dos critérios de faixa etária ligados a um conceito de criança e infância, que muitas vezes não corresponde à diversidade dos alunos. Conclui-se que a partir da reflexão sobre o papel dos mediadores, é importante abrir espaço para a participação das crianças durante a leitura literária, a fim de estabelecer uma relação dialógica em que elas pudessem assumir a autoria de suas ideias e preferências.

Ana Cláudia Bazé Lima teve como objetivo compreender e apontar, por meio das vozes de duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Três Lagoas/MS, o lugar da literatura infantil na formação leitora de crianças. A pesquisa ancora-se no desenvolvimento humano com bases da teoria histórico-cultural, em diálogo com o pensamento vygotskiano do homem como ser social, com a lei geral do desenvolvimento e as funções psicológicas superiores, assim como a influência do meio, as vivências. Os dados foram gerados com base no encontro dialogado com as professoras, por meio do qual foi possível conhecer a narrativa de vida e como se constituiu a alteridade leitora e docente de cada uma delas. A conclusão da autora aponta para o desenvolvimento do seu modo de pensar a educação como humanizadora e dependente de outros indivíduos para aprender o despertar da sensibilidade perante o testemunho das vivências na formação de leitores literários desde a mais tenra idade.

A última dissertação investigada de Vita Ichilevici traz o resultado de uma pesquisa que buscou analisar as implicações do fenômeno politicamente correto na produção atual de livros infantis no Brasil sob seus aspectos éticos, estéticos e mercadológicos. Tendo como eixo orientador a interação entre literatura e educação, considerando-a como prática social que contribui para a constituição da subjetividade da criança e considera a literatura infantil como ferramenta pedagógica de transmissão de valores e normas sociais. A autora faz a distinção entre livros politicamente corretos e comprometidos e defende a necessidade de conjugar ética e estética na literatura infantil contemporânea.

As análises teóricas apreendidas após a leitura dessas dissertações tratam especialmente da prática de mediação de leitura com crianças ainda não alfabetizadas e as subjetividades compreendidas nesse processo.

Esse levantamento bibliográfico contribuiu de forma esclarecedora para a minha pesquisa; a metodologia e a fundamentação teórica de cada uma delas me ajudou a traçar o meu caminho na pesquisa. Conhecer narrativas semelhantes as minhas na vivência em sala de aula e com outras educadoras me fez enxergar os pontos de convergência e divergência, refinando minha percepção sobre o tema e seus possíveis desdobramentos.

Nos parágrafos a seguir, ancorada nos autores com os quais minha prática e pesquisa entram em consonância, tento definir a literatura para infância, mostrar seu percurso histórico enquanto prática normatizada pelo Estado, na figura do Ministério da Educação e entender suas variáveis sob o prisma da educação na primeira infância.

2.2 A imunidade simbólica

A leitura é uma experiência a ser compartilhada, por ser carregada de significados, constituindo-se em uma relação dos adultos com as crianças, com a linguagem, com a formação de valores e com o imaginário infantil. No contexto ainda não letrado da primeira infância no cotidiano da educação infantil, como se dá a leitura em voz alta e a interação com os livros? Esse contato com a fabulação e as histórias passa pelos livros e com os livros, ou só se materializa em dramatizações e contações com ajuda dos mais variados recursos, priorizando apresentar a narrativa com

elementos concretos? O livro e a leitura permanecem como protagonistas nessas ações?

Um dos propósitos da Educação Infantil é envolver a criança em um ambiente de múltiplos letramentos e linguagens. Dentre as dimensões para o desenvolvimento integral das crianças está a estética, que engloba a sensibilidade e a criatividade delas por meio de diferentes manifestações culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil trazem no capítulo práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, nos eixos norteadores interações e brincadeiras que: “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Sendo assim, meu objetivo principal é realizar uma pesquisa com crianças e educadores investigando junto a eles práticas de leitura literária, num processo dialógico de produção de sentidos que implica um modo de compreender o mundo tendo como base a literatura, uma fonte inesgotável de material simbólico, para que a criança comece a “descobrir não apenas quem ela é, mas também quem ela pode ser” (REYES, 2010, p.86).

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade atual em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p. 15).

Como esta autora, considero que a literatura pode ser peça fundamental na ampliação da consciência de mundo, trazendo em si um microcosmo da realidade, mas também pode carregar equívocos em seus desdobramentos. No intuito de preservar as crianças de temas considerados difíceis, muitas vezes o que ocorre é a higienização das histórias. Com o argumento de proteger a pureza da infância estamos na verdade, privando as crianças de adquirir imunidade simbólica, que é conceber teoricamente suposições de situações que poderiam ser reais.

Podemos contar com a literatura como uma maneira de inserir as crianças a temas inexplorados e experiências que elas ainda não passaram, com a delicadeza e o distanciamento que não seriam possíveis em uma situação real.

Aqui estamos operando na ordem do simbólico: morte e renascimento, escuridão e luz, medo e coragem. E falando sobre o medo, são elas que trabalham com o terror interno da criança. Só alguém completamente alienado do que é a criança para achar que ela não tem dentro de si os medos e terrores mais variados possíveis. E são exatamente essas histórias que vão ajudá-la a lidar com esses temores, a fortalecê-la contra os percalços da vida. (BREMMAN, p. 45,2020).

Um exemplo claro dessa “higienização” nas histórias infantis acontece em Pedro Coelho de Beatrix Potter. Em 1987, 85 anos após sua primeira publicação (que data de 1893), surgiu uma nova versão revisada do livro, chamada pela editora responsável de “atualização”. As modificações são claras já no primeiro parágrafo:

Quadro 2 - Pedro Coelho 1.

Pedro Coelho. Introdução. Versão de 1893.	Pedro Coelho. Introdução. Versão de 1987.
<p><i>Era uma vez quatro coelhinhos que se chamavam Flópsis, Mópsy, Rabinho de Algodão e Pedro.</i></p> <p><i>Eles moravam com a mamãe num banco de areia, bem embaixo da raiz de uma árvore grandona.</i></p> <p><i>Um dia a Dona Coelha disse para os coelhinhos: “Olhem só, queridinhos, vocês podem ir brincar lá fora. Só não cheguem perto da horta do Seu Gregório. Foi lá que o Papai teve um acidente e foi parar num prato de empadão no meio da mesa da Dona Gregória.</i></p>	<p><i>Era uma vez quatro coelhinhos. Eles se chamavam Flópsis, Mópsy, Rabinho de Algodão e Pedro. Moravam numa toca sob a raiz de uma grande árvore. Um dia, tiveram permissão para brincar lá fora “Fiquem perto de casa”, disse sua mãe. “Por favor, não vão para a horta do Seu Gregório”. “Por que não?”, perguntou Pedro. “Porque ele não gosta de coelhos” respondeu Dona Coelha. “Ele tentará apanhar vocês.”</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Na nova versão não existe mais o pormenor do banco de areia, percebe-se também que “brincar lá fora” agora é uma concessão, e não uma rotina. O autor Peter Hunt na análise desse mesmo trecho pondera “A brincadeira com a morte foi removida (..), certas sutilezas também se perderam; aquilo que Beatrix Potter se comprazia em deixar que o leitor deduzisse tornou-se explícito” (HUNT, 2010, p. 57).

Somos honestos com as crianças ao poupá-las de certos assuntos com os quais mais cedo ou mais tarde ela se defrontará? Até que ponto cabe ao mediador impedir o leitor de ter acesso a determinados conteúdos? Existem discussões significativas em torno da literatura para crianças que passam muito além da ideia de responsabilidade adulta de pais, educadores, autores e ilustradores em relação às crianças.

A literatura é essa ferramenta: literatura não se faz com boas intenções, não tem compromisso com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem. Pois na literatura, o leitor passa a viver um mundo que só existe na linguagem, mas que deve se sustentar como se sustenta o mundo real, construir um como se, como quem constrói uma ponte entre duas margens, e tem esse misto de paciência e irresponsabilidade que as crianças têm quando brincam, para localizá-lo e povoá-lo e habitá-lo até às últimas consequências (REYES, 2012, p. 10).

É comum reconhecer que os livros para as crianças traziam em seu passado uma forte carga didática e moralista, o esperado então seria que os livros para a infância representassem, nos dias de hoje a uma maior liberdade de pensamento, mas quando comparamos trechos originais e atualizados também de Pedro Coelho voltamos a mesma questão.

Quadro 3 - Pedro Coelho 2.

Pedro Coelho, 1893	Pedro Coelho 1987
<p><i>É com muita pena que eu tenho de contar que à noite o Pedro não se sentiu nada bem. A Mamãe pôs o Pedro na cama, fez chá de camomila e deu para ele beber! “Tomar uma colher de sopa bem cheia na hora de dormir.” Mas Flópsis, Mópsy e Rabinho de Algodão jantaram pão com amoras e leite bem quentinho.</i></p>	<p><i>Depois a Dona Coelha olhou para Pedro mais de perto. “Meu Deus!”, pensou. “Os bigodes dele estão baixando! Ele não está muito bem!”. Assim Dona Coelha decidiu dar a Pedro alguma coisa para que ele se sentisse melhor. Ela apanhou o chá de camomila e esperou a água ferver. Pedro gemeu quando viu o chá. Ele sabia que o gosto era horrível. Pedro teve que sentar-se na cama e a Dona Coelha lhe deu um pouco de chá. “Tomar uma colher ao deitar”, disse ela, enquanto o aconchegava. Mas Flópsis, Mópsy e Rabinho de Algodão comeram pão fresco, leite e amoras no jantar. Também receberam a dose que Pedro tomou e apreciaram cada gotinha do chá.</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Nesse caso a reflexão a respeito das diferenças entre os textos fica ainda mais intensa.

2.3 Programas de fomento à leitura

Algumas orientações pedagógicas em políticas públicas para construção da rotina na educação infantil indicam que a leitura em voz alta deve acontecer diariamente, de modo perene, e que provenha dos mais variados suportes textuais. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) defende a importância da leitura para crianças nas diferentes idades.

Ler para uma criança, de qualquer idade, é fundamental para despertar sua curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que ele guarda. Ler com elas também é essencial [...] A literatura nos coloca em contato com aqueles que vieram antes de nós. Ela nos permite criar laços com os que estão ao nosso redor. É nutrição, socialização e, sobretudo, humanização. Quando bem trabalhada no espaço escolar, revela-se um verdadeiro tesouro na preparação de nossas crianças para a vida (BRASIL, 2019).

A fundamentação de um marco legal, como a BNCC, traz diversas referências, criando parâmetros comuns para implementação de políticas que devem culminar em práticas consolidadas.

As primeiras ações de fomento à literatura no Brasil iniciaram-se nos anos 1980 com o programa Salas de Leitura, seguido do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). No site do Ministério da Educação é possível encontrar tais definições para os seguintes programas:

2.4 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Na escola onde leciono recebemos os livros do programa do PNBE “Literatura fora da caixa” desde 2016. Para as instituições de educação infantil que atendem a pré-escola foram formados dois acervos distintos, com vinte e cinco obras cada, num total de cinquenta obras. Cada sala tem seu próprio acervo, os livros ficam à disposição das crianças para que elas os manipulem e escolham títulos que gostariam que os professores lessem. Isso fez toda a diferença no comportamento leitor das crianças, elas manuseiam os livros com cuidado e tem acesso às obras de qualidade com variedade.

2.5 Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)

Política de Estado desde 2006, o PNLL tem o propósito de formar uma sociedade leitora como condição essencial para promover a inclusão social de milhões de brasileiros. A concretização dessa política deve traduzir-se em programas de governo, com coordenação interministerial articulada com estados, municípios, empresas e organizações da sociedade civil para atingir os objetivos expressos em quatro eixos — democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização do livro e da comunicação; desenvolvimento da economia do livro.

A curadoria das obras que integrarão o PNLL é previamente feita por especialistas do Ministério da Educação e dividida por faixas etárias. Cada escola recebe uma lista desses livros e pode escolher uma quantidade prévia. Em 2018 pudemos escolher vinte livros entre os títulos sugeridos. A maioria dos livros era desconhecida por muitos dos educadores e muitas escolas de Sorocaba e Jaguariúna solicitaram a minha ajuda para apontar quais publicações eu recomendava. Com base na minha experiência com os meus alunos (os quais já conheciam cerca de noventa por cento dos livros da lista) construí a seguinte lista:

Livros destinados/recomendados a Creche, de 0 a 3 anos

Quadro 4 - Creche 0 a 3 anos.

Continua

Título	Autor(a)	Editora
Cabe aqui na minha mão.	João Batista Araújo e Érica Catarina	Alfa e Beto
Cadê o pintinho?	Marcia Leite e Anita Prates	Pulo do Gato
Tô indo	Matthieu Maudet	SM Editora

Bola Vermelha	Vanina Starkoff	Pulo do Gato
Bem lá no alto	Susane Straber e Julia Bussius	Companhia das Letrinhas
Eu vi!	Fernando Villela	Brinque Book

Fonte: Elaboração Própria

Conclusão

Livros destinados/recomendados a Pré escola, de 4 a 5 anos

Quadro 5 - Pré Escola 4 a 6 anos.

Continua

Título	Autor(a)	Editora
O Caminhão	Lúcia Hiratsuka	Cortez
O Búfalo que só queria ficar abraçado	Thais Laham	Carochinha
O monstro das cores	Anna Lennas	Aletria.
Os óculos mágicos de Charlotte	Suppa	Callis
Clara	Illan Brenman e Sivana Rando	Brinque Book

O menino que queria ir	Blandina Franco e Carlos Lollo	Globinho
Eloisa e os bichos	Jairo Buitrago	Pulo do Gato
Super	Jean Claude Raphen	Pulo do Gato
Gildo	Silvana Rando	Brinque Book
Este é o Lobo	Alexandre Rampazo	DCL
A raiva	Blandina Franco e Carlos Lollo	Pequena Zahar
Orie	Lúcia Hiratsuka	Pequena Zahar
Betina Quero-quero	Andreia Viera	DCL
Adélia	Jean Claude Ralphen	Pulo do Gato
Pequeno Dicionário de coisas bonitas e gostosas	Bia Monteiro	Evoluir

Fonte: Elaboração própria

Conclusão

Os livros foram solicitados pela escola em que eu atuo em outubro de 2018, começaram a chegar em agosto de 2019 e foram entregues em sua totalidade em maio de 2020.

2.6 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Fui formadora local do Pnaic em 2018, minha atribuição era a de conduzir os estudos de um grupo de cerca de sessenta professores, nos reuníamos previamente com o formador regional do projeto, que nos orientava quanto aos objetivos a serem alcançados e depois com os nossos pares para formular uma proposta única. O embasamento teórico das formações para professores da Educação Infantil era feita principalmente por um Caderno de Indicações Literárias do Portal Trilhas uma plataforma digital colaborativa de formação continuada alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com cursos à distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores, estudantes de pedagogia e gestores escolares. O caderno era dividido em textos narrativos e textos poéticos. Assim apresentávamos os livros aos professores e antecipávamos desdobramentos, tais como: Melhor situação de leitura, no que o livro poderia favorecer as aprendizagens etc. Muito parecido com uma “ficha de leitura”. Quase uma contradição ao que o projeto se propunha.

Há ainda a lei nº12.224 de 24 de maio de 2010 sancionando que até 2020 “Instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas”. Mas segundo dados do censo escolar de 2016, disponível em Portal do INEP apenas 37% delas cumprem essa normativa. Apesar dos avanços, os livros não estão em todas as escolas.

Somado a esses programas de incentivo à literatura, em 2013, temos uma ementa constitucional que representa uma mudança significativa no que rege a Educação Infantil, visando, entre outras coisas, superar seu caráter assistencialista. A Lei nº 12.796/2013 (Ministério da Educação, 2013), dá conta da obrigatoriedade de

que crianças de quatro e cinco anos estejam matriculadas na pré-escola a partir de 2016. Seria esperado que a condição da educação infantil brasileira se renovasse com a referida lei, mas segundo a Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios - Pnad divulgada em 2017, apesar do esgotamento do prazo para essa universalização, 441 mil crianças de quatro e cinco anos permaneciam fora da escola. A obrigatoriedade da pré escola condiz com a ideia acertada de que a escola é o local propício para a estimulação adequada que a criança nessa faixa etária precisa para ampliar seu desenvolvimento.

Diante desse panorama histórico é possível crer que houve relativa evolução nos programas de fomento à leitura e disseminação da literatura, bem como um crescente aumento na publicação de obras voltadas ao público infantil.

Dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) mostram que o crescimento de vendas do gênero infantil em 2016, em relação a 2015, foi de 28%. Os dados tratam dos livros vendidos no varejo, em livrarias. De encontro a isso dados do último Censo Escolar, de 2016, mostram que 50,5% das escolas de educação básica têm biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que oferecem ensino fundamental e de 88,3% no ensino médio). O prazo para cumprir a meta de universalizar esses espaços, prevista na Lei 12.244, sancionada em 24 de maio de 2010, que obrigava os gestores a providenciar um acervo de, no mínimo, um livro para cada aluno matriculado, tanto na rede pública quanto na privada, terminou em 25 de maio de 2020.

Diante da impossibilidade de implementação desta meta, o projeto de lei (PL) adia para 2024 o prazo para consolidação da meta e ainda cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Os deputados que compõem a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara aprovaram, no início de agosto de 2019, a proposta de alteração da Lei das Bibliotecas e das Bibliotecas Escolares, essa aprovação encerra a tramitação do PL na Câmara. Agora, a matéria segue para o Senado, que deverá apreciá-la antes de enviar para a sanção presidencial. Até a escrita desse trabalho, em junho de 2019 o referido projeto ainda não havia sido apreciado pelo senado.

3 A PESQUISA NA PRÁTICA: EU JÁ LI NA SALA DE AULA

Em março de 2017, minhas indicações literárias passaram a circular num grande veículo de comunicação, distribuído por toda região metropolitana de Sorocaba: o jornal Cruzeiro do Sul. Talvez a principal diferença entre as resenhas publicadas por outros meios de comunicação e as minhas indicações seja o fato de que minha leitura passa necessariamente pelas crianças; muitas crianças, aliás. Sempre que possível leio um livro novo para, pelo menos, três turmas de 30 alunos cada. A faixa etária das crianças varia entre quatro e seis anos. Dou aos leitores da coluna a oportunidade de saberem o que pensam as crianças a respeito de determinada obra.

Dentro dessa oportunidade de apresentar livros, procuro trazer obras de qualidade, que estimulem o pensamento crítico e agreguem uma discussão social que esteja contextualizada no momento vivido. Por exemplo, na semana de 25 de setembro de 2020 aconteciam incêndios de proporções devastadoras no Pantanal Mato grossense, imaginei que um livro adequado àquele momento seria algum que tratasse do tema ecologia, que refletisse sobre a preservação ambiental. Trouxe nessa ocasião a obra “Sopa Ecológica” de Mariela Kogan, que mostra como conceitos da ecologia estão impregnados em todos os aspectos da nossa rotina.

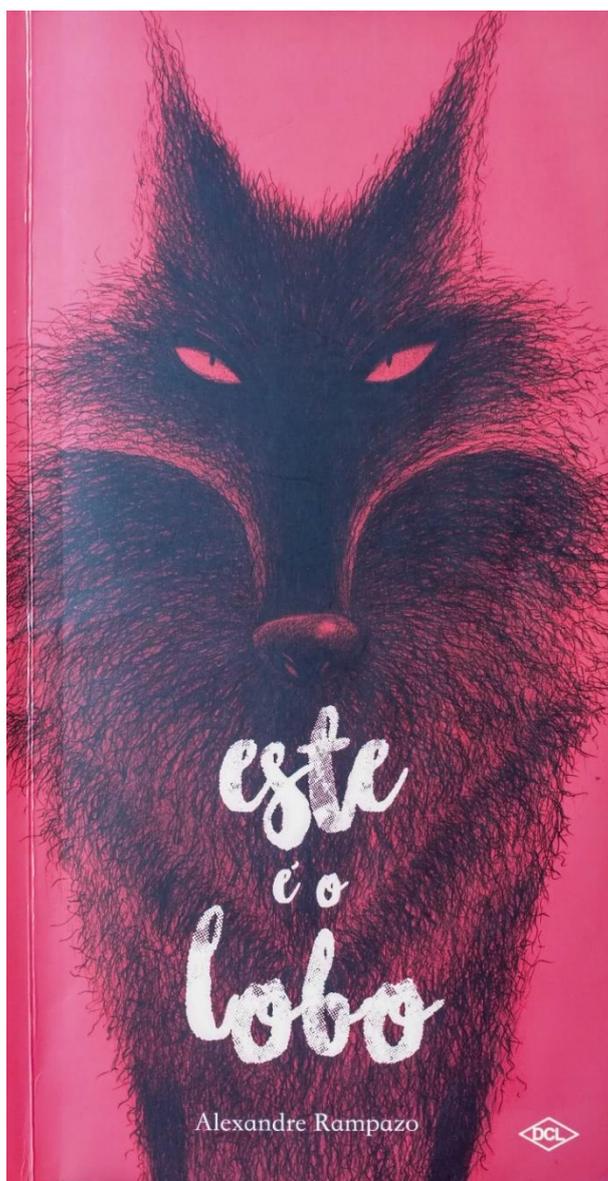
Conto, na minha casa, com um acervo de cerca de 1.500 livros infanto juvenis. A maioria adquirida nos últimos quatro anos. Alguns desses livros doados por editoras, como forma de divulgação dos lançamentos; desses, aproximadamente 170 foram objeto de indicação publicada na coluna “Eu já li” desde março de 2017 até junho de 2020. Todos esses foram, sem exceção, lidos para as crianças (ou a criança, como é o caso desse período de pandemia, onde o isolamento social só permite que eu compartilhe a leitura com meu filho João, hoje com sete anos). Eventualmente, ao escrever a coluna resgato minhas próprias memórias da infância, num exercício de associar a minha vivência àquela obra.

Mas, sempre afirmo que a indicação dos livros é mais das crianças do que minha, já que é com base na experiência de leitura com elas que desenvolvo minha resenha. Busco anotar seus comentários e impressões acerca das obras e principalmente considerar a quantidade de vezes que elas me pedem para repetir a

leitura, folhear o livro ou “brincar de ler” para os colegas. Posso afirmar que o critério de escolha dos livros que serão resenhados é prioritariamente esse.

A experiência de compartilhar leituras e ouvir as impressões das crianças me fez perceber o quanto a subjetividade construída nesse processo é significativa. Um processo íntimo, com o qual o indivíduo se relaciona com o mundo, seus julgamentos, pontos de vista e valores próprios. Seleciono aqui uma mostra dessas subjetividades, dos livros que causaram maior impacto nas crianças.

Figura 9 - Capa “Este é o lobo”.

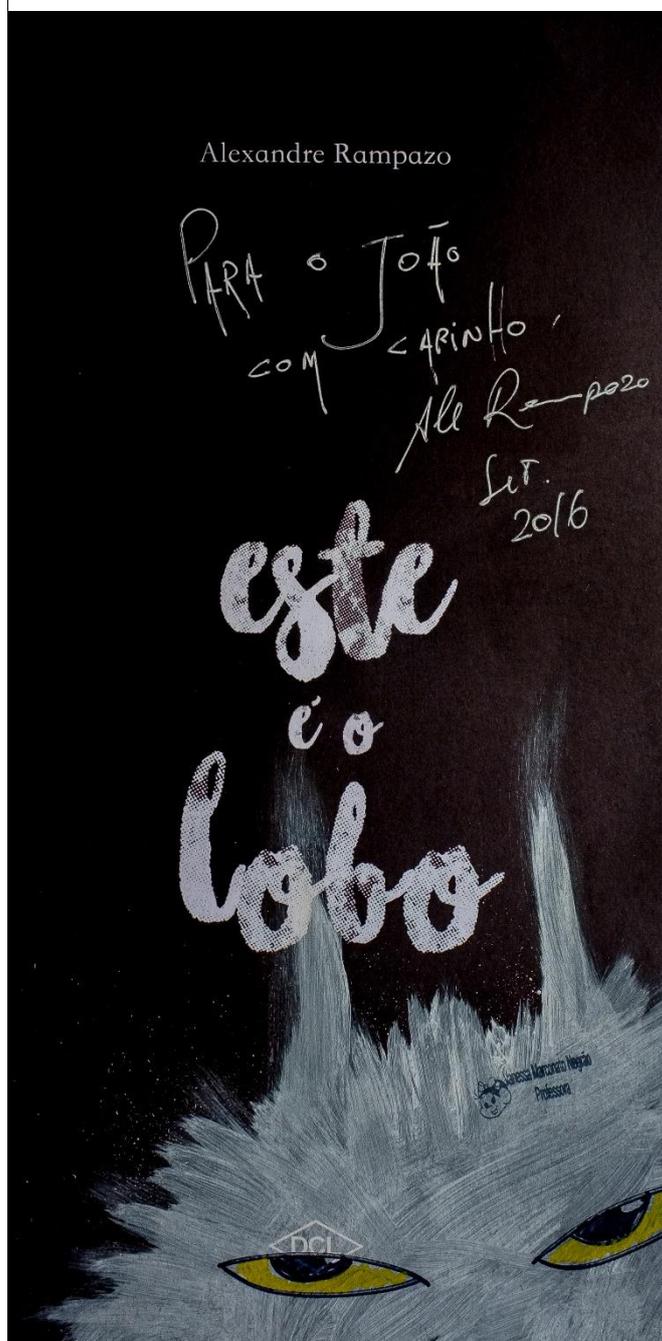


Fonte: Arquivo pessoal.

Minha experiência com os livros de Alexandre Rampazo começou com “Este é o lobo”, publicado em 2016 (Fig. 9). O lobo da capa desenhado pelo por pelo, de olhar

amedrontador chamou minha atenção. No evento do lançamento da publicação, as crianças já na fila do autógrafo abraçavam o livro e amavam o lobo como um velho conhecido que até que enfim teve sua rendição.

Figura 10 - Autógrafo “Este é o lobo”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao autografar os livros, Alexandre refazia o semblante assustador do lobo com tinta branca na página escura (Fig. 10). Depois de ler, com calma, não foi difícil entender aquele amor todo das crianças – especialmente as mais novas – pelo lobo.

O autor usa sobretudo o virar das páginas e os espaços em branco para criar a história (Fig. 11). O livro ao mesmo tempo que propõe a narrativa, a devolve para o leitor. Provém dele as milhares de suposições a cada virar de páginas.

Figura 11 - Ilustração “Este é o lobo”.



Fonte: Acervo Pessoal.

Outro livro do autor que causou grande comoção nas crianças foi “Aqui bem perto” (Fig. 12).

Figura 12 - Capa "Aqui bem perto".



Fonte: Arquivo pessoal.

Mais uma vez as imagens evocam significados que não estão explícitos no texto, e confundem o leitor mais desatento. Um menino é amigo de um urso, um grande urso que tem o dobro do seu tamanho. Apesar disso, ele afirma: eu tomo conta dele e ele toma conta de mim. Logo de cara percebe-se a intimidade deles, que fazem tudo juntos: lanches, brincadeiras, a volta da escola etc. (Fig. 13).

Figura 13 - Ilustração 1 “Aqui bem perto”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mas o urso cresce demais e precisa ir embora, conhecer as coisas do mundo. O menino agora teria que fazer as coisas sozinho (Fig. 14). Ele fica doente de saudade, mas o tempo passa, e desloca o centro das atenções, sua irmã mais nova agora não é mais um bebê. Enquanto ela cresce também precisa de companhia, da sua companhia. E de repente outro urso surge. Um urso que toma conta dela, tal qual o primeiro fazia.

Figura 14 - Ilustração 2 “Aqui bem perto”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final da história os adultos parecem intrigados, as crianças nem tanto. Os adultos pedem para ver o livro, vão e voltam as páginas, desconfiados que o urso não é só um urso, mas alguma metáfora, ou algum personagem que assumiu esse papel, buscam pistas sobre sua identidade. Logo após uma leitura em que estavam presentes três professoras e duas turmas somando aproximadamente 40 crianças presenciei o seguinte diálogo:

Professora 1: “Mas o urso ficou branco?”

Professora 2: “Não, é outro urso!”

Professora 1: “Ah, então é um amigo imaginário?”

Professora 2: “Não é imaginário, o pai dá um abraço nele. E ele come os aspargos que o menino não queria.”

Professora 1: “Ah é!”

Professora 3: “Eu acho que o urso é a imaginação dele.” (Informação verbal)¹

Sem chegar a uma conclusão, elas se entreolham curiosas.

Criança 1: “Ué, o urso é o irmão prô!”

Criança 2: “Dois irmãos.” (Informação verbal)²

De novo as professoras se entreolham e pedem o livro pra ver de perto as ilustrações. Folheiam e reparam no detalhe de uma das páginas em que a sombra do garoto traz a silhueta de um urso (Fig. 15).

Figura 15 - Ilustração 3 “Aqui bem perto”.



Fonte: Acervo pessoal.

¹ Relato das professoras.

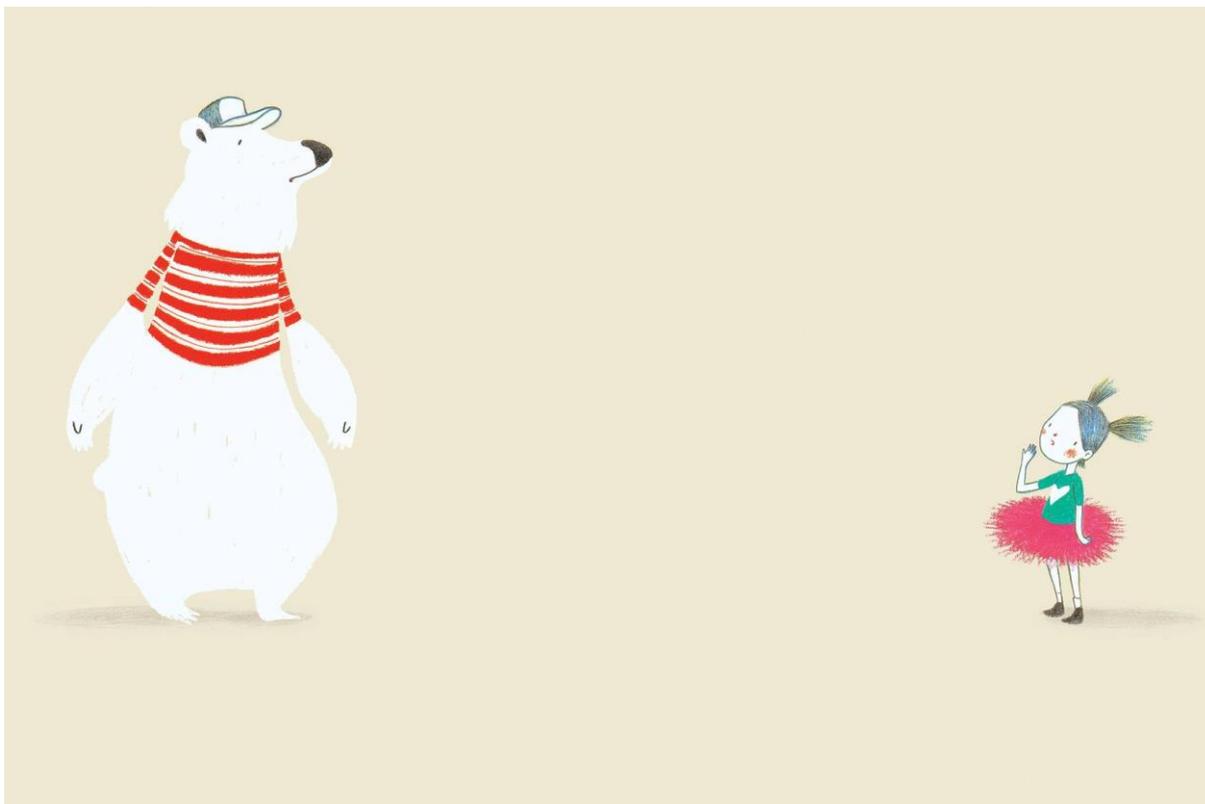
² Relato dos alunos do Pré II.

Professora 1: “Ahhhh é, olha aqui ó, ele vira urso!” (Informação verbal)³

Aponta para as colegas a página.

Professora 2: “Puxa, onde é que a gente perde a capacidade de enxergar as coisas como criança hein? Que triste.” (Informação verbal)⁴

Figura 16 - Ilustração 4 “Aqui bem perto”.



Fonte: Acervo pessoal .

³ Relato da professora 1.

⁴ Relato da professora 2.



Por Vanessa Marconato Negrão

Que lugar é esse?



té onde eu saiba, ninguém consegue responder com absoluta certeza a pergunta que dá nome a esse livro da Editora Tordesilhinhas: “Para onde vamos quando desaparecermos?”.

Isabel Minhós Martins, que é uma autora incrível, se vale dessa dúvida pra levantar possibilidades, imaginar hipóteses, todas elas sensíveis e poéticas. Assim, o que era pra ser um tema sombrio, somadas às ilustrações coloridas e vibrantes de Madalena Matoso, acaba iluminado por tanta delicadeza.

Felizmente (ou infelizmente, sei lá) não somos os únicos a desaparecer. Com todas as outras coisas do mundo, acontece o mesmo. O sol, as nuvens, as folhas e até as férias estão sem-

FOTOS: DIVULGAÇÃO



pre a começar e a acabar, a aparecer e a desaparecer.

Pra mim, o mais curioso ao ler esse livro para as crianças foi perceber que a maioria delas nem notaram que a história trata de ausências. O exercício de imaginar o possível ou impossível e preencher espaços foi mais interessante. Me disse-



ram: “Pro, aqui na sala a gente desaparece atrás da porta quando se esconde de você na volta do parque!”

É assim que eu conheço e amo a leveza dos olhares infan-

Vanessa Marconato Negrão é professora e apaixonada por literatura infantil!

Figura 17 – “Que lugar é esse?”.

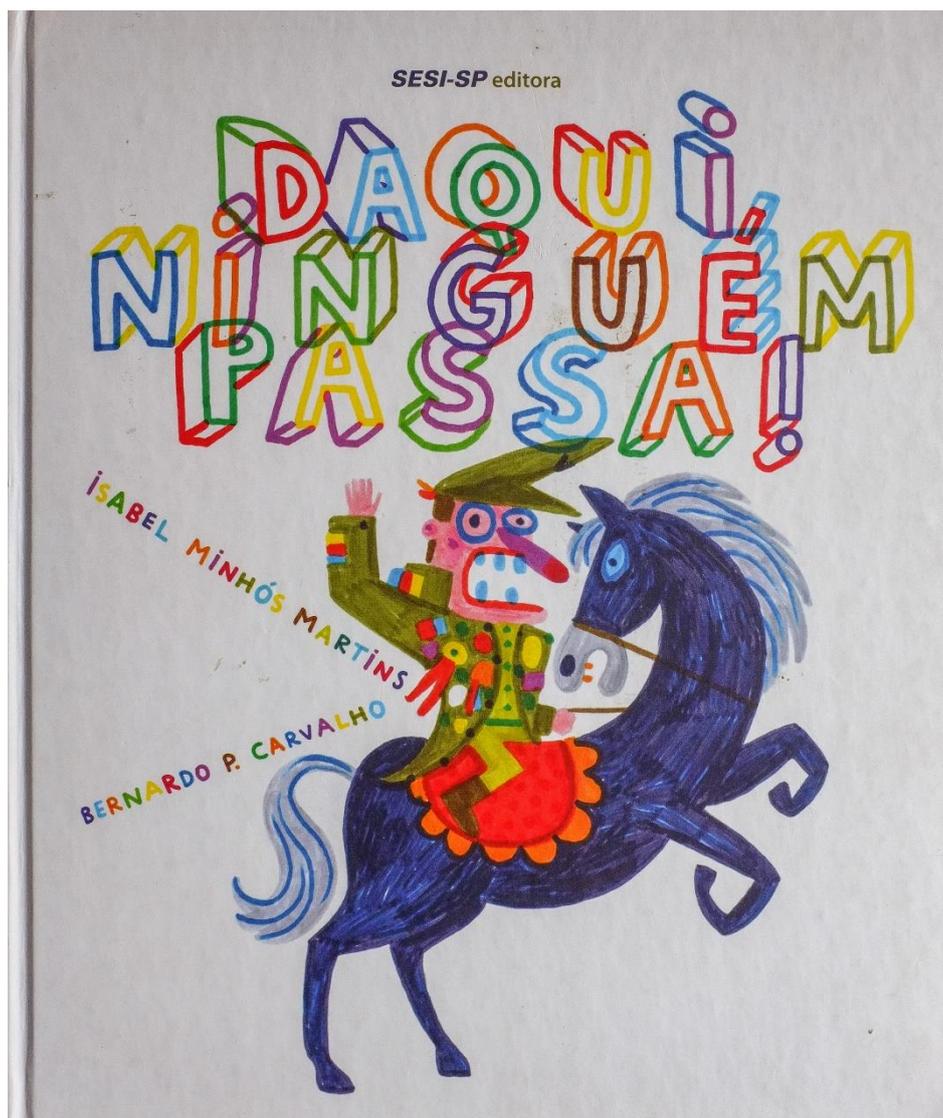
Temas como morte, separação, rompimentos, preconceitos, guerras e muitos outros considerados difíceis pelos adultos ganham interpretações surpreendentes no imaginário infantil. Um exemplo disso é “Para onde vamos quando desaparecemos”, de Isabel Minhós Martins (Fig. 18). A abstração das crianças a respeito da obra me surpreende a cada leitura. Elas não se prendem ao fato de o livro tratar de ausências, mas se empenham em preencher essas ausências que o texto apresenta, supondo onde estariam as coisas desaparecidas. Recordo-me da primeira leitura, eu, cheia de melindres li cada frase esperando olhares piedosos das crianças que, na minha ideia, cedo ou tarde entenderiam que o livro falava da triste finitude das coisas. O texto da indicação desse livro na coluna mostra exatamente essa experiência, uma menina, findo o livro, se volta para mim e diz: “Professora sabe pra onde a gente aqui da sala vai quando desaparece?” Não tive tempo de tomar fôlego para a resposta. “Atrás da porta da sala!!!”

Figura 18 - Ilustração “Para onde vamos quando desaparecemos?”.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19 - Capa "Daqui ninguém passa".

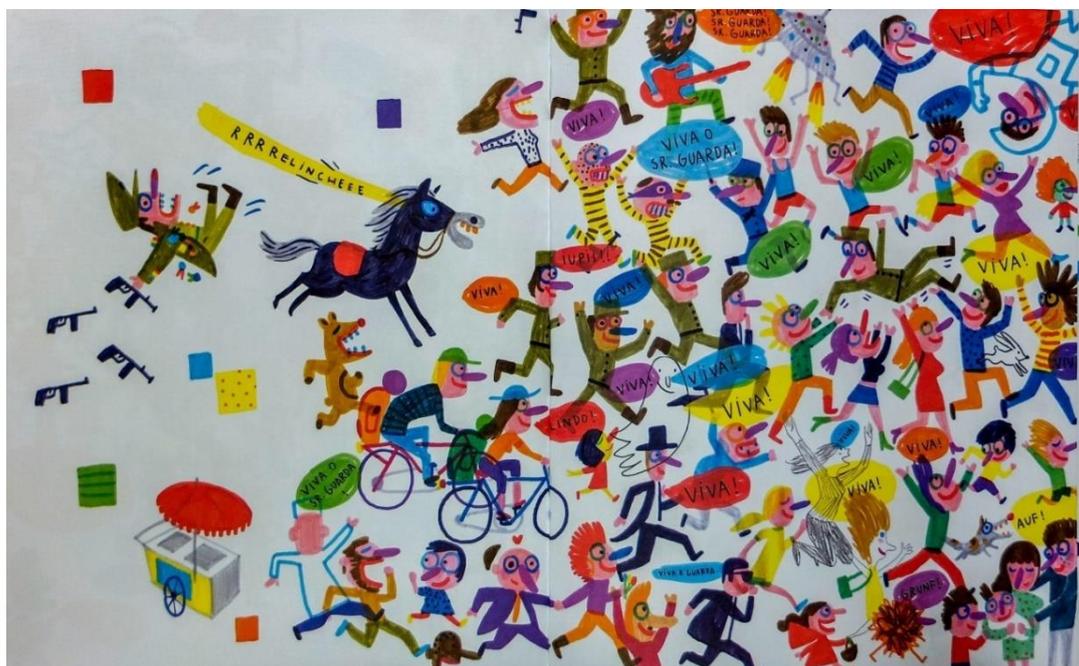


Fonte: Arquivo pessoal.

Política, em seu sentido original, como a arte ou ciência de governar é hoje um tema muito recorrente nos livros para crianças. Apontando os malefícios do autoritarismo, "Daqui ninguém passa", de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (Fig. 19), atrai pelas ilustrações em oposição. De um lado uma página repleta e colorida, do outro a página em branco a mando do General, evidenciando o caráter opressor de sua ordem. As crianças, em geral, se aproximam da imagem, querem manipular o livro com as próprias mãos, atentas aos detalhes das centenas de

peças amontoadas, cada qual com sua característica específica: há uma escadinha de irmãos, uma grávida, ciclistas, corredores e até mesmo um astronauta (Fig. 20).

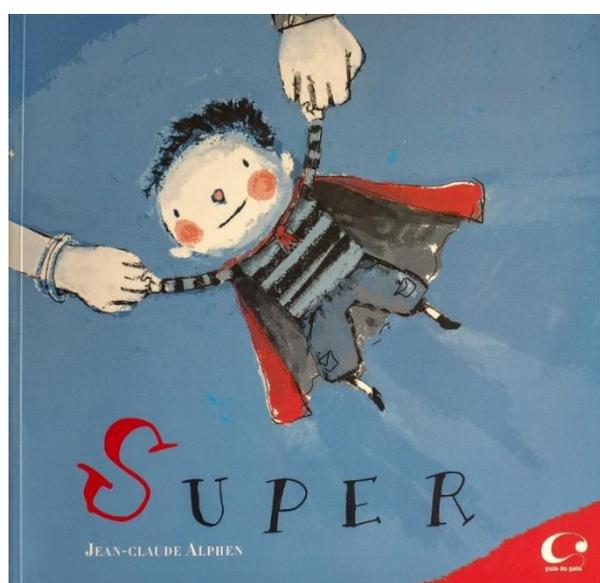
Figura 20 - Ilustração “Daqui ninguém passa”.



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças, invariavelmente logo depois da leitura trazem exemplos práticos do seu dia a dia de como não gostam de “gente mandona” e o quanto, por serem crianças, são afetadas por isso.

Figura 21 - Capa “Super”.

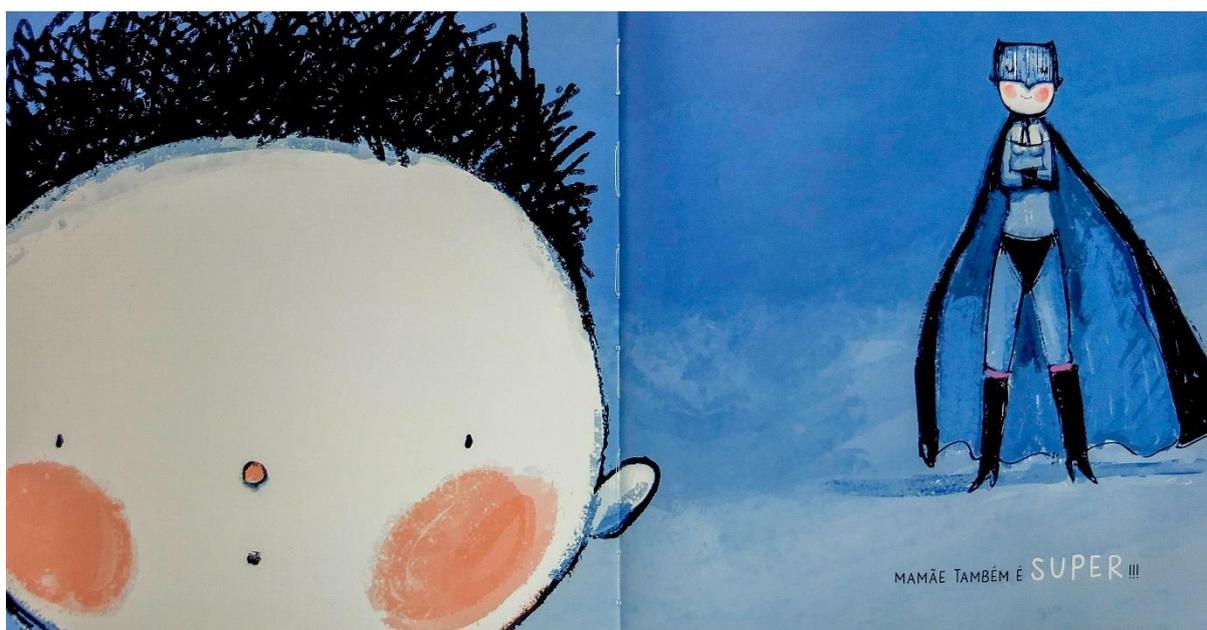


Fonte: Arquivo pessoal.

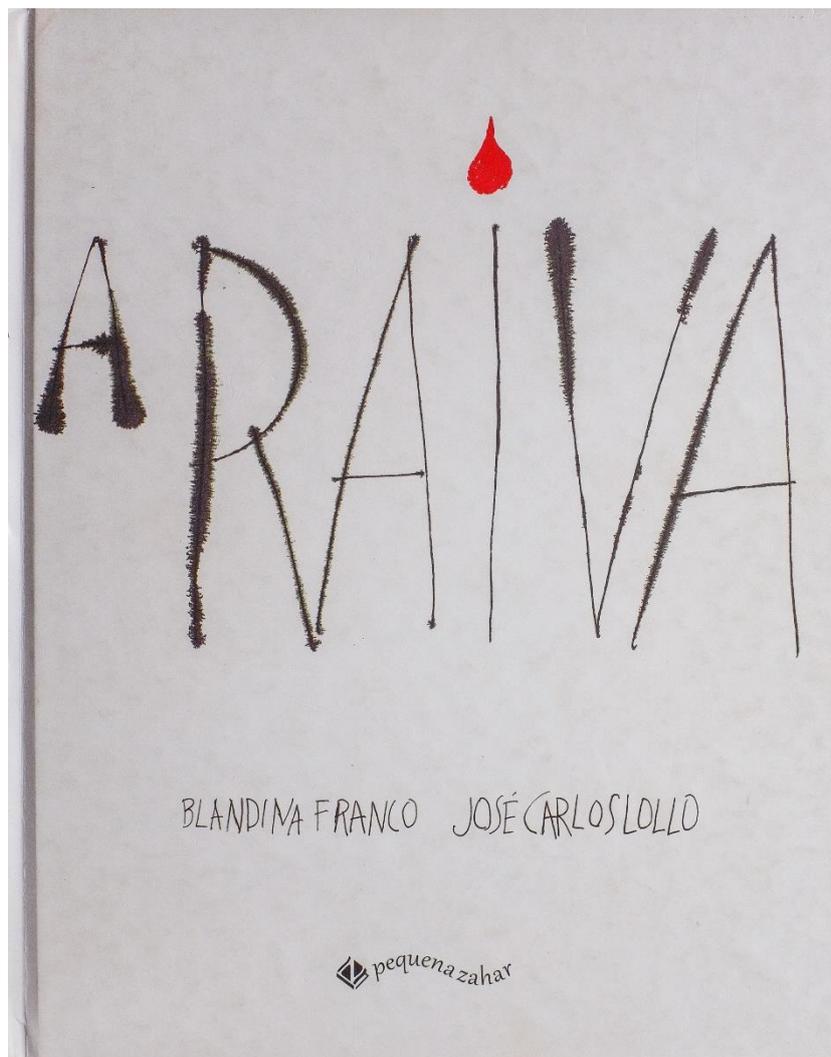
“Super”, de Jean Claude Alphen (Fig. 21), é um livro que eu já vi arrancar lágrimas dos adultos mais pragmáticos. Numa sociedade machista onde as mulheres são vistas como coadjuvantes, ele toca num ponto nevrálgico ao considerar que o Super Pai pode ser vulnerável, dependente e que o esforço da mãe pode ser igual ou maior que o do pai (Fig. 22).

Jean é um dos poucos autores da atualidade que não subestimam a capacidade de reflexão das crianças. Todas as leituras reverberam nelas de forma muito significativa.

Figura 22 - Ilustração “Super”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 23 - Capa "A Raiva".

Fonte: Arquivo pessoal.

Não é óbvio que a raiva faz mal? Ler o livro "A Raiva" (Fig. 23 e Fig. 24) para crianças e adultos me mostrou que o óbvio também precisa ser dito. Ao trazer uma definição concreta da raiva, como um bichinho que morde, cresce a cada mordida e que invariavelmente faz mal a quem o possui, parece ativar uma noção até então perdida ou esquecida. Ouvei de muitas professoras que "A Raiva" era uma leitura necessária para alguém: maridos, alunos, parentes, nomeando a todos os que consideravam aptos a compreender esse sentimento mais a fundo. Com as crianças a diferença é que elas usavam seu exemplo prático no cotidiano escolar. Numa tarde enquanto as crianças do Pré II, em sua maioria com seis anos completos, corriam livremente pelo parque testemunhei o seguinte diálogo:

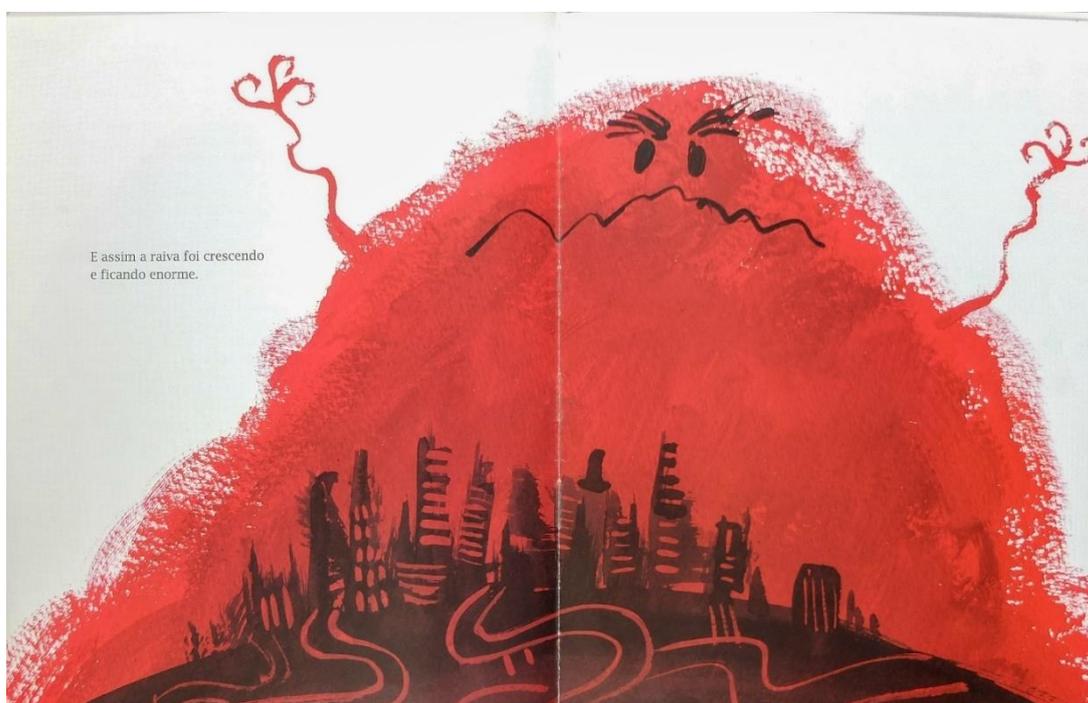
Criança 1: “*Você pode me dar esse carrinho? Eu peguei primeiro!*”
Criança 2: “*Não, ele estava jogado ali.*”
Criança 1: “*Mas eu peguei antes! Eu que estava brincando!*”
Criança 2: “*Não! Não dou nada!*” (Informação verbal)⁵

Uma pequena confusão se inicia, a Criança 1 se irrita, e repete inúmeras vezes que precisa do carrinho, sob a negativa de seu interlocutor ela chora, outra criança se aproxima e diz:

Criança 3: “*Você lembra que não pode alimentar a raiva? Ela vai ficar mais forte que você!*” (Informação verbal)⁶

As crianças se dispersam, a Criança 1 depois de ouvir o conselho da colega, sai batendo o pé e enxugando as lágrimas. Logo depois vejo que a Criança 2 resolveu partilhar o brinquedo, e elas brincam felizes debaixo de uma árvore.

Figura 24 - Ilustração “A raiva”.



Fonte: Acervo pessoal.

⁵ Relato dos alunos do Pré II.

⁶ Relato dos alunos do Pré II.

Figura 25 - A arte de imaginar coisas fantásticas.

EU JÁ LI

Por **Vanessa Marconato Negrão**



A arte de imaginar coisas fantásticas

Quem ninguém duvide da capacidade de imaginar coisas fantásticas que as crianças têm. Sou testemunha, todos os dias. Quando

levo meus alunos ao parque, vejo o túnel de concreto se transformar numa canoa comprida, com muitos passageiros, que levam os pés a cada tubarão que passa. Os gritos são tão altos que às vezes até eu resolvo subir no túnel pra ver se reconheço os tubarões olhando mais de cima.

"Barbaro", de Renato Moriconi, diz muito sobre essa realidade paralela fantástica exclusiva das crianças. E diz sem precisar de nenhuma palavra.

Um herói muniado de escudo e espada enfrenta gargulas, gigantes de um olho só, plantas carnívoras e até uma mistura de leão com escorpião (as crianças chamaram de "leopião"). Uma maratona de coragem: nenhum monstro é assustador o suficiente, nenhum abismo lhe causa

espanto. Até que... Até que alguém aparece pra acabar com a aventura. E quem será esse alguém? Quem seria mais poderoso que o mais destemido dos heróis? Quem ousa interromper sua jornada de conquistas? Um gigante ainda mais gigante que os que ele derrotou? Um monstro pavoroso feito da mistura de todos os monstros pavorosos? Pra acreditar você precisará ver com seus próprios olhos.

"Barbaro" é publicado pela Companhia das Letrinhas e recebeu o selo Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Renato Moriconi me disse que esse é um livro cheio de perguntas e pensamentos para as crianças, que podem interpretá-lo e construir novas ideias a partir de suas ilustrações. Aproveitou para mandar um beijo para os meus alunos e para as crianças que lêem essa coluna. Eu reforço o beijo — e digo que vocês, crianças, são bárbaros também.

Vanessa Marconato Negrão é professora e apaixonada por literatura infantil




Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul, 12 de novembro de 2018.

Bárbaro é um livro de imagens (Fig. 25). Meu trabalho como mediadora nesse caso, é apresentá-lo às crianças com mínima intervenção. Peço que elas sentem no chão, de frente para mim, que estou numa cadeirinha baixa. Canto a música que anuncia o início da história, leio o título, o autor e vou abrindo página por página, devagar para que eles leiam as imagens e façam a narração do que veem. O formato do livro logo chama atenção, estreito, diferente da maioria dos livros que temos na escola. O formato nesse caso é parte da história, as ilustrações se concentram nas bordas do livro e contam com o espaço em branco entre elas, acentuando a alteração dos personagens (Fig. 26).

Figura 26 - Ilustração “Bárbaro” 1.



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças nomeiam o protagonista: cavaleiro, soldado e herói, elas se revezam. A segunda expressão é a de surpresa, sobrancelhas arqueadas, olhos arregalados e bocas abertas, acompanhadas de “Ohhhh!!!” “Que corajoooooso!”

“Nooooossa!!!”. Eles também nomeiam os antagonistas que surgem a cada página: cobras, gigante de um olho só, planta carnívora, “leão-pião” (mistura de leão e escorpião). Nas últimas páginas o protagonista atravessa o fogo e uma vibração em uníssono atravessa a sala, cortada bruscamente pelo romper da próxima página, onde o cavaleiro para, de súbito. São três páginas de expectativa, onde a expressão do herói piora e vai, do espanto ao choro, quando surge de cima uma figura gigante e barbuda de braços estendidos (Fig. 27).

Figura 27 - Ilustração “Bárbaro” 2.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28 - Ilustração “Bárbaro” 3.

Fonte: Acervo pessoal.

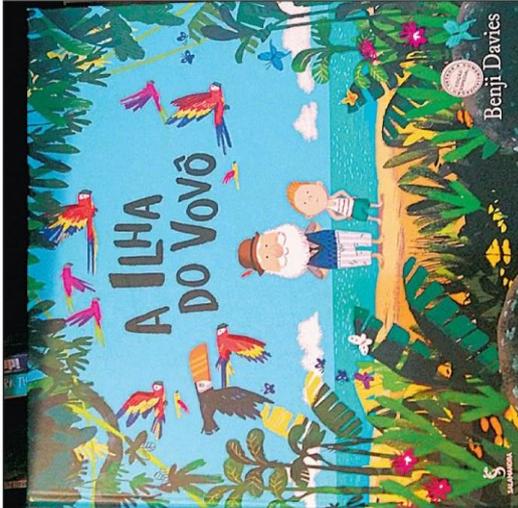
As crianças imediatamente associam: “*É Jesus!!!!*” “*Deus veio buscar ele!*” “*Viiiixi!*”. A imagem a seguir é a de um carrossel vazio, e um homem que traz uma criança pelo braço, chorando contrariada (Fig. 28). A expressão das crianças ao ver a imagem oscila entre a decepção e a dúvida, algumas balançam a cabeça em reprovação, outras enrugam a testa e franzem as sobrancelhas contrariadas. Das minhas experiências como mediadora, essa é a que eu mais gosto. Quando fui escrever sobre o livro, procurei o autor, para tentar entender um pouco mais das suas intenções. Falamos acerca das impressões das crianças e ele se divertiu ao conhecer meus relatos de leitura com elas. Afirmou que revelar a própria intenção ao desenhar a história, desfaria todas as outras interpretações. Mandou um abraço para as crianças e pediu para que eu lhes transmitisse um recado: continuem brincando, apesar dos adultos sempre interromperem as brincadeiras.

EU JÁ LI

Por Vanessa Marconato Negrão



Ahhhh os avôs...



Feliz de quem tem o privilégio de conviver com os pais dos seus pais. Essas criaturas encantadas, cujo coração está exposto e mais disponível que nunca. Vejo por mim, minha maior saudade na vida é tomar café enquanto proseava com o meu vô Orlando, perguntar a ele o nome das árvores e dos passaros. Pescar lambari à tardinha, buscar o leite que ele tinha acabado de ordenhar. Eu não seria quem sou hoje se não fosse pela sua fala enrolada contando causos, pela sua reverência à natureza. Pela que os avós não são eternos.

E é desses seres envolvidos em tanto afeto que trata "A Ilha do vovô", um livro encantador publicado no Brasil pela Editora Salamandra. O personagem é

Benji Davies

Benji Davies foi muito feliz em sua intenção de tratar de um assunto tão delicado quanto a finitude da vida. Terminamos a história sorrindo. Eu e as crianças.

Vanessa Marconato Negrão é professora e apaixonada por literatura infantil

REPRODUÇÃO

Syd, um menino que viaja com seu avô para um lugar mágico, cuja entrada fica num velho porão. Desembarcam em uma ilha tropical, encontram uma cabana, fazem amizades com os animais e exploram cada pedacinho da floresta. É um lugar tão especial que o avô de Syd decide ficar ali para sempre. "Syd e seu avô se amam muito. E isso nunca vai mudar. Não importa quão longe possam estar um do outro."

Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul. 23/09/2018

De todos os assuntos delicados talvez o mais delicado deles seja a morte, especialmente quando precisamos tratar disso com as crianças. Pelo menos é isso que nós adultos imaginamos. Diante do desaparecimento misterioso da personagem

do vovô ao final da história (Fig. 29), eu imaginei muitas reações melancólicas, e me preparei para um eventual choro ou tristeza repentina. O que recebi, ao contrário me fez aprender muito sobre como as crianças enxergam a morte. Na história o menino Syd pode visitar o Vovô sempre que tem vontade, a casa dele fica nos fundos do seu próprio quintal, assim que leio essa parte muitas crianças dizem: “*Eu moro nos fundos da casa da minha vó!*” expondo a situação parecida de proximidade, mas com suas adaptações. Essa necessidade de se aproximar do personagem é bastante recorrente, e eles vibram quando enxergam alguma semelhança e sempre se manifestam, na maioria das vezes logo depois que eu termino a leitura, por uma combinação prévia que fizemos de não interromper a leitura, mas nessa ocasião todos falaram quase junto comigo, assim que terminei a frase. Diante dessa observação, confesso que minha expectativa pela reação deles aumentou bastante.

Figura 30 - Ilustração “A ilha do vovô” 1.



Fonte: Acervo pessoal

E continuei: Syd vai até a casa do vovô e o encontra no sótão (Fig. 30), onde os dois atravessam uma porta mágica que vai dar em um navio. Juntos eles atravessam o oceano e desembarcam numa ilha maravilhosa, cheia de animais selvagens e plantas exóticas. Passam o dia aproveitando o lugar, até que na hora de ir embora Vovô comunica ao menino que ele ficará na ilha, e que ele precisará voltar sozinho. Syd então volta para casa, e no dia seguinte quando vai ao sótão não encontra mais a porta que o levou ao navio, nem o Vovô (Fig. 31).

Figura 31 - Ilustração “A ilha do vovô” 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Terminei a história e o silêncio contemplativo do fim logo deu lugar às impressões desse final um tanto aberto a interpretações. Uma menina logo puxa os comentários:

- Criança 1: “Ué, fechou a porta pra sempre?”
 Criança 2: “O vovô vai ficar sozinho lá?”
 Criança 3: “Que nada, ele não foi pra ilha, ele só sonhou. O vô já morreu.”
 Criança 2: “Ahhhhh, entendi!”
 Criança 2: “Que sonho bonito foi.”
 Criança 3: “Foi pra se ‘despedi’.” (Informação verbal).⁷

⁷ Relato dos alunos do Pré II.

Eu não falei mais nada depois disso. Aos poucos eles voltaram a se movimentar pela sala, alguns me pediram o livro para “*ver na mão*” e comentaram entre si como a ilha das ilustrações era bonita.

Criança 4: “*Eu também ia querer morar lá*”. (Informação verbal)⁸

Figura 32 - Um dia, um rio.

Por Vanessa Marconato Negrão



EU JÁ LI

Um dia, um rio

No dia 5 de novembro de 2015, duas barragens se romperam na cidade de Mariana, em Minas Gerais. Barragens são grandes paredes de concreto que, nesse caso, seguravam a lama, a água e outros dejetos.

Quando as barragens ruíram, toda essa sujeira contida desceu pelo Rio Doce. Com muita força, engolindo o rio e tudo mais que havia pela frente.

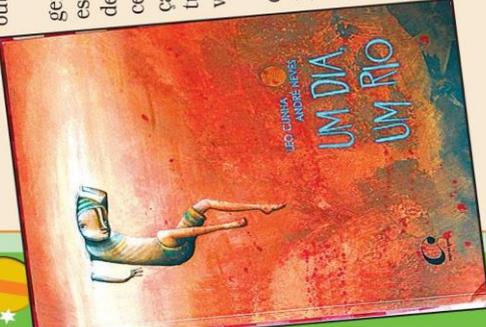
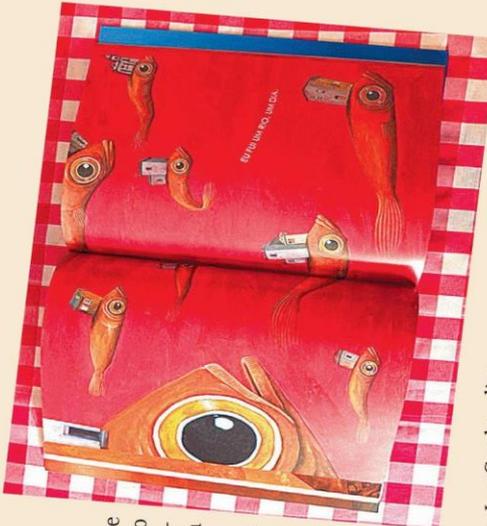
Muitas famílias que moravam por perto perderam suas casas, sua história, seu lugar no mundo. E isso é muito triste, muito grave. E é por isso que

devemos falar sobre esse acontecimento, para não esquecer do quanto ainda devemos respeito à natureza e a todos os seres que estão nela, e têm a mesma grandeza que nós.

Quem narra essa história é o próprio rio, com a leveza de um lamento. Um choro sentido pelo que lhe foi tirado.

Como o próprio autor, Leo Cunha, diz: “O livro tem a ver com meio ambiente, respeito, ganância, resistência. Vários assuntos dão margem a discussões. (...) Quantos outros rios no Brasil também não estão sofrendo?”

As ilustrações que dão voz ao silêncio do rio indelével são de André Neves. Editora Pulo do Gato.

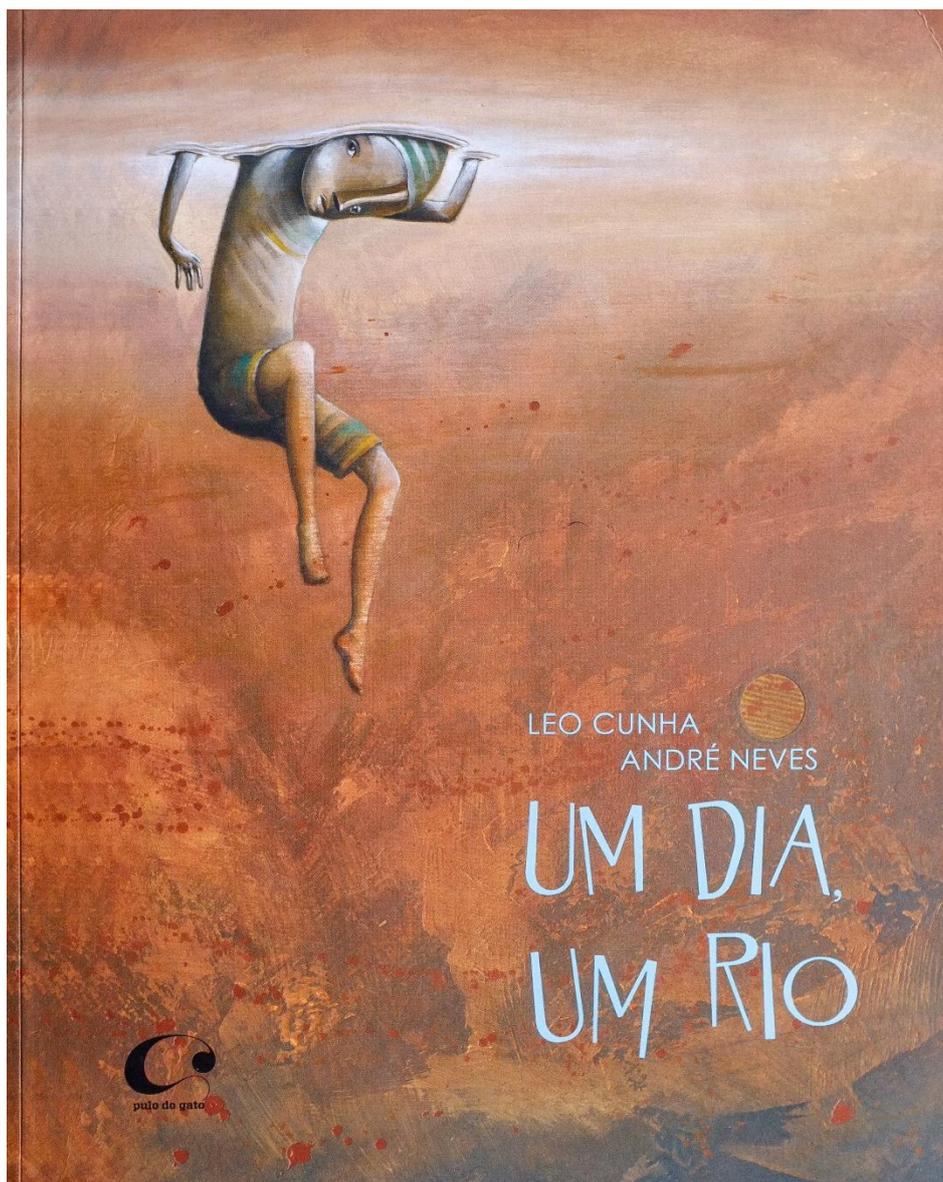



LIVRARIA DO ELEFANTE
R. Dr. Arthur Gomes, 89 - Sorocaba | Tel.: (15) 3034.0607

Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul, 26 de março de 2017.

⁸ Relato dos alunos do Pré II.

Figura 33 - Capa “Um dia um rio”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Tenho uma grande admiração por André Neves que vem desde “Um dia Um Rio” feito em parceria com Léo Cunha (Fig. 33). O livro em questão fala da tragédia da cidade de Mariana em Minas Gerais, em novembro de 2015, a quando as águas do Rio Doce foram tomadas por dejetos de mineração, matando o rio e tudo que existia às suas margens. Eu considero esse livro como um exemplo de que tragédias dessa magnitude precisam chegar ao conhecimento das crianças, justamente para inibir as chances de que elas se repitam. E acredito na força que esse livro tem como registro histórico desse acontecimento, com toda sua poesia e sutileza. Tenho experiências densas de leitura com “Um dia, um rio”, tanto que foi livro que escolhi

para estreitar minha coluna no Cruzeiroirinho (Figura 32). As crianças invariavelmente me perguntavam se o que está no livro aconteceu de verdade, e qual a chance de que aconteça de novo. Tive a oportunidade de dizer brevemente (por mensagem numa rede social) a Léo Cunha o quanto o livro é significativo para mim, e o quanto a resposta das crianças a ele me emociona. Já com André Neves conversei pessoalmente, que me falou do processo criativo do livro, que foi encomendado pela Editora Pulo do Gato, com a intenção de registrar a tragédia e tentar explicá-la as crianças. A ideia era que os autores tivessem alguma ligação com Minas Gerais, o estado em que se deu a tragédia, para que a marca da emoção ficasse saliente na escrita. O que é o caso de ambos, que cresceram no estado, bem perto da região do Rio Doce. Obviamente o objetivo foi alcançado, a obra conquistou um sem número de prêmios, e segue aliviando corações (Figura 33).

A minha experiência de leitura com “Um dia, um rio”, aconteceu por diversas vezes, com diversas turmas, mas a mais marcante foi quando a tragédia se repetiu na cidade de Brumadinho, no final de janeiro de 2019. Voltamos às aulas e ainda se falava muito no assunto, a mídia anunciava diariamente os cadáveres que eram encontrados pelos bombeiros em meio a lama de minérios, pessoas se mobilizavam em torno dos sobreviventes, que precisavam de doações para continuar vivendo.

Diante desse cenário, não foi difícil que as crianças associassem os fatos. Como suas perguntas eram muitas, apresentei a elas um vídeo da lama estourando a barragem e descendo o rio. Expliquei que todos os animais que viviam ali morreram, e que todas as pessoas na área atingida perderam suas casas e muitas perderam também suas vidas. O assunto repercutiu por alguns dias, sem indícios de traumas ou má impressão. Fico agradecida que haja um livro que me ajude a explicar esse momento para as crianças, certa de que elas entenderam a seu modo uma passagem histórica, que poderia ser evitada não fosse a ganância dos homens.

Figura 34 - Uma história sobre amizade e tolerância.



Por Vanessa Marconato Negrão



Uma história sobre amizade e tolerância

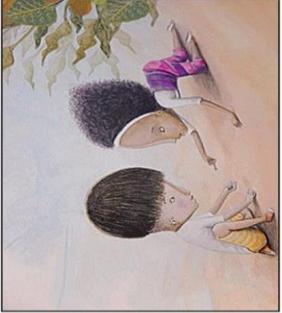
No último dia 17 esteve em Sorocaba o escritor e ilustrador André Neves, para falar sobre seus livros e apresentar o mais novo deles: "Manu e Mila", publicado pela Editora Brinque Book. Ouvir um autor tão premiado e que já me trouxe tantas emoções através de suas histórias foi um presente. Principalmente porque André, além de escrever como poucos e desenhar como ninguém, traz no olhos, na entonação da voz e no sorriso seu amor aos livros. Contagiante. E foi com essa emoção que eu li "Manu e Mila" naquele mesmo dia.

"Mila achava que a alegria estava escondida nas coisas pequenas. Debaixo de uma pedra. Em

Mila" é uma história sobre amizade e tolerância. Pra entender melhor a grandeza da vida nesses tempos difíceis.

No fim do livro, uma mensagem do autor diz que se engana quem pensa que ele faz livros para crianças. "Eu faço livros para a infância de todas as idades." Que bom é poder sentir a infância na visão de quem se importa com ela, e faz do mundo um lugar melhor pelas palavras. "Manu e Mila" tem lançamento previsto para junho deste ano.

Vanessa Marconato Negrão é professora e apaixonada por literatura infantil



um pingo-d'água. (...) Manu achava que a alegria estava entre as coisas grandes. Perdida em uma imensa cidade. No alto de uma montanha." E eles se põem a buscar a alegria no jardim, entre pétalas, folhas e galhos. Conseguirão encontrar?

As ilustrações misturam o traço inesquecível de André a colagens

FOTOS: DIVULGAÇÃO



com fotos de plantas, que de tão bem encaixadas na paisagem quase passam despercebidas. "Manu e

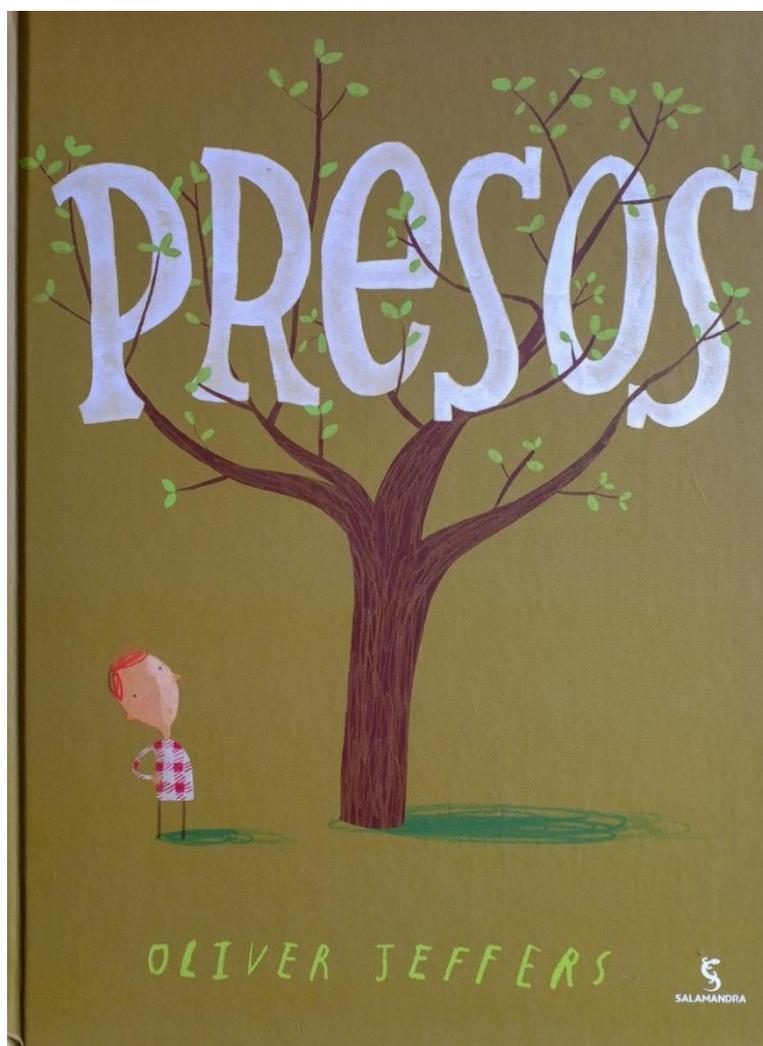
com fotos de plantas, que de tão bem encaixadas na paisagem quase passam despercebidas. "Manu e



Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul, 04 de janeiro de 2019.

O título *Manu e Mila* (Fig. 34) também me trouxe experiências interessantes, pela proximidade com o dia a dia das crianças. São dois amigos que buscam a felicidade, enquanto Mila acredita que a alegria pode estar em qualquer lugar, nas coisas mais simples e próximas de nós, Manu acha que ela está longe, nas grandes cidades, nos oceanos, lá fora. As crianças sempre tentam tomar partido depois dos argumentos apresentados pelas personagens, mas nunca chegam a uma conclusão. E ficam aliviados com o desfecho feliz, onde apesar da opinião divergente, as crianças dançam felizes num quintal florido. Não posso afirmar, mas pelo que percebo esse alívio refletido em sorrisos e acenos de cabeça tem relação com suas próprias vivências. As crianças se desentendem várias vezes por dia, e voltam a se entender e brincar juntas sem resquício de mágoa. Retratar essa relação de amizade é o grande mérito de *Manu e Mila*.

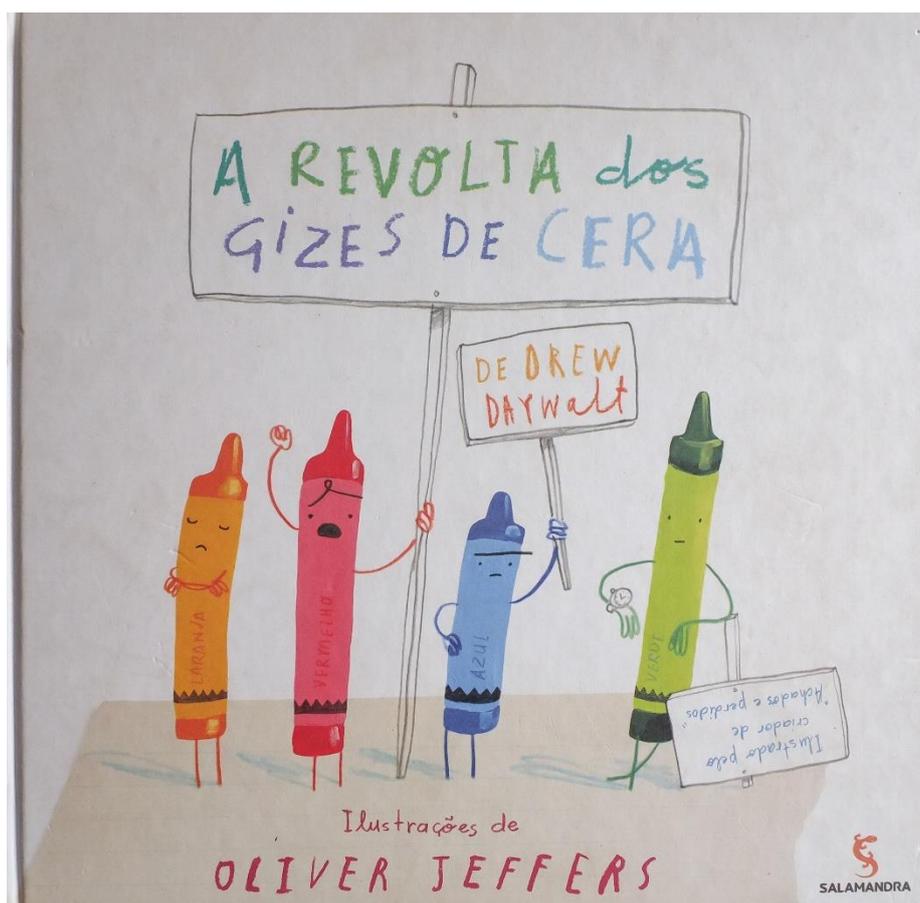
Figura 35 - Capa “Presos”.



Fonte: Acervo pessoal.

“Presos” (Fig. 35), de Oliver Jeffers é um dos livros mais divertidos que eu já li. Uma pipa se prende nos galhos da árvore e seu dono usa uma estratégia duvidosa para tentar tirá-la de lá: vai jogando outros objetos na árvore que em vez de remover a pipa também se enroscam. Tudo vai para o alto, das coisas mais simples às mais absurdas. As crianças se divertem muito à medida que a narrativa cresce, e a árvore vai se enchendo de coisas. Trago aqui esse título porque para mim ele é um excelente exemplo de livro de fruição, onde a leitura é descompromissada e divertida.

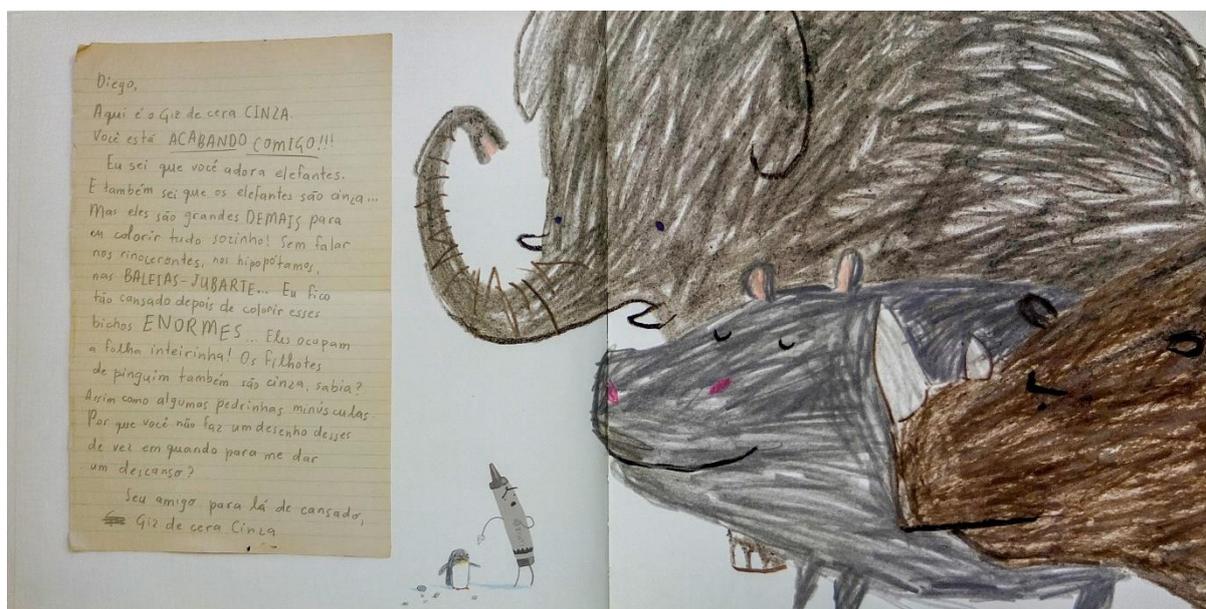
Figura 36 - Capa “A revolta dos gizes de cera”.



Fonte: Acervo pessoal.

Oliver Jeffers traz outros livros com a mesma proposta. Outro exemplo deleite é “A Revolta dos Gizes de Cera” (Fig. 36), onde os gizes escrevem cartas para Diogo, o dono da caixinha de giz. E cada carta é relativamente longa (especialmente para as crianças mais novas), o que me fez acreditar que seria difícil lê-lo todo de uma vez. Ledo engano, eles pregam os olhos nas páginas, muito curiosos para ouvir o que cada giz tem para dizer.

Figura 37 - Ilustração “A revolta dos gizes de cera” 1.



Fonte: Acervo pessoal.

A continuação da história é “A volta dos Gizes de Cera” (Fig. 37), sempre dou um intervalo de tempo entre elas, e assim que anuncio “A volta...” as crianças vibram.

Figura 38 - Por que os elefantes são cinzas?



**EU
JÁ LI**



Por Vanessa Marconato Negro

Por que os elefantes são cinza?

Tromba-tromba é um livro de 1978, mas chegou ao Brasil há pouco tempo, em 2016, lançado pela Editora Pequena Zahar. Apesar de quase quarenta anos nos separarem do seu lançamento original, sua história continua muito atual, com uma lição valiosa para os nossos dias.

Seu autor, David McKee, consegue tratar de temas sensíveis como igualdade e intolerância de modo leve e até bem humorado.

Tromba-tromba é um desses livros que nos faz refletir com uma história aparentemente bem simples: "Houve um tempo em

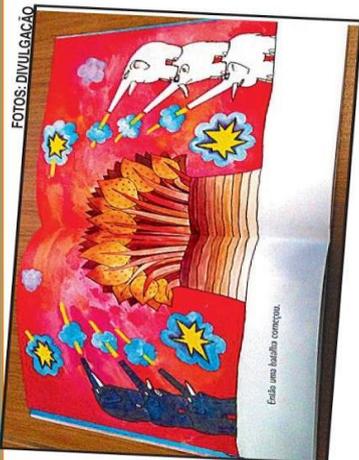
que os elefantes eram pretos ou brancos. E se odiavam..."

Por que eles se odiavam? Nem eles mesmos sabiam! E assim, mesmo sem motivos, ou talvez só por serem diferentes, eles começaram a brigar. Os poucos elefantes, que não queriam saber de confusão, se refugiaram nas profundezas da floresta. A batalha durou dias, até que não restasse nenhum elefante. Nem preto, nem branco!

Por anos mais nenhum elefante foi visto. Até que um dia, os netos dos elefantes pacíficos saíram da selva. E esses elefantes não eram pretos, nem brancos. Eram cinza!



David McKee
TROMBA TROMBA



FOTOS: DIVULGAÇÃO

Étudo uma família correção

BERÇÁRIO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria 

AQUI BRINCAR É APRENDER 

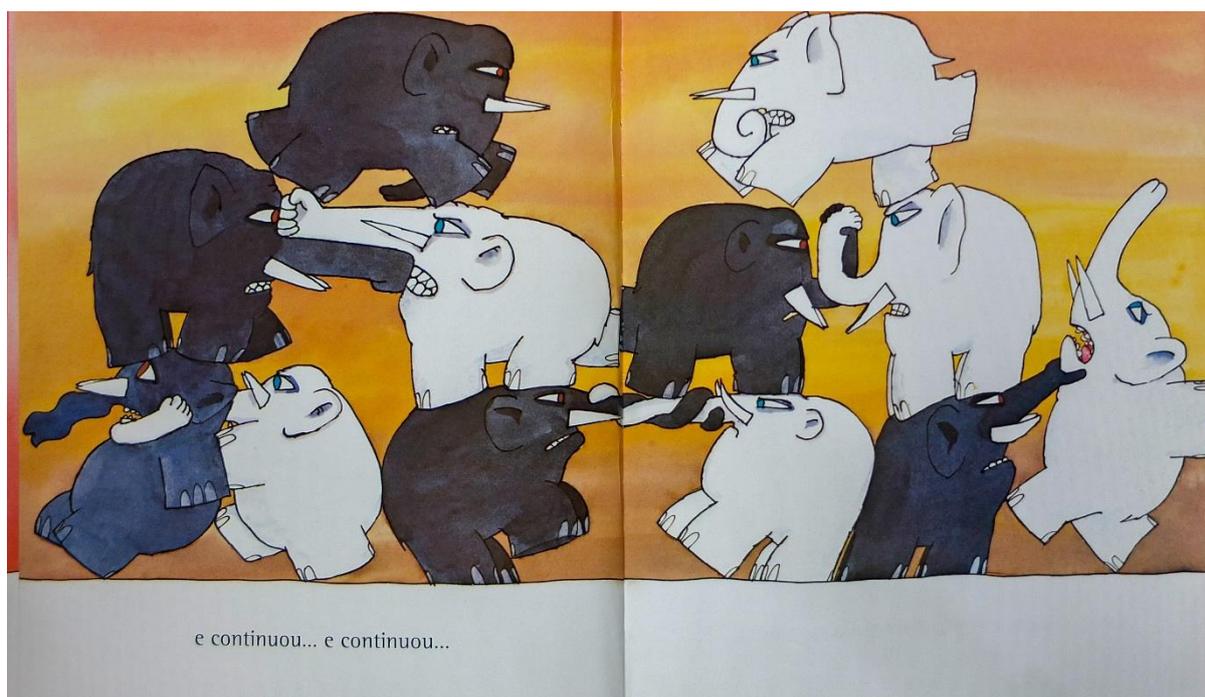
Rua Nelson Gladstone de Carvalho Glória, 76
Central Parque Tel : (15)3217 9772



Fonte: Acervo pessoal, 19 de março de 2017.

“Tromba-tromba” (Fig. 38) foi escrito em 1978, sua primeira edição brasileira foi lançada em 1995 e a última em 2016. Usei esse livro em todas as minhas formações e rodas de conversa com os pais de 2019, por enxergar nele um paralelo latente com a realidade brasileira nesses tempos de polarização política (caracterizado por uma disputa entre dois grupos que não dialogam entre si, fechados em suas convicções). Curioso fato ocorreu ao fim de uma roda de conversa, em que estavam pais e crianças. Eu iniciava com uma fala, onde pontuava sobre a importância de ler com as crianças, fazia uma leitura de um livro e deixava as crianças à vontade para explorá-los. “Tromba-tromba” (Fig. 39) não estava entre os livros que eu disponibilizei para manuseio, se encontrava numa mesa de apoio ao meu lado. Um pai, acompanhado da filha de quatro anos chegou somente no momento da exploração dos livros, a criança foi diretamente aos livros que se encontravam na minha mesa, e pegou “Tromba-tromba” para que o pai lesse. Ele folheou algumas páginas e quando percebeu que o livro tratava de um conflito interrompeu a leitura. Devolveu-me dizendo que era “um livro meio pesado” e que tinha substituído a parte onde “os elefantes se matavam” por “os elefantes brigavam”. Agradeceu e saiu apressado.

Figura 39 - Ilustração” Tromba-Tromba”.



Fonte: Acervo pessoal.

Isso me faz pensar muito na necessidade que temos como adultos em proteger as crianças de determinados temas, buscando controlar o que chegam a elas, supondo que as crianças desconheçam sentimentos negativos ou de sofrimento.

Figura 40 - De música a livro.





Por Vanessa Marconato Negrão

De música a livro

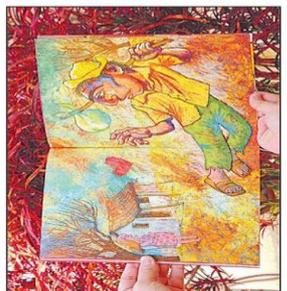
O voo da asa branca, da Editora Prumo, nos traz as imagens da música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Em um dia quente de 1950, esses dois poetas nordestinos fizeram da música seu grito de socorro, chamando atenção do Brasil para o sofrimento de seu povo. A seca era tanta que ardia "qual fogueira de São João" e da dor se fez uma obra prima, que ecoa desde então nas rádios e nos nossos corações.

Lembro de ouvir minha mãe cantar *Asa branca* desde que

eu era muito pequena. Só mais tarde, fui entender que o título da música se referia a um pássaro branco, que também tinha desistido de viver num lugar tão árido.

Rogério Soud fez uma releitura ilustrada. Seus traços fortes realçam a poesia em cada traço. A música salta aos olhos.

Mais de 70 anos se passaram e o sertão continua seco, talvez nem tanto como antes, mas ainda existem famílias inteiras que deixam seus lares todos os dias

em busca de esperança. Os versos de *Asa branca* também continuam firmes, cumprindo sua missão de nos lembrar de que muitas Rosinhas ainda esperam "a chuva cair de novo" para que os seus amados possam voltar para o sertão.

Vanessa Marconato Negrão é professora e apaixonada por literatura infantil

BERCÁRIO E EDUCAÇÃO INFANTIL



AQUI BRINCAR É APRENDER

Rua Nelson Gladstone de Carvalho Glória, 76
Central Parque Tel.: (15)3217 9772

Fonte: Acervo pessoal. 23/04/2017

Minha mãe sempre cantarolou “Asa Branca”, conheço a letra desde que me entendo por gente, ela também ensinou a música para o meu filho, assim que ele aprendeu a falar. Um dia, enquanto vasculhávamos as prateleiras de uma livraria, João veio correndo com “O vôo da Asa Branca” (Fig. 40) nas mãos dizendo “olha mãe, o livro da música da vovó!” O livro foi uma festa, lido, relido, cantado e abraçado. Um livro-imagem (sem texto) onde cada página representa um verso do poema. Quando o levei para as crianças não imaginei que repercutiria de modo tão significativo, desde então faço a “leitura cantada”, vou virando as páginas enquanto canto a música.

A turma do Pré II de 2019 se encantou com o livro, desde a primeira leitura. Acompanharam tudo num silêncio que poucas vezes vi numa sala tão numerosa, em duas meninas, reparei já no fim da leitura os olhos marejados, uma delas segurava as bochechas com as mãos espalmadas. Um dos meninos, que sempre reagia com muita espontaneidade as minhas intervenções se volta a mim e aos colegas e diz: “Nossa professora, eu quase chorei!”. Foi o que bastou para que os colegas o acompanhassem assentindo com a cabeça ou afirmando “Eu também”.

Depois disso o livro passou a ser tão solicitado que o deixei na prateleira baixa do armário, para que eles o manuseassem sempre. As crianças se revezavam entre quem lia e quem ouvia “Asa Branca”. Nas brincadeiras livres, o grupo mais concorrido era dos que estavam com o livro. As páginas foram folheadas tantas vezes que precisei de outro livro, e a poesia em forma de música foi repetida tantas vezes que foi decorada por todos. No fim do ano quando fomos escolher uma música para a apresentação que acontece ao final do ano letivo, como uma despedida da pré escola, eles já tinham a sua preferida, e cantaram-na lindamente na presença dos familiares, saímos todos emocionados, com “O voo da Asa Branca” (Fig. 41) impresso no coração.

Figura 41 - Ilustração O voo da Asa Branca.



Fonte: Acervo pessoal.

3.1 Educadores

Minha experiência de formação com os educadores está embasada na minha prática de leitura em voz alta com as crianças e nos estudos que reuni ao longo da minha jornada como mediadora. Os cursos que fiz nos anos do projeto Bebeteca foram o início de uma trajetória em busca da teoria sobre a mediação e ao fomento da literatura na primeira infância. Primeiramente descrevo a dinâmica dos encontros de modo sequencial.

A primeira atividade dura aproximadamente uma hora, quando disponho os livros ilustrados em exposição e peço que cada educador(a) escolha um ou dois títulos. Levo muitos títulos, aproximadamente 100, procuro mesclar publicações novas e antigas, clássicas e pouco conhecidas. Dou quinze minutos para que eles façam a leitura silenciosa e peço para os que se sintam à vontade, falar sobre o que leu, qual impressão teve e se imaginam aquele título sendo lido para as crianças as quais lecionam.

Essa apresentação leva tempo, nunca menos de 50 minutos, haja visto a subjetividade que cada um carrega, alguns narram a história e acrescentam sua visão, alguns somente falam do uso pedagógico ao qual destinariam a publicação, outros contam a história, trazem para a discussão as memórias que a narrativa lhes provocou. Pouquíssimas pessoas, para ser mais específica duas, (em meio a mais de quinze oficinas, que atenderam por volta de trinta educadores cada) se recusaram a participar. Dessa duas, uma delas fez todo o percurso de escolher e fazer a leitura silenciosa, para só depois optar por não compartilhar suas impressões.

Logo depois deste momento divido com educadores os acertos e os equívocos da minha reflexão e prática acerca da leitura/literatura para a infância.

Divido a minha formação em três tópicos principais: Para que ler?; Ideias equivocadas sobre fomento a leitura; e Literatura e o que cabe ao mediador de leitura?

Ao final peço que os que estejam dispostos registrem em uma folha uma memória referente à literatura na primeira infância, sem a necessidade de se identificar, os educadores escrevem e/ou desenham sobre essa memória. Esses dados serviram de análise para essa pesquisa.

A seguir trago as etapas da formação incluindo os exemplos, imagens, citações de referências e publicações que utilizei para cada reflexão.

3.2 Para que ler?

Por que lemos para as crianças? Por que gastamos uma grande energia humana e econômica em torno do ato de ler? Não lemos textos para as crianças a fim de se convertam em grandes leitores, e sim porque sabemos que essas leituras permitem que elas determinem algo fundamental para si: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito. (PARRA, p.58. 2011)

3.3 Cuidado afetivo

No tempo de pressa em que vivemos, ler para uma criança equivale a uma grande demonstração de afeto. O que há de mais precioso para nós que podemos dar às crianças? Ao indagar os professores para os quais ministrei oficinas a resposta vinha fácil: tempo. Numa sala com 30, 35 crianças da educação infantil, administrar a

atenção dada a cada uma delas é uma tarefa hercúlea, bem como considerar suas particularidades, entender seu contexto familiar, reconhecê-las como ser integral.

Muito antes da alfabetização formal, há uma formação orgânica da construção do(a) leitor(a). A leitura é o reconhecimento do ser humano como leitor completo desde o início da vida. Para a construção do leitor nesse momento da vida, a presença de um adulto é crucial para dar suporte corporal ao “ninho de todo ato de leitura, desde ao mais simples ao mais sofisticado” e também suporte emocional “um jogo de dois ou mais sujeitos que se transformam mutuamente num processo de negociação de sentidos” (REYES, 2010, p. 23). Assim é tão necessário que o momento de leitura seja sobretudo afetivo, se enriquecendo na participação das famílias.

A leitura transcende o uso utilitário da linguagem e transmite uma experiência estética, além do significado literal das palavras. Um testemunho desses poderes mágicos e curativos da linguagem é a tradição oral existente nas diversas línguas e culturas qual os adultos recorrem na presença de uma criatura, como um legado compartilhado do qual podemos lançar mão para acalmá-la e acalentá-la. (REYES, 2010, p. 25)

Figura 42 - Roda de conversa e mediação de leitura no CEI 57.



Fonte: Acervo pessoal.

No mesmo contexto da preciosidade do tempo e da afetividade, num evento especial para as famílias da escola em que atuo (Fig. 42), durante rodas de conversa com aproximadamente 100 famílias, (realizadas de modo sequencial em grupos de 20 a 40 pessoas), repeti a mesma pergunta: O que de mais importante para você pode ser dado ao seu filho(a) hoje? O que foi mais difícil para trazê-los até aqui hoje? Mais uma vez a resposta veio em uníssono: Tempo!

Cada livro guarda, além da narrativa, um tempo de apreensão da afetividade. Onde os minutos se eternizam em uma história, em uma poesia, em um conto. As memórias ganham voz, cadência e significado.

3.4 Construção da identidade

Em algum momento, algum personagem nos vai parecer familiar, vai nos remeter a nós mesmos em algum tempo ou situação. Vai falar o que gostaríamos de ter dito, vai alinhar-se com o nosso olhar, será nosso cúmplice. “Quando queremos saber sobre nós mesmos, vamos à ficção. Para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias, e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

No processo de construção e reconstrução das narrativas, quando internalizamos o que recebemos, descobrimos quem somos, associamos nossas dores e alegrias àquelas que nos foram apresentadas pelos livros. Nomear o inominável é uma construção que pode ser alicerçada na literatura, bem como reconhecer os valores que aspiramos, fortalecer determinadas crenças e abandonar outras.

A leitura na primeira infância é a voz e o rosto humano, onde o bebê aprende a base verbal e não verbal da interação social sobre a qual se construirá uma infinidade de leituras. No fundo ler é se ver' no outro e recorrer a estruturas visíveis para 'lidar' com o invisível. (REYES, 2010, p.15)

3.5 Interação com os livros e através dos livros

A leitura tem sido promovida como algo que se pode facilmente prescindir, como um luxo de elites que se deseja expandir como leitura “recreativa” e portanto, supérflua. E isso numa sociedade em que, segundo as estatísticas, 70% da população se encontra abaixo dos níveis de pobreza ou pobreza absoluta, população para a qual basta e sobra somente a televisão para

recrear-se, algo que não exige nenhum esforço de quem já tem feito demais para conseguir sobreviver. (CASTRILLÓN, 2013, p. 55)

Já me deparei em muitas escolas com os livros encerrados em armários chaveados, e o acesso, quando muito, era feito mediante autorização dos gestores. A manipulação dos mesmos, era exclusiva dos educadores. Se adultos encontravam essa dificuldade, imagine as crianças. O objeto livro colocado num pedestal torna a distância entre o leitor ainda maior, ganha status de inacessível, intocável.

E com essa limitação os professores reproduzem esse comportamento: os livros não passam pelas mãos das crianças. A elas são reservados os livros emborrachados, feitos de papel cartão “indestrutível”, ou então os exemplares “de um Real” geralmente adaptações extremamente resumidas dos contos de fadas ou fábulas, vendidos nas lojas populares. Ou pior: são destinados a manipulação das crianças os livros rasgados, sem capa, ou faltando páginas.

Nesse contexto é difícil valorizar o objeto livro e mensurar simbolicamente o seu significado e importância. Ao criar esse obstáculo, reforçamos a ideia de que os livros são inacessíveis.

3.6 A materialidade do livro

A leitura, na nossa cultura, se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo, de modo sequencial. Tudo isso para leitores experientes é óbvio, mas, e para crianças que na primeira infância que poucas vezes estiveram com um livro nas mãos? A intimidade com as palavras passa pela concretude dos livros.

Não raro, nossas memórias leitoras passam pela nossa história com os livros: o quanto nos encantamos pela capa e pelo título, exploramos suas ilustrações, guardamos a lembrança de quem nos presenteou com eles, o quanto o desejamos. Seus aromas, a textura das capas, o toque das folhas, os tamanhos das margens. (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 36)

O objeto livro em sua concepção e forma interfere na nossa relação com a leitura, é preciso tê-lo em mãos para aprender a manuseá-lo. Desse modo é necessário dispor desse objeto às crianças de menor idade na presença de um mediador para que se apropriem dele.

3.7 Desenvolver o gosto pela leitura e a imaginação

Comportamento leitor se adquire, ler para além da decodificação de signos é atribuir significado, pensar sobre o que se leu, reconhecer as informações trazidas pela leitura, localizar-se. Assim como tudo na construção da identidade infantil se baseia no comportamento dos adultos que a cercam, a postura leitora também é copiada pela criança. Ensinar esse comportamento leitor é parte dissociável do processo de formação.

Ler e ser leitor significa tomar um livro em mãos e saber reconhecer as informações que ele traz: localizar informações sobre o autor, o índice, o capítulo, o ilustrador. Ser leitor significa saber o que dizer sobre a leitura. Podemos, portanto, exercer muitas dessas ações, ou comportamentos leitores muito antes de sabermos decodificar um texto, porque podemos aprender todos esses comportamentos. (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 92)

E a imaginação bem como as subjetividades criadas se potencializam a cada linha, a cada virar de páginas, e é no virar das páginas que imagens são criadas, memórias são consolidadas, e outras tantas narrativas são construídas. “Um bom livro é como um caleidoscópio: o que se vê por ali, assim como nos parece, não voltará a se repetir”. (ANDRUETTO, 2012, p. 97)

Nos dicionários filosóficos e nas enciclopédias que tenho a mão (...) observarei primeiro como as palavras “imaginação e “fantasia” pertenceram, por muito tempo, exclusivamente à história da filosofia. A jovem psicologia começou a ocupar-se delas há poucas décadas. Não é, portanto, de se admirar que a imaginação nas nossas escolas ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável. (RODARI, 1973, p.160)

O fomento da imaginação, muitas vezes negligenciada no cotidiano escolar, pode ser suscitada através dos livros. O que acontece porque a literatura dialoga com a sensibilidade estética das crianças, numa fase de iniciação e experimentação da vida. “Se uma sociedade é baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) (...) é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação.” (RODARI, 1973, p.63). A imaginação da criança pode expandir-se se estimulada, criando a partir das possibilidades apresentadas nas histórias seus próprios instrumentos criativos.

Certa vez apresentei às crianças um livro chamado “Animalário Universal do Professor Revillod”, que traz ricas ilustrações de diversos animais e cada página. No formato paisagem o livro tem dois cortes verticais, o que resulta em três abas onde é possível “misturar” os bichos (Fig. 43).

Figura 43 - Ilustração “Animalário Universal do Professor Revillod”.



Fonte: Acervo pessoal

É possível, por exemplo, formar um animal que tenha cabeça de touro, corpo de elefante e patas traseiras de lobo. Logo depois do contato das crianças com a publicação, elas passaram a criar desenhos e em seguida solicitar a tesoura, para

produzir intervenções semelhantes nas suas criações. Mais tarde, começaram a nomear os animais de acordo com as “misturas” que faziam. Uma mistura de Camelo, Tatu e Canguru por exemplo, vira “Catuguru”. Criar desenhos inspirados nas ilustrações dos livros apresentados também é recorrente.

Trago como exemplo os desenhos de uma aluna (Fig. 44 e 45) que se identificou muito com o livro “Amoras”, de autoria do rapper escritor Emicida:

Figura 44 - Desenho Amoras 1.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 45 - Desenho Amoras 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Os desenhos são uma expressão única da sua imaginação, reproduzindo personagens da história de forma autoral e autêntica.

3.8 Crenças equivocadas

As histórias devem trazer uma lição

A ideia de que as histórias devem ser úteis é bastante recorrente. Na mídia frequentemente são publicadas listas de recomendações. Livros para crianças que estão para ganhar um irmão, livros para crianças que estão desfraldando, livros para o aluno que agrediu o colega, e mais centenas delas, todas com nobres motivos. Talvez tenhamos trazido essa forma de pensar das fábulas, onde “a moral da história” se apresenta ao final, de forma incontestável e explícita, sem espaço para outras interpretações. Talvez nós como adultos nos sintamos impelidos a impregnar de significado até mesmo os momentos que deveriam ser somente de fruição.

Tanto que o uso do termo “livro paradidático” se faz presente ainda hoje, apesar de ter sido cunhado no início dos anos 1970. Os livros paradidáticos fixavam-se num tópico de interesse curricular, tratado de forma especializada, o que denominaríamos hoje de “temas transversais”, e serviam para complementar os livros didáticos de variadas matérias.

Frequentemente me pergunto se impor conteúdo moral a uma leitura atrai ou afasta leitores.

Livro Brinquedo

O livro para crianças deve ser colorido, com imagens que pulam da página e ter muita ação.

Adultos tendem a acreditar que só o que é muito colorido ou interativo atrai a atenção das crianças, abas que pulam da página, texturas, sons. Especialmente nas creches por onde passei, frequentadas por crianças de zero a três anos, essa era a principal reivindicação das professoras: “Precisamos de livros que chamem atenção!”.

Ilan Brenman, um dos autores mais atuantes de seu tempo, apresenta um relato de sua própria experiência como mediador de leitura para recém nascidos da UTI neonatal no Instituto da Criança. Depois de convencer a direção do Instituto e os médicos responsáveis apresentando seus estudos que embasariam a prática, encontrou resistência da enfermeira-chefe:

Ela olhou para mim, na entrada da UTI, e me perguntou: ‘O que o senhor está fazendo aqui?’; ‘Eu sou o Ilan, da Fundação Abrinq, do Programa Biblioteca Viva, e vim aqui com essas voluntárias porque a gente quer ler para os bebês’ Ela me olhou assim, tipo ‘você está maluco’, eu falei: ‘Liga para o diretor’. Ela ligou, eu vi pela janelinha ela fazendo que ‘sim, sim, sim’, mas claramente contrariada (...) Chega uma outra enfermeira e eu falo: ‘Você pode tirar o bebê da incubadora para eu ler para ele?’; ela falou: ‘Claro, não tem problema nenhum’ Abriu a incubadora, segurou o bebê, que devia ter 5 ou 6 meses e se mexia sem parar, e aí eu sinto a presença de alguém no meu cangote: era a enfermeira-chefe, que estava muito brava comigo, porque eu estava invadindo o lugar dela. Ela disse para a outra enfermeira: ‘Pode deixar que eu vou pegar o bebê, pode ir embora’; depois olhou para mim com uma cara brava. Peguei uma cadeira, ela pegou outra, o bebê todo se mexendo, eu perguntei pelos pais, porque no texto dizia que durante a leitura tinha que ter sempre os pais juntos, era importante. E ela falou: ‘Os pais não vem porque são muito pobres, vem duas vezes por semana, não conseguem vir mais’ aí peguei um livro que era de *pop-ups*, um livro-dobradura, que eu achava que o menino ia curtir, porque o *pop-up* chama a atenção quando saem coisas do livro. Mas o menino se mexia, não parava, e eu abrindo o livro e nada...e a enfermeira olhando torto pra mim, tipo ‘vai embora, cara...’. Nessa hora eu lembrei de um trecho do texto que dizia que

o bebê gosta do ritmo da palavra, que é como se fosse uma coisa meio encantatória, uma ladainha, um ritmo diferente da fala do dia a dia. É por isso que eles param, porque identificam um ritmo diferente. Então, eu larguei o livro de pop-up, peguei um de Era uma vez que tinha umas ilustrações, me aproximei do menino e comecei a ler para ele, de uma forma tranquila, natural. O menino parou de se mexer, e eu lendo gostoso, e mexia um pouco o livro, ele acompanhava com os olhinhos pra lá e pra cá. Continuei lendo, fui lendo e o menino dormiu na mão da enfermeira! Ela olhou pra ele, olhou pra mim e depois me pediu: 'Você termina de contar pra mim essa história?' Ela ficou emocionada, eu fiquei emocionado (PRADO, 2019, p. 36).

Bebês podem até não entender todo o enredo de uma história, mas a leitura em voz alta os coloca em contato com outras dimensões das linguagens oral e escrita, que serão importantes em seu desenvolvimento. A fala do dia a dia é diferente da usada numa leitura: tem cadência, ritmo e emoção.

Crianças pensam em abstrato?

Por vezes, subestimamos a capacidade de entendimento das crianças. Fui testemunha do quanto essa noção pode ser equivocada. Um exemplo prático disso para mim foi quando fiz a leitura do livro "A Viagem" de Francesca Sanna (Fig. 46).

Figura 46 - "A Viagem".



Fonte: Acervo pessoal.

O livro trata de modo muito sutil e imagético de um tema pouco conhecido das crianças: a imigração de refugiados. O livro começa apresentando uma família em seu país de origem, a imagem dessa família numa praia é invadida por uma mancha negra, que se pode dizer, representa a guerra, carrega tudo de escuridão e leva o pai para sempre (Fig. 47). A partir daí tudo se torna mais sombrio, a mãe e as crianças precisam fugir para longe, atravessando fronteiras, desviando de perigos e se escondendo. A imagem da mãe abraçada aos filhos se repete diversas vezes e quando as crianças adormecem a mãe chora.

Imaginei que esse seria um livro necessário pelo fato de ter alunos haitianos, também imigrantes, que deixaram sua terra em busca de uma vida melhor e que hoje dividem a rotina conosco. Em contrapartida, um tema tão delicado podia trazer à tona memórias dolorosas.

Figura 47 - Ilustração “A Viagem”.

Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças, acima de todas as minhas expectativas, ouviram a leitura num silêncio pouco habitual, atentos aos detalhes das imagens, pedindo para que eu virasse as páginas devagar. Ouviram a tudo sem que nenhum comentário fosse acrescentado logo após a história. Dias depois, durante uma brincadeira no parque, uma das crianças, acompanhada de uma menina haitiana fazia o que já era habitual: tentar ensinar-lhe algumas palavras em português. Movia os lábios devagar, separando as sílabas e pedindo que a menina repetisse em voz alta. Num dos intervalos da brincadeira a criança veio até mim e disse: “Pro, eu brinco de ensinar minha amiga a falar porque ela veio de longe igual aquele livro que você mostrou outro dia.”

Contaçon

“As crianças adoram as histórias que eu invento!”

A ideia de que se as crianças gostam deve ser bom, foi promovida a obscuro merchandising que surgiu a banalização da figura do escritor, contratado

para ir às escolas com o objetivo de fazer uma espécie de promoção de si mesmo, eu gosto de provocar o encontro com os leitores com frequência, acaba se convertendo numa ação que em vez de chamar atenção para o livro, o substitui. (ANDRUETTO, 2012, p. 48)

Numa contação o narrador se vale de recursos além da voz: vestimentas, fantasias, fantoches, bonecos e tantos outros objetos que estão para além da leitura. Nesses casos, a presença do livro não é essencial. A história pode vir antes, lida pelo contador previamente e interpretada por ele para o público. Se assim for, ele usa seu próprio repertório, sua memória, suas referências.

Já a leitura se constitui de signos e imagens criados na mente de quem a recebe. Quando lemos para uma criança e o fazemos de forma integral, sem substituir palavras ou ocultar partes do texto, ampliando o nosso vocabulário e o vocabulário de quem ouve. Entramos em contato com o repertório cultural de outra pessoa, recebendo suas referências de leitura do mundo. É importante lembrar que a contação não é uma contraposição a leitura e sim se constituem de objetivos diferentes.

3.9 Cabe ao mediador de leitura

Reconhecer as crianças (e os adultos) como leitores em processo

Tal como nosso paladar, nosso gosto pela leitura em sua variedade de textos e suportes textuais se modifica ao longo da vida. A poesia pode soar piegas para um jovem adolescente e encantadora para um leitor maduro. Do mesmo modo, as crianças já têm suas preferências literárias, e insistir em uma que não agrada naquele momento podem afastá-las dos livros. Respeitar suas preferências e das crianças.

Estabelecer tempo e espaço para ler com as crianças de maneira permanente

Conheci duas professoras que faziam um trabalho muito interessante para delimitar o momento da leitura. Ambas trabalhavam com bebês. A primeira providenciou um borrifador cheio de uma leve fragrância que espirrava no ar sempre antes de uma leitura, as crianças mesmo se estivessem distraídas brincando paravam anunciando “Hummm, cheiro de história!” e se acomodavam em torno dela a fim de

ouvi-la. A segunda era docente numa sala do berçário, onde os bebês ainda nem andavam. Ela confeccionou uma luva com guizos nas pontas dos dedos. Calçava as luvas e sacudia os guizos, num tilintar suave que fazia os bebês engatinharem ávidos até ela.

São exemplos simples de como preparar o ambiente para o momento da leitura, mas que fazem toda a diferença para a apreensão da atenção das crianças, especialmente as mais novas.

Conhecer o acervo e permitir sua exploração pelas crianças (e adultos)

Muitos professores não têm a oportunidade de explorar o acervo literário da escola em que lecionam, na maioria das vezes por ausência desse momento no planejamento. A correria da rotina na maioria das vezes não permite esses momentos de contemplação dos livros com a profundidade merecida. Do mesmo modo, é importante que as crianças tenham acesso aos livros, que construam uma relação de intimidade com eles e aprendam a manipulá-los.

Não fazer substituições de palavras ou da trama

Uma das intenções da leitura é ampliar o repertório cultural e linguístico de quem lê. E isso se faz também pela associação do significado correspondente das palavras apresentadas. O impulso de substituir palavras que julgamos difíceis ou de significado desconhecido pelas crianças, deve ser contido, pela oportunidade que se apresenta de que elas aprendam mais com o que não é dito, mas ganha significado dentro do contexto. Se a dúvida persistir ela vai perguntar, aí sim é hora de explicar.

Nomear os autores e ilustradores

Quando nomeamos os autores da história certamente as crianças vão lembrar e criar alguma associação assim que tiverem oportunidade. Reconhecer o traço de um ilustrador que o impressionou ou fazer uma ligação com uma história sequencial são um exemplo de como esse detalhe pode ser decisivo na construção de um leitor. A ilustradora Silvana Rando por exemplo, tem um desenho bem peculiar, os traços

arredondados e alegres são reconhecidos de longe pelas crianças. Numa ocasião li três livros seus numa mesma semana, no terceiro as crianças se anteciparam a mim na apresentação, afirmando que aqueles “olhos tão redondos” só podiam ser da Silvana Rando.

Criar ou não registros após a leitura?

Em algumas situações somente ler o livro não parece suficiente, em outras a repercussão entre as crianças é tão significativa que elas criam registros mesmo sem que sejam solicitadas, reproduzindo desenhos referentes a história na primeira oportunidade. Os registros devem ser espontâneos, e podem vir até em forma de uma conversa despreziosa. Quando cobramos esse registro pedindo que todos falem sobre o que acharam do livro ou desenhem sua versão da história, essa obrigatoriedade pode vir vazia de significado, simplesmente pela exigência de um adulto.

Classificações etárias

O encontro entre a literatura e o leitor não pode ser medido unicamente pelas classificações etárias, muitas variáveis estão envolvidas nesse processo. A origem desse leitor, onde vive, pelo que se interessa são perguntas que se sobrepõem a simples distinção de idade.

As editoras também organizam seus catálogos de livros infanto juvenis por idade, sugerindo faixas etárias mais adequadas aos seus livros, em geral considerando maior ou menor autonomia dos leitores, de acordo com a complexidade do texto e a quantidade de ilustrações. (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 57)

Portanto podemos nos basear em classificações por idade, mas não engessar as escolhas partindo apenas delas. Certa vez uma criança de quatro anos pediu que eu lesse para ela a história rimada de algumas princesas conhecidas em forma de cordel. O livro tinha mais de vinte páginas cheias, e julguei que não chegaria ao fim da leitura, que ela se dispersaria antes. Ao contrário, ela permaneceu atenta até o fim da leitura, e quando terminei ela saiu com o livro nas mãos mostrando para as colegas e recomendando a leitura.

3.10 O registro das educadoras

Tomei muitas notas dessas ocasiões de compartilhar com as educadoras nas formações e oficinas, os quais transcrevo aqui acompanhado dos registros feitos por elas.

Durante uma roda de conversa acompanhada da socialização dos livros na semana de pedagogia da UNISO que aconteceu em maio de 2019, uma das estudantes de pedagogia se emocionou ao falar do livro “O grande rabanete”. Ela contou uma experiência com seus dois filhos, um menino mais velho e um bebê. O menino mais velho ia até o berço com esse livro aberto e lia para o bebê, e dizia “Olha como é bonito!” Ela se emocionou ao dizer como naquele momento tomou noção de quanto as suas leituras com o filho mais velho tinham refletido em seu gesto com o irmão.

Também houve muitas vezes em que as memórias leitoras não reportavam a infância, mas a adolescência, quando o acesso aos livros ficou mais fácil. Muitos citam a Coleção Vagalume, uma seleção de livros publicada na década de 1970, destinada ao público infante juvenil e que atravessou gerações.

O livro “Lúcia já vou indo” (Fig. 48) também causa grande comoção, ou por fazer parte da infância de muitos educadores ou por ser até então desconhecido pelos mais jovens. Começo datando a história que foi publicada primeiramente em capítulos num jornal, há quase 60 anos, para só mais tarde já na década de 1970 virar livro.

Figura 48 - Ilustração “Lúcia já vou indo” 1.

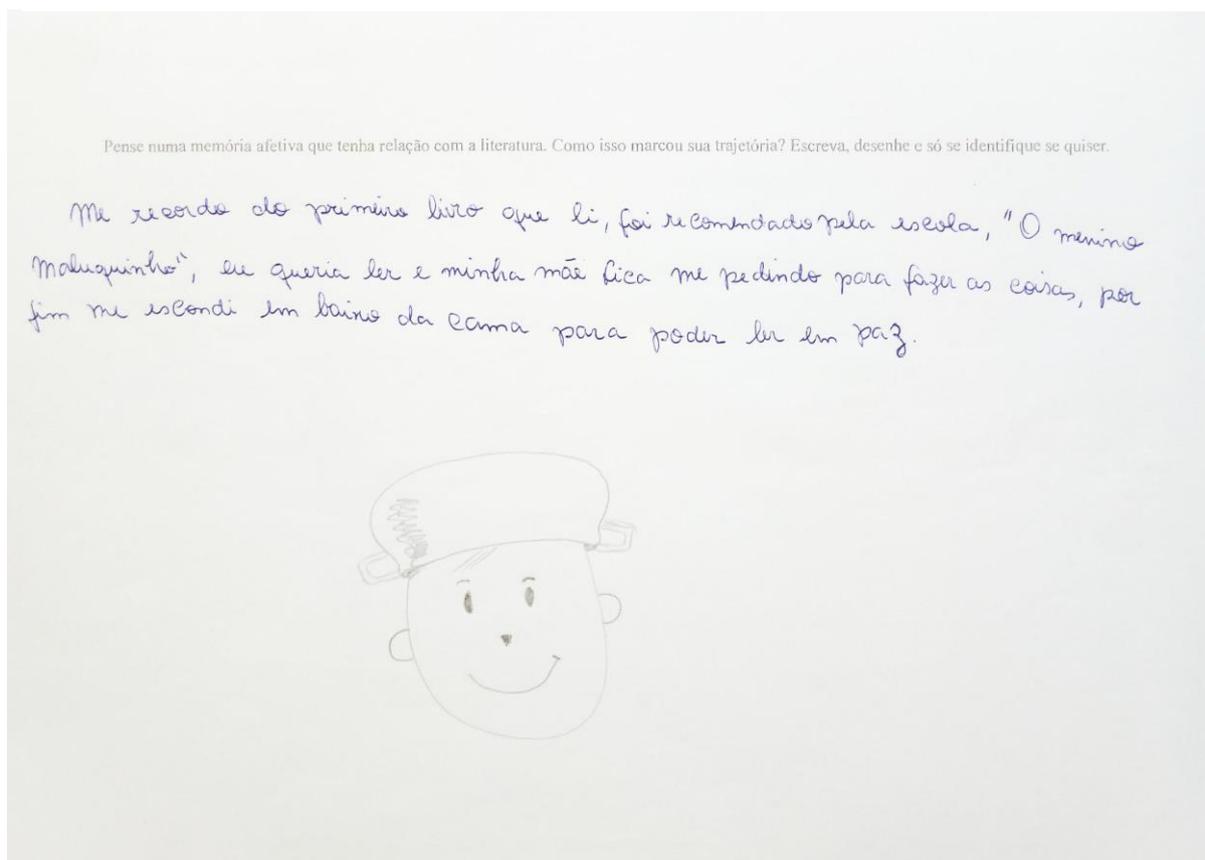


Fonte: Arquivo pessoal.

Sempre conto meu trauma de criança com a lesminha que demora dias para chegar numa festa e quando chega não encontra mais nada além dos resquícios da comemoração. Os que já conhecem a história se compadecem da minha má impressão, dizendo que também ficaram aflitos com a vagarosidade de Lúcia. E os que não conhecem dizem que vão buscar o livro, principalmente pela admiração por ele ser tão antigo.

Trago a seguir os registros escritos pelos próprios educadores. Ao fim de cada formação, disponibilizava a eles uma folha com a única frase: Pense numa memória afetiva que tenha relação com a literatura. Como isso marcou sua trajetória? Escreva, desenhe e só se identifique se quiser. Os quinze minutos finais eram dedicados a essa atividade.

Recolhi durante essas formações realizadas em 2019, 98 devolutivas, selecionei aqui pelo menos uma de cada categoria ou gênero textual que surgem nesses relatos: gibis, fábulas, contos de fadas, livro ilustrado e livro didático. Trago também os relatos onde estão evidentes o contato estreito com a leitura/literatura e, em oposição, a ausência de leitura/literatura na infância.

Figura 49 - Depoimento 1.

Fonte: Acervo pessoal.

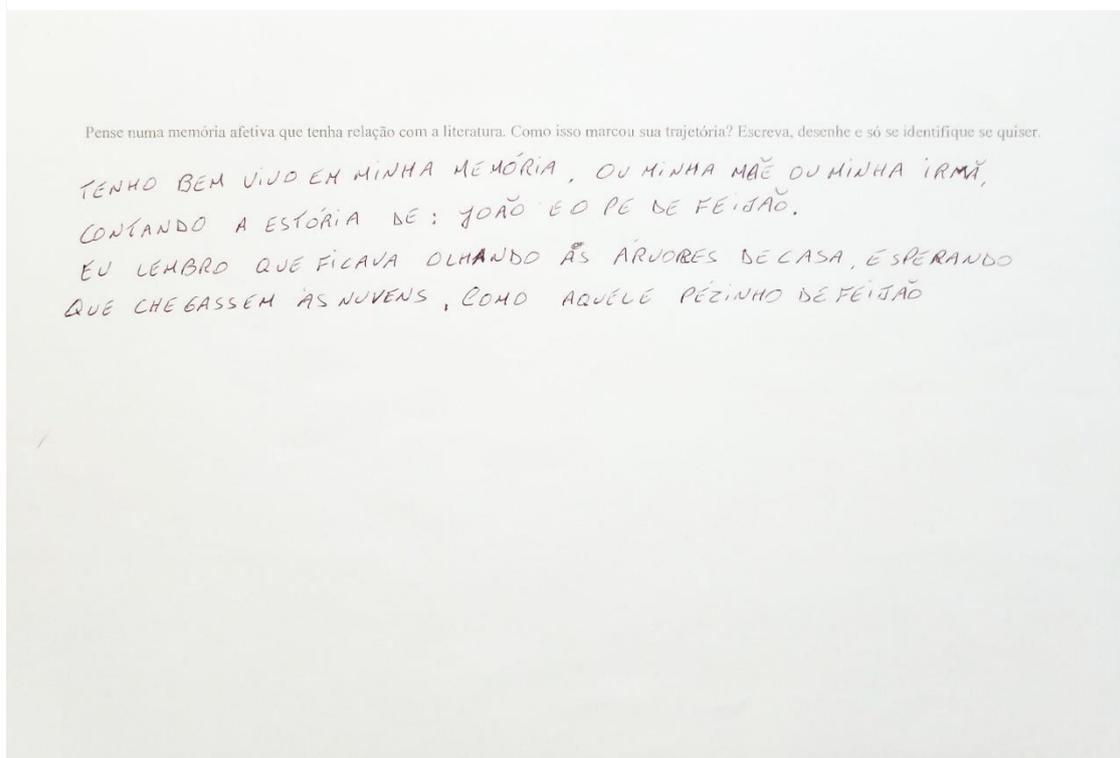
Transcrição do depoimento acima: *"Me recordo do primeiro livro que li, foi recomendado pela escola "O menino maluquinho", eu queria ler e minha mãe fica me pedindo para fazer as coisas, por fim me escondi embaixo da cama para poder ler em paz"* (Fig. 49).

Vejo aqui um exemplo de como a literatura não era prioridade no cotidiano infantil, e como isso interferia em sua relação com os livros. Suponho que o "fazer as coisas" que essa educadora se refere seriam tarefas do cotidiano familiar, que ela como criança era incumbida. Cabe aqui o conceito de "Casa Imaginária" criado por Yolanda Reyes onde palavras, ideias e narrativas são a matéria prima dessa construção, a simbologia de um espaço físico que pode se materializar em um abrigo seguro.

Como o cimento, os pilares da casa imaginária. Quando existe um edifício muito alto, não se vê que, por baixo, tem fundações muito, muito profundas para sustentá-lo. Então, mais que buscar alfabetizações prematuras, o que temos que trabalhar é todo o substrato, tudo o que está por baixo, que depois nos permite fazer leituras mais sofisticadas, mais complexas. Mas o que começa por construir essa hospitalidade é a linguagem, que estabelece a sua relação consigo e depois com o mundo, com os outros, com o entorno.... (REYES *in* Revista Emília, 2012)

Aqui o abrigo não era sob a cama, mas no livro do Menino Maluquinho. “A escrita nos conduz através da linguagem, como se a linguagem fosse – e é – um caminho que nos levará a nós mesmos” (ANDRUETTO, 2012, p.15).

Figura 50 - Depoimento 2.



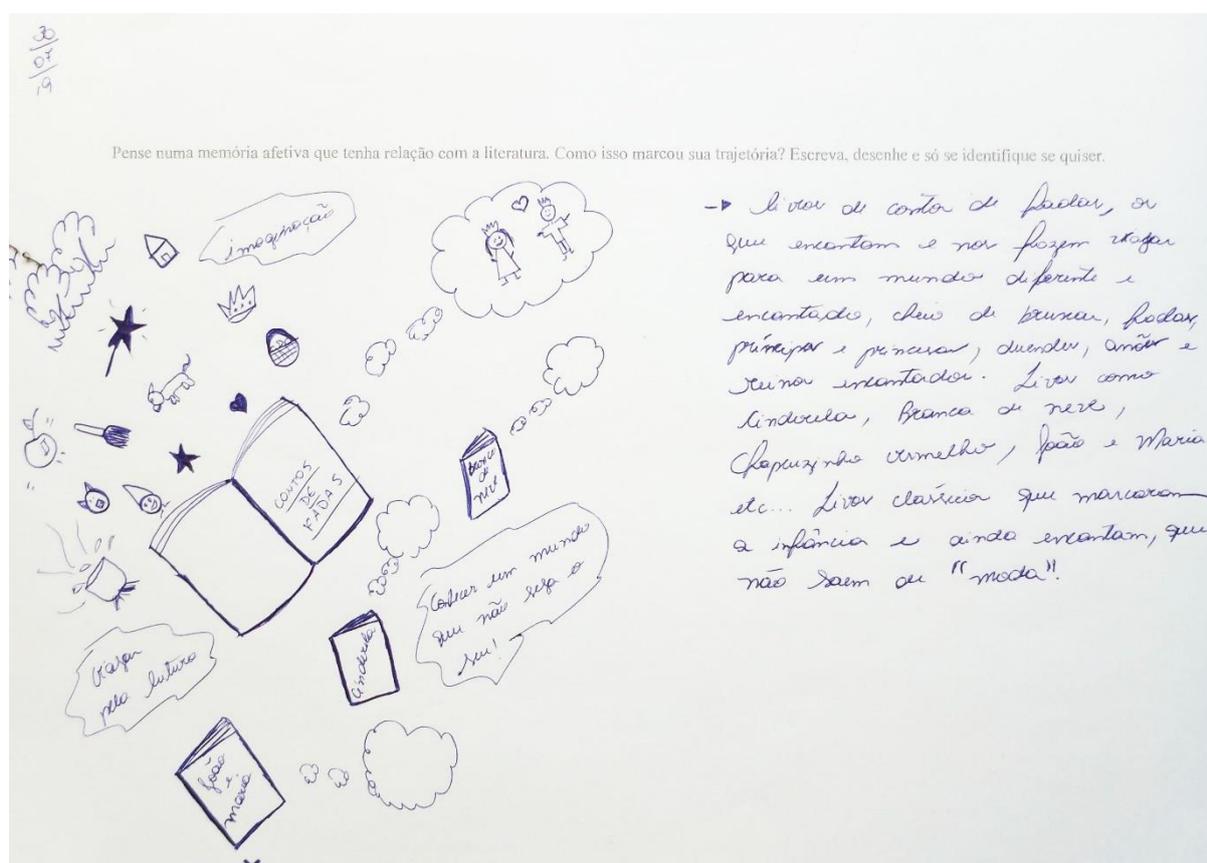
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: “Tenho bem vivo em minha memória, ou minha mãe, ou minha irmã, contando a história de: João e o pé de feijão. Eu lembro que ficava olhando as árvores de casa, esperando que chegassem às nuvens, como aquele pézinho de feijão.” (Fig. 50).

Certas histórias se fixam no nosso imaginário e são reproduzidas milhares de vezes ao longo da vida. João e o Pé de Feijão é uma das mais frequentes. São peças do imaginário popular que se renovam a cada geração. Nesse depoimento sinto o quanto nos apoiamos em nossas fantasias durante a infância.

Enquanto lemos, além de decifrar um código escrito, estamos marcando nossa história nas palavras. “Quem escreve deve estrear as palavras, e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro” (REYES, 2012, p. 26).

Figura 51 - Depoimento 3.



Fonte: Acervo pessoal

Transcrição do depoimento acima: “Livros de contos de fadas, os que encantam e nos fazem viajar por um mundo diferente e encantado, cheio de bruxas e fadas, príncipes e princesas, duendes e anões e reino encantado. Livros como Cinderela, Branca de neve, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e etc... Livros

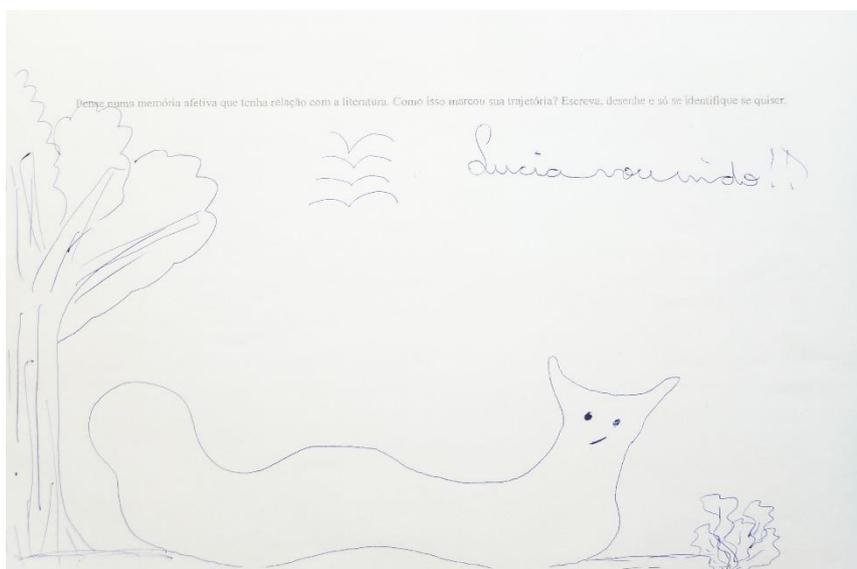
clássicos que marcaram a infância e ainda encantam, que não saem de moda” (Fig. 51).

Nesse depoimento a educadora se refere com muito carinho aos Contos de Fada. Os contos surgiram da tradição oral, espontaneamente em diversas partes do mundo e dão voz a imagens universais, com as quais todos se identificam. E representam sentimentos comuns em qualquer cultura como insegurança, medo e compaixão.

Antes de serem adaptados para o gosto infantil, nos séculos 18 e 19, as histórias eram coisa de adulto e, como tais, não costumavam ser redentoras ou educativas. Foi apenas com o passar das edições que as narrativas foram se tornando inofensivas para os olhos inocentes das crianças e para aumentar as vendas (HUECK, 2016, p. 79).

Talvez por sua origem, os contos de fadas interessam a adultos e crianças e fazem parte de uma espécie de imaginário coletivo. A educadora descreve os contos como algo que “não saem de moda” e repete várias vezes a palavra imaginação e encantamento.

Figura 52 - Depoimento 4.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 53 - Depoimento 5.



Fonte: Acervo pessoal.

Como já coloquei anteriormente, “Lúcia já vou indo” é um dos livros que causa mais comoção. As educadoras lembram dele com detalhes, um deles aqui revelado pelo desenho (Fig. 52). O pé de alface no canto inferior direito é uma alusão à alfacinha que Lúcia colhe antes de sair de casa, sabendo que seu percurso durará dias. Embora o texto tenha sido reunido num livro, para mim Lúcia se assemelha a uma jornada, por todos os percalços que atravessa. Nas trocas com os professores confirmo que muitos compartilham desse sentimento.

A imagem seguinte faz referência a cartilha Caminho Suave (Fig. 53). Segundo reportagem da Revista Veja publicada em seu site, a cartilha desenvolvida pela professora Branca Alves em 1948 foi o livro oficial da alfabetização no Brasil por quase 50 anos.

O sistema de alfabetização por imagem fez parte da infância de milhares de brasileiros, vemos aqui a reprodução da capa do livro. O enunciado pede uma memória que tenha relação com a literatura, e a educadora traz essa lembrança. Isso me fez criar várias hipóteses quanto à interpretação desse enunciado. A forte tendência ao utilitarismo mesmo entre profissionais da educação, faz com que uma cartilha seja considerada literatura? Isso é o que se tem quando ignoramos o capital

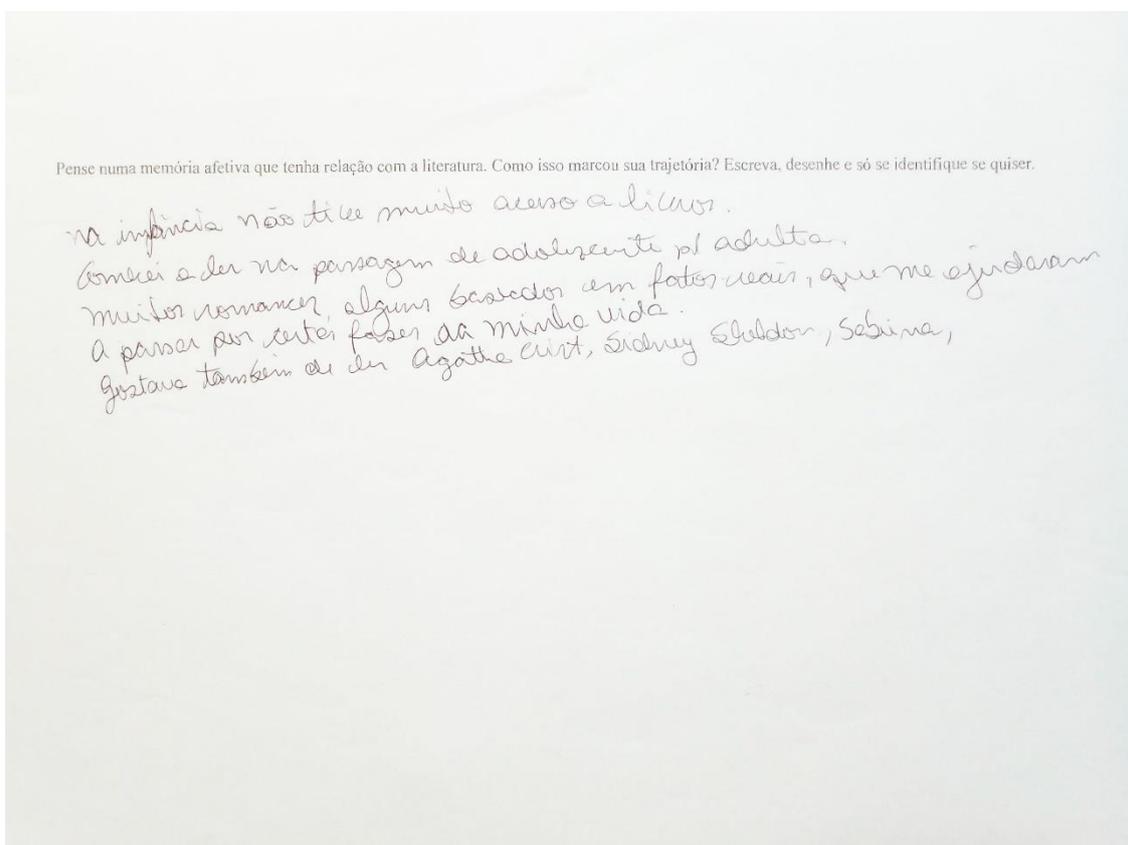
simbólico da literatura, e consideramos apenas a decodificação de signos? Essa educadora não teve nenhuma relação estética com a leitura?

Ler um manual de instruções para instalar um forno não é o mesmo que ler um poema, (...) para ligar o forno, devem ser seguidos, de maneira literal e obediente, alguns passos, pois, do contrário, pode haver um curto-circuito (REYES, 2012, p. 24).

Para completar, cito Paulo Freire em seu livro *A importância do ato de ler*:

...a compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1997, p. 19).

Figura 54 - Depoimento 6.

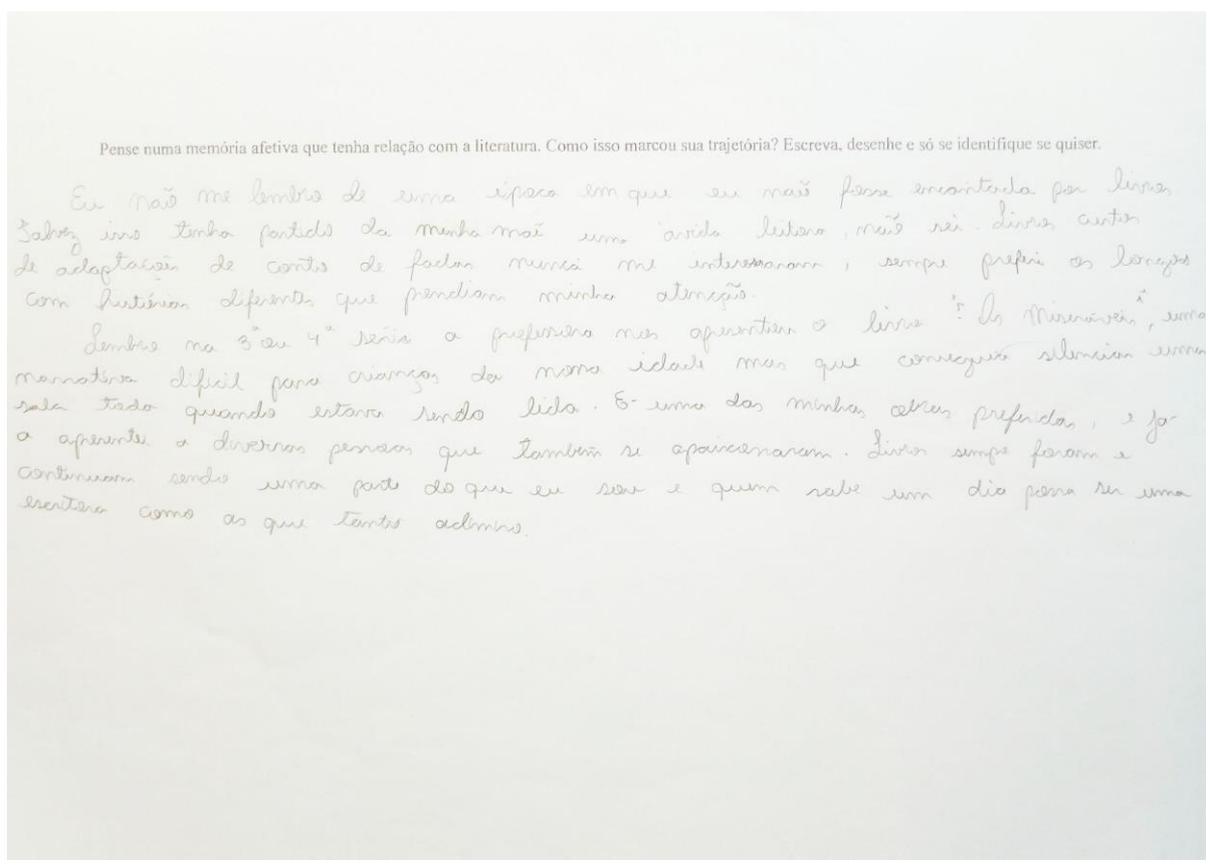


Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“Na infância não tive muito acesso aos livros, comecei a ler na passagem de adolescente para adulta. Muitos romances, alguns baseados em fatos reais, que me ajudaram a passar por certas fases de minha vida. Gostava também de Agatha Christie, Sidney Sheldon e Sabrina”* (Fig. 54).

Aqui a educadora fala claramente da ausência de livros na infância, que esse encontro só aconteceu posteriormente, durante a adolescência. Eu não deixo de pensar no que esse “não encontro” reverbera na sua vida adulta. Ela sente e reconhece a ausência dos livros, mas não deixa de associá-los a construção de significados emocionais, o que Yolanda Reyes classifica como capital simbólico: “A alfabetização emocional e criativa que constituem o instrumento imprescindível de um escritor, como o são, para o pianista, o treino das mãos ou, para a bailarina, o controle das posturas.” (2012, p. 52).

Figura 55 - Depoimento 7.



Fonte: Acervo pessoal.

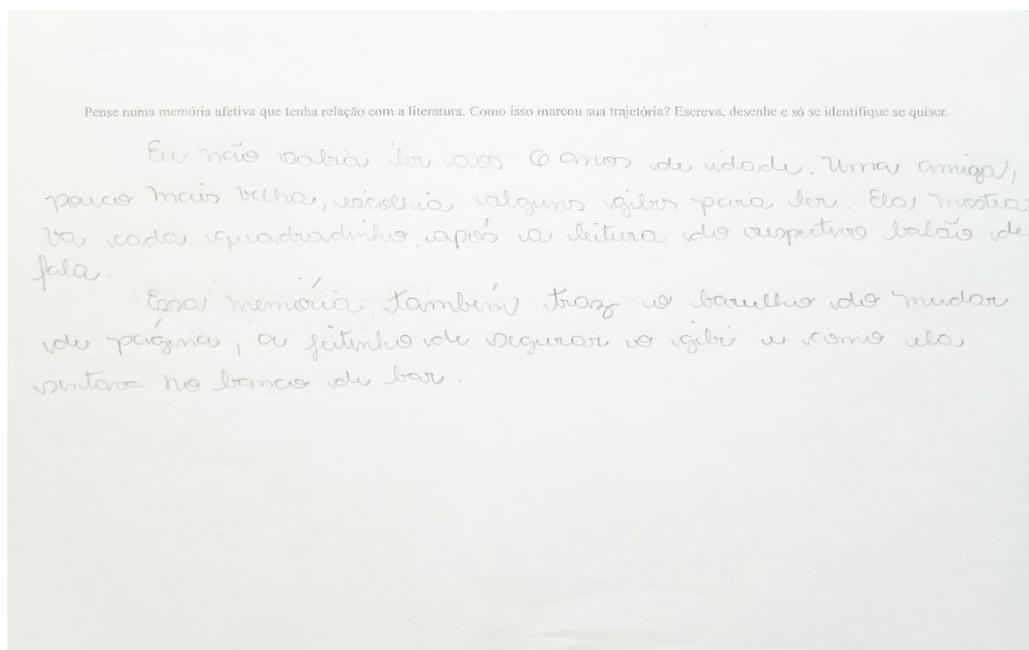
Transcrição do depoimento acima: *“Eu não me lembro de uma época em que eu não fosse encantada por livros, talvez isso tenha partido da minha mãe, uma ávida leitora, não sei. Livros curtos, de adaptações de contos de fadas nunca me interessaram, sempre preferi os longos, com histórias diferentes que prendiam minha atenção. Lembro que na terceira ou quarta série a professora nos apresentou o livro Os Miseráveis, uma narrativa difícil para crianças da nossa idade, mas que conseguia*

silenciar a sala toda quando estava sendo lida. É uma das minhas obras preferidas, e já o apresentei a diversas pessoas que também se apaixonaram. Livros sempre foram e continuam sendo uma parte do que eu sou, e quem sabe um dia eu possa ser uma escritora, como os que eu tanto admiro” (Fig. 55).

Aqui há um lindo relato sobre a intimidade com os livros. E sobre como as crianças podem subverter a ordem imposta pelas faixas etárias. As editoras em sua maioria organizam seus catálogos por idade, sugerindo livros adequados a partir da maior ou menor autonomia dos leitores, ou complexidade do texto.

Ainda que a divisão da literatura em faixas etárias possa funcionar como uma orientação, é importante considerar que o encontro entre o sujeito e a literatura não pode ser definido apenas por esse critério (...) a orientação de idade, portanto não deve funcionar como uma camisa de força! Ao escolher um livro, é fundamental olhar para os leitores. (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 57)

Figura 56 - Depoimento 8.



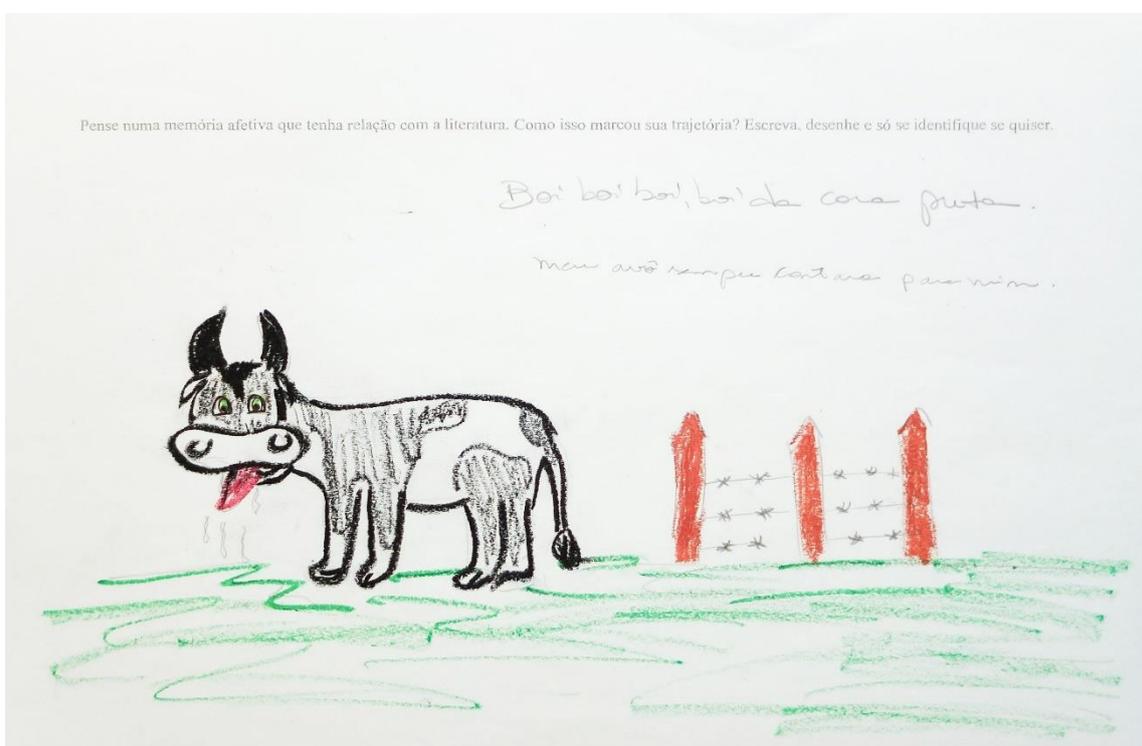
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“Eu não sabia ler aos 6 anos de idade, uma amiga, pouco mais velha, escolhia alguns gibis para ler, ela mostrava cada quadradinho, após a leitura do respectivo balão de fala. Essa memória também traz o barulho do mudar de página, o jeitinho dela segurar o gibi e como ela sentava no banco de bar”* (Fig. 56).

Gibis são mais acessíveis que livros, e frequentemente aparecem como protagonistas nos relatos das educadoras de seu primeiro contato com a palavra escrita. O que chama mais atenção aqui é a relação que a autora do texto estabelece com a materialidade do objeto. “A construção do leitor e sua autonomia passa pelo manuseio do livro, que pode ser lido aos pedaços, tocado, trocado, apreciado” (BAROUKH; CARVALHO, 2018, p. 37).

O modo como o livro é organizado, como chega ao seu leitor depende de elementos como suas texturas, aromas, capa, formato, ilustrações etc. Tudo isso interfere na relação com a leitura. Tê-lo ao alcance das mãos e poder manuseá-lo ajuda a despertar a vontade de lê-lo, bem como a exemplo do testemunho acima, cria memórias sinestésicas.

Figura 57 - Depoimento 9.



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: “Boi, boi, boi, boi da cara preta...Meu avô sempre cantava para mim” (Fig. 57).

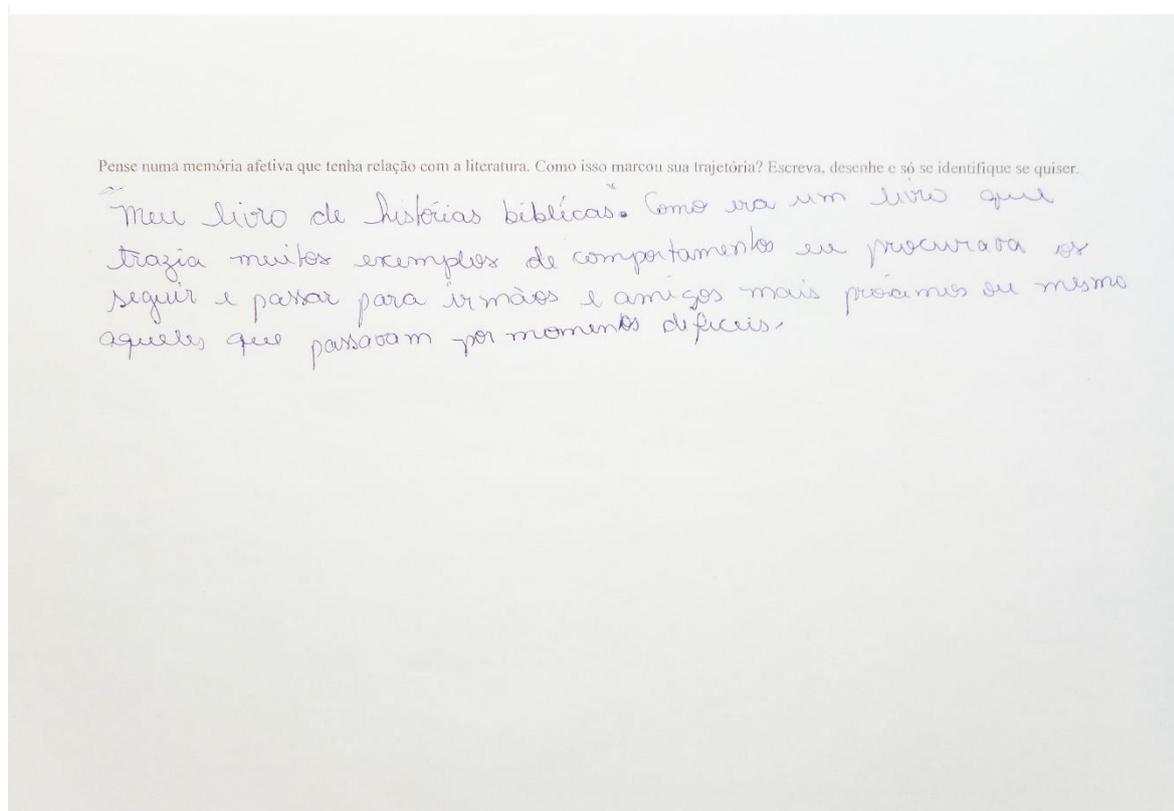
Minha primeira reação ao ver esse desenho foi pensar que não se tratava de uma memória literária, mas apenas de uma memória de infância. Mas encontrei uma justificativa em Yolanda Reyes, que diz: “Criar um mundo que só existe na linguagem,

mas que deve se sustentar como sustenta o mundo real; construir um *como se*, como quem constrói uma ponte entre duas margens.” (2012, p. 46).

Talvez o conceito de literatura que essa educadora carrega é o de fabulação, como descreve Maria Teresa Andruetto:

A fabulação é uma exigência do inconsciente. O velho artifício de contarmos histórias para nós mesmos e para os outros vai nos construindo, dá forma as nossas experiências e cria a nossa identidade, e é a invenção de histórias o que nos permite abstrair-nos do mundo para dar-lhe um sentido (ANDRUETTO, 2012, p. 106).

Figura 58 - Depoimento 10.



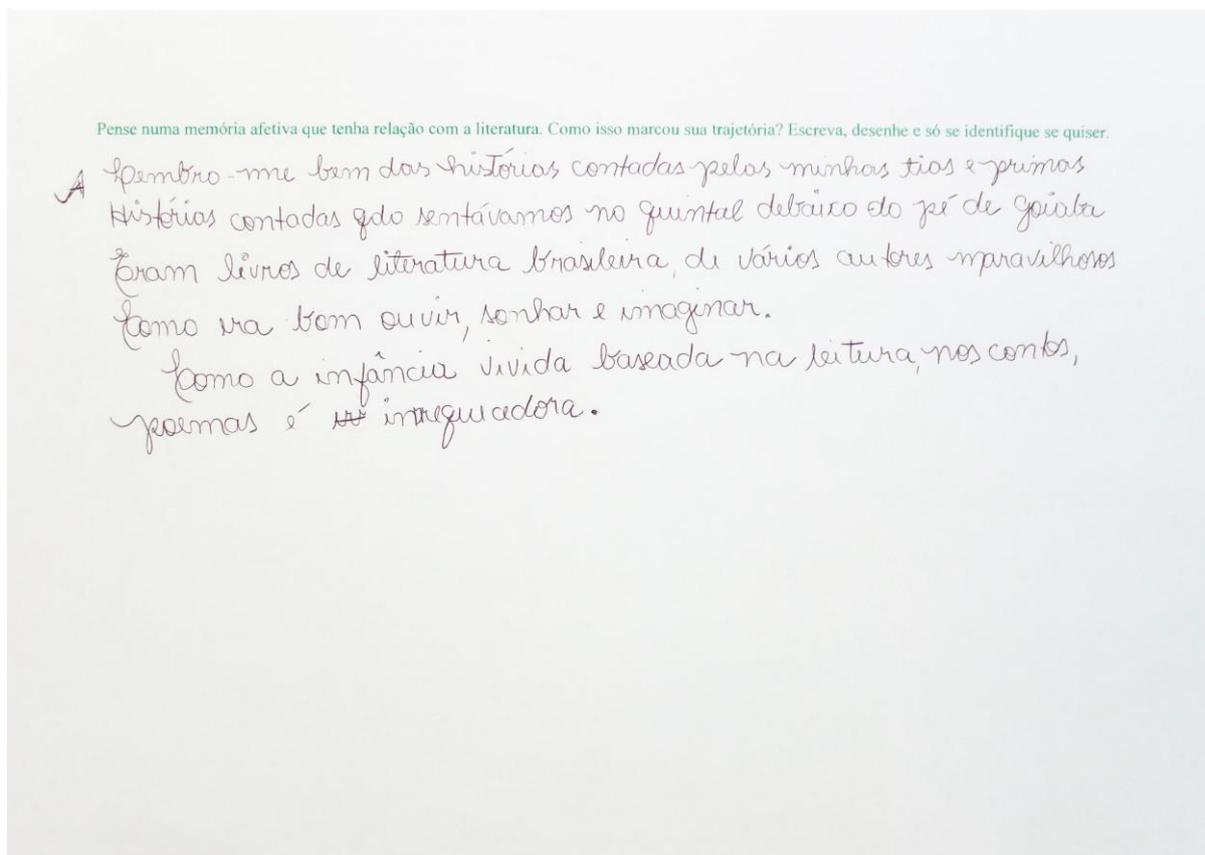
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“Meu livro de histórias bíblicas, como era um livro que trazia muitos exemplos de comportamento, eu procurava os seguir e passar para amigos ou irmãos mais próximos ou mesmo aqueles que passavam por momentos difíceis”* (Fig. 58).

A Bíblia aqui foi citada numa referência das primeiras leituras, nesse exemplo a educadora menciona o seu emprego para superar momentos difíceis. Não raro a literatura é abrigo de tempestades.

Para que escrever, para que ler, para que contar, para que escolher um bom livro em meio à fome e às calamidades? Para que o escrito seja abrigo, espera e escuta do outro (...) a literatura é a metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum (...) Para fazer que nasça uma história, para que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas. (ANDRUETTO, 2012, p. 24)

Figura 59 - Depoimento 11.



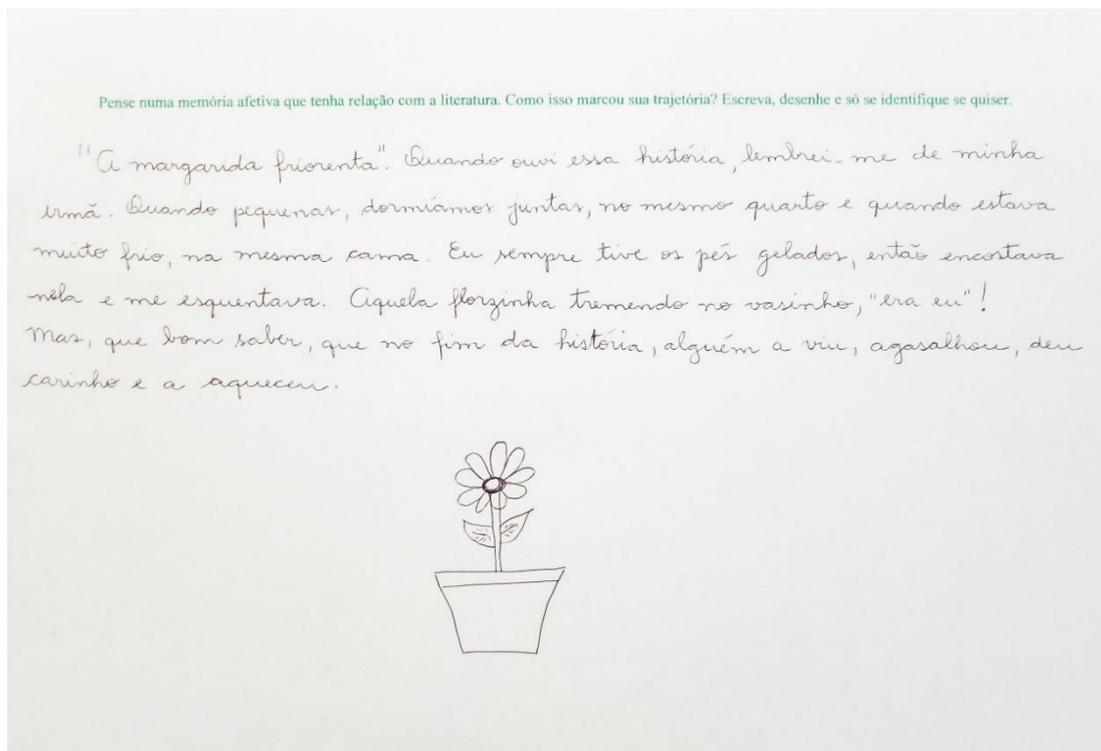
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“Lembro-me bem das histórias contadas pelas minhas tias e primas. Histórias contadas quando sentávamos no quintal debaixo do pé de goiaba. Eram livros de literatura brasileira de vários autores maravilhosos. Como era bom ouvir, sonhar e imaginar. Como a infância baseada na leitura, nos contos e poemas é enriquecedora”* (Fig. 59).

Aqui há uma definição de como a literatura se praticada ao longo da infância reverbera pela vida adulta. Gianni Rodari faz uma analogia do reverberar da literatura com a pedra no pântano:

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas (plantas aquáticas) e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou no seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade, em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares (RODARI, 1973, p. 12).

Figura 60 - Depoimento 12.



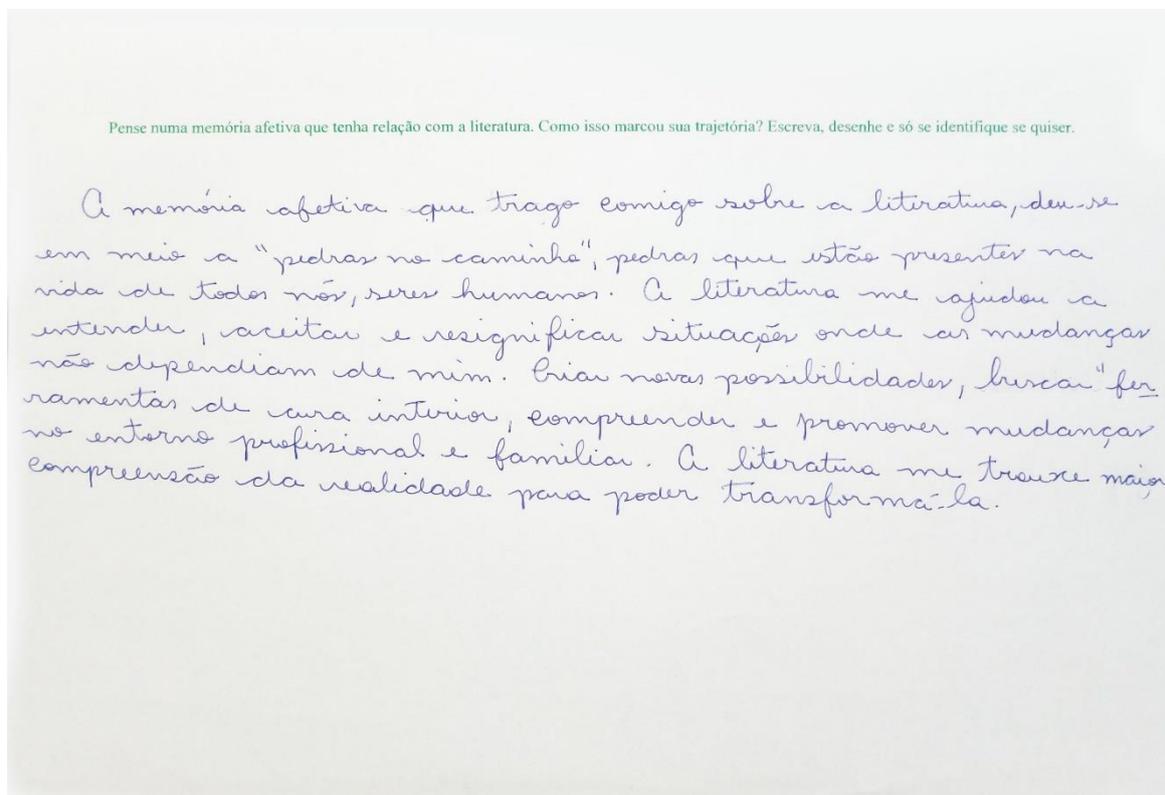
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *"A margarida friorenta, quando ouvi essa história, lembrei-me de minha irmã. Quando pequenas, dormíamos juntas, no mesmo quarto, e quando estava muito frio, na mesma cama. Eu sempre tive os pés gelados, então encostava nela e me esquentava. Aquela florzinha, tremendo no vasinho era eu! Mas que bom saber que no fim da história alguém a viu, agasalhou, deu carinho e aqueceu"* (Fig. 60).

A margarida friorenta aqui é resgatada como uma alegoria do afeto entre as irmãs, uma lembrança genuína da infância associada a uma história. Marisa Lajolo em prefácio do livro "Ler e brincar, tecer e cantar" define:

O mundo da linguagem é como uma pele que nos reveste, a morada em que habitamos, pela qual percebemos o mundo que nos rodeia, pela qual lhe atribuímos sentido, nos expressamos e nos colocamos nele. É neste mundo que existe a literatura. É neste mundo de palavras e silêncios, de morte e renascimento, que a literatura constrói seu sentido mais humano. (REYES, 2012, p.9)

Figura 61 - Depoimento 13.



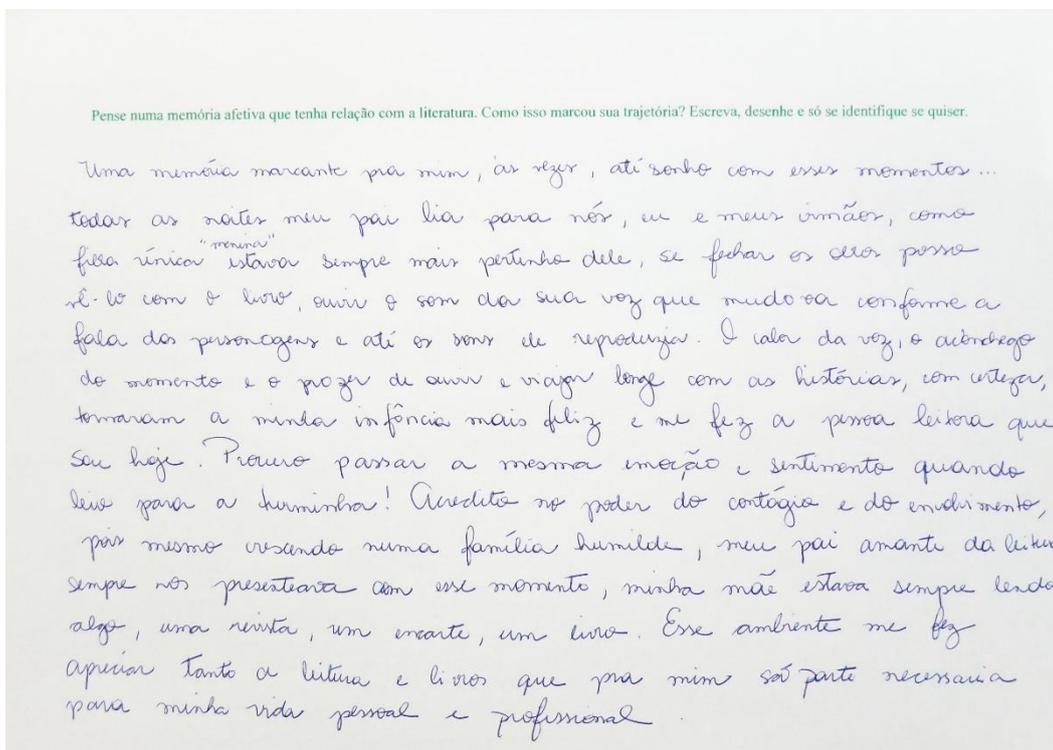
Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“A memória afetiva que trago comigo sobre a literatura, deu-se em meio a pedras no caminho, pedras que estão presentes na vida de todos nós, seres humanos. A literatura me ajudou a entender, aceitar e ressignificar situações onde as mudanças não dependiam de mim. Criar novas possibilidades, buscar ferramentas de cura interior, compreender e promover mudanças no entorno profissional e familiar. A literatura me trouxe maior compreensão da realidade para poder transformá-la”* (Fig. 61).

A importância do professor se colocar como leitor, como quem se apoia num texto numa busca de si mesmo, expande a construção de sentidos e fortalece a ideia da literatura como arte. As chances de que esse professor mobilize ainda mais leitores aumenta consideravelmente.

Porque os leitores, ou seja, os destinatários da atenção dos escritores e da indústria editorial, precisam ser construídos, e construir leitores, vocês sabem, é um persistente trabalho social, que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editoras, escolas, instituições não governamentais e Estado. (ANDRUETTO, 2012, p.62)

Figura 62 - Depoimento 14.



Fonte: Acervo pessoal.

Transcrição do depoimento acima: *“Uma memória marcante pra mim, às vezes até sonho com esses momentos. Todas as noites, meu pai lia para nós, eu e meus irmãos, como filha única menina, estava sempre mais pertinho dele, se fechar os olhos posso vê-lo com o livro, ouvir o som da sua voz, que mudava conforme a fala dos personagens e até os sons ele reproduzia. O calor da voz, o aconchego do momento e o prazer de ouvir e viajar longe com as histórias com certeza tornaram minha infância mais feliz e me fez a pessoa leitora que sou hoje. Procuo passar a mesma emoção e sentimento quando leio para a turminha! Acredito no poder do contágio e do envolvimento, pois mesmo crescendo numa família humilde meu pai, amante da leitura sempre nos presenteava com esse momento. Minha mãe estava sempre lendo algo: uma revista, um encarte, um livro. Esse ambiente me fez apreciar tanto a leitura e livros, que pra mim são parte necessária para minha vida profissional e pessoal”* (Fig. 62).

Literatura é afeto, quando um pai lê para um filho são mais que quinze minutos de leitura, são quinze minutos do que há de mais importante para uma criança: tempo. Tempo carregado de afeto.

Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos, os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar. (BAJOUR, 2012, p. 34)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, ela corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para caminhar.
(Eduardo Galeano)

Essa dissertação foi construída a partir de uma proposta de trabalho com crianças e educadores, agentes do cotidiano da educação infantil. O incitamento inicial era mensurar algumas subjetividades que nascem do texto literário, bem como mapear o processo de criação de significados nas práticas de leitura em voz alta, passando pela materialidade do livro.

Durante esse percurso pude perceber que as experiências das crianças da Educação Infantil com os livros, despertam a sensibilidade e as ajudam a apreender o mundo de outra forma, produzindo novos sentidos, criando vínculos com a sua própria realidade e suscitando simbolismos. As falas das crianças durante a leitura oral corroboram com a ideia de que elas absorvem a cultura disponível e também produzem conhecimento a partir da interação com os livros.

Da mesma forma, o depoimento com os educadores sensibiliza para a fruição literária, liga literatura a experiências de vida, ajuda a conceber sentimentos e vivências e influência na escolha dos títulos a serem trabalhados com as crianças.

A possibilidade da fruição estética da literatura na educação infantil está baseada na condição da literatura como experiência estética, quando o livro além engendrado de materialidade, traz também a sedução das palavras, superando a codificação nele transcrita. O leitor experiencia algo único e pessoal, abstrata ou concretamente. O ato de ler requer seleção, dedução, intuição e indagação, muito além da simples decodificação de palavras ou imagens. Defender a fruição literária é reconhecer que a literatura amplia e enriquece a nossa visão de mundo, se desdobrando vários níveis de conhecimento: subjetivo, cognitivo, lúdico, artístico e cultural. É essa condição que essa pesquisa defende.

Quando as leituras para a dissertação foram se apurando cheguei a um atravessamento que não era exatamente o foco desta pesquisa, a questão do direito à cultura (por consequência a leitura) bem como seu caráter artístico. A partir disso, foram surgindo outros matizes desse pensamento, inclusive de que não é possível

negar o caráter político da promoção a leitura, uma vez que ela se converte em instrumento de transformação social.

A leitura viabiliza o direito à democracia, um meio de melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, estar e atuar no mundo. Mas como usar essa ferramenta para viabilizar esse direito com crianças ainda não alfabetizadas?

Na educação infantil, como apregoa Britto (2005), lê-se com os ouvidos e escreve-se com a boca. A educadora é a enunciadora ou a escriba. E nesse contexto ler com os ouvidos equivale a ler com os olhos, e escrever com a boca equivale a escrever com as mãos. A criança assim experimenta a interlocução escrita e compreende as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem.

“Ler com os ouvidos” carrega o mesmo significado que ler convencionalmente, a criança que ouve histórias as acomoda dentro de si enriquecendo seu repertório cultural e elaborando sentimentos. Portanto não há diferença no que se refere ao direito à cultura quando falamos da literatura na educação infantil.

Sendo assim, o que temos hoje em campanhas de incentivo a literatura poderia ser suficiente e eficaz na edificação de novos leitores, mas talvez o que essas campanhas façam de melhor é desviar o foco de atenção do verdadeiro problema, que são as possibilidades reais e democráticas de acesso à leitura.

Há a questão dos educadores a quem também é necessário dirigir esforços. A ideia do direito de ler precisa ser incorporada de maneira reflexiva, ancorada na prática cotidiana em sala de aula, introduzindo a teoria, e principalmente rompendo com a tradição de ensinar como se aprendeu. Há sobretudo a necessidade de implementar programas de formação de longa duração e não somente oficinas breves e esporádicas.

Mas ter acesso a leitura não garante o exercício da democracia, é preciso um conjunto de projetos políticos de mudança social, dos quais a educação teria de vir como condição básica. Castrillón (2011) defende a ideia de que ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo, definitivamente a impede ou pelo menos a retarda.

Na contramão da ideia da difusão à literatura temos hoje no Brasil uma proposta de reforma tributária feita pelo Ministério da Economia, que encarecerá o livro. Entregue no fim de julho à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei (PL) 3.887/2020 prevê a substituição de Cofins e PIS pela Contribuição sobre Bens e

Serviços (CBS). Atualmente isentos da cobrança dos impostos, os volumes passariam a pagar uma alíquota de 12%. O fim do benefício, segundo avaliação do setor, deve aumentar o preço em 20%, atingindo do fabricante do papel ao livreiro. Assim se o projeto de lei for aprovado o valor deverá ser repassado integralmente ao consumidor final. Isso no momento em que o acesso ao livro deveria ser uma prioridade inadiável.

Campanhas que pretendem promover o livro e a leitura precisam ser feitas de modo comprometido, do contrário se tornam peças publicitárias que se retroalimentam visando o aumento do consumo sem a intenção de criar leitores críticos e autônomos.

É comum que a sociedade veja como prioridade a satisfação das necessidades primeiras, que dizem respeito a sobrevivência imediata: moradia, alimentação, saúde e educação. Castrillón (2011) sentencia que para além dessas aspirações é preciso incluir a leitura necessidade e direito.

São necessárias mudanças econômicas, políticas e sociais que garantam o acesso à cultura e a arte, só assim será possível avançar no desenvolvimento, o livro para a infância tem papel preponderante nesse intento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucia Machado. **O escaravelho do diabo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1953.

ALPHEN, Jean-Claude. **Super**. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2017.

ANDRÉ Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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

BAROUKH, Josca; CARVALHO, Ana Carolina. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

BARTHES, Roland; GUINSBURG, J. (trad). **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SE B, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BRITTO, Luíz Percival Leme. **Ao revés do avesso. Leitura e formação**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) O

mundo da escrita no universo da pequena infância. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

BRITTO, Luíz Percival Leme. Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 27, n. 53 p. 17-23, jun 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/401>. Acesso em: 20 out. 2020.

BROWN, Peter. **Minha professora é um monstro (não sou não)**. São Paulo: Intrínseca, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CASTÁN, Javier Sáez; MURUGARREN Miguel. **Animalário universal do Professor Revillod**. 1. ed. São Paulo: Sesi, 2016.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CLANDININ, D Jean e CONNELLY, F Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa**, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CROUCH, Marcus. **The nesbit tradition: Children's Novel**. Londres: Benny Hardouin, 1972.

CUNHA, Léo; NEVES, André. **Um dia, um rio**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

EMICIDA, **Amoras**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FARIA, João Renato. **Imposto sobre livros causa apreensão**. O Tempo, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **A Raiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2015.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GABEIRA, Fernando. **Diário da salvação do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.

GABEIRA, Fernando. **Hóspede da utopia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

GALEANO, Eduardo; NEPOMUCENO, Eric (trad.). **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&M, 2016.

GANYMEDES, José. **Bicicleta para dois**. Rio de Janeiro: Melhoramentos 1978.

GARCIA, Roosevelt. **A inesquecível cartilha Caminho Suave**. Veja São Paulo, São Paulo, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Abril, 2016.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. 1. ed. Paulo: Editora Cosac Naify, 2010.

KING, Sthephen Michael. **O urso de todas as cores**. 1. ed. São Paulo: Editora Brinque Book, 2018.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. 1. ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011.

MARTINS, Isabel Minhós; CARVALHO, Bernardo. **Daqui ninguém passa!** 1. ed. São Paulo: Editora Sesi, 2016.

MARTINS, Isabel Minhós; MATOSO, Madalena. **Para onde vamos quando desaparecemos**. 1. ed. São Paulo: Editora Tordesilhinhas, 2015.

MCKEE, David. **Tromba tromba**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2016.

MORAES, Odilon; MOREYRA, Carolina. **Lá e Aqui**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MORAIS, Fernando. **Olga**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

NEVES, André. **Manu e Mila**. 1. ed. Paulo: Editora Brinque Book, 2018.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. 1. ed. São Paulo: Casa Lygia Bojunga, 1973.

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. 1. ed. São Paulo: Editora Casa Lygia Bojunga, 1978.

PARRA, Evelio-Cabrejo. Entrevista com Evelio Cabrejo-Parra. [Entrevista cedida a] Gabriela Romeu. **Revista Emília**. 1 set. 2011. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em: 25 out. 2020.

PALAURO, Marisa Mattos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, v. 2, n.2 p. 150–164, 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>. Acesso em: 25 out. 2020.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia já vou indo**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

PENZANI, Renata. **Como falar sobre morte com criatividade leveza e naturalidade**. Blog Garimpando Miúdo. 16 mai. 2016. Disponível em: <https://www.garimpomiudo.com>. Acesso em: 25 out. 2020.

PRADO, Ricardo. **Livro a livro como nasce um escritor: Ilan Brenman**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

PUNTEL, Luis. **Açúcar Amargo**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

QUINO, Joaquim Salvador Lavado. **Toda Mafalda**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

RAMPAZO, Alexandre. **Aqui bem perto**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. São Paulo: Editora DCL, 2016.

RAMPAZO, Alexandre. **Pinóquio, o livro das pequenas verdades**. São Paulo: Editora Boitatá, 2019.

RANDO, Silvana. **Gildo**. São Paulo: Editora Brinque Book, 2010

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global Editora, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. **Revista Emília 12** Setembro de 2012, Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/yolanda-reyes/>. Acesso em: 12 set. 2020.

ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo. São Paulo: Ática, 1976.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1973.

SANNA, Francesca. **A viagem**. São Paulo: Editora V&R, 2016.

SOROCABA, Secretaria de Educação, **Lei Municipal nº 8.355**, de 18 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://educacao-sorocaba.webnode.com>. Acesso em: 25 out. 2020.

VEIGA, Luiz Maria. **A coluna Prestes**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.