

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA PENNER
FERNANDA GEORGIA RENGEL PERLY

**ESTUDO DE CASO NO CMEI NICE BRAGA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA
2017

ANA PAULA PENNER
FERNANDA GEORGIA RENGEL PERLY

**ESTUDO DE CASO NO CMEI NICE BRAGA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, no Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogas.

Orientadora: Prof^a Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA
2017

Dedicamos este trabalho a Deus, que nos sustentou, aos nossos pais, que nos deram forças e nos ajudaram a persistir até o final e à nossa orientadora Elisa Maria Dalla-Bona, que tanto nos ensinou e se empenhou em nos orientar com competência e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso porto seguro, nosso refúgio e sustento. “Pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja glória para sempre! Amém.” Romanos 11:36.

À Professora Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, por todo seu investimento sobre nós e sua paciência e sabedoria durante toda a orientação.

Ao CMEI Nice Braga que, de braços abertos, nos recebeu para a realização da nossa pesquisa; por toda a equipe pedagógica da instituição, sempre disposta a nos auxiliar com o fornecimento das informações e documentos necessários ao estudo, respondendo às nossas perguntas e participando de entrevistas.

Às agentes de leitura da Niceteca, pela disposição de nos mostrar todo o funcionamento da biblioteca; por permitirem, de boa vontade, as nossas observações das atividades da biblioteca e a análise dos livros; e pela abertura para o diálogo e sugestões.

De Ana Paula Penner:

À minha mãe Hella, por ser meu modelo de determinação, me ensinando a nunca desistir e a permanecer firme nos meus objetivos. E ao meu pai Ditmar, por todo carinho com o qual ele sempre me recebe, sua compreensão e por ser um exemplo para mim.

À minha amiga e colega de TCC, Fernanda G. R. Perly, por esses cinco anos de curso ao seu lado, tornando as aulas mais alegres; por me inspirar a ser uma pessoa melhor e, em todas as circunstâncias, buscar a Deus; por ter me convidado a realizar esse trabalho junto a ela e pela amiga especial que ela se tornou ao longo dessa etapa.

Aos demais amigos e familiares que me apoiaram e oraram por mim.

À equipe da Escola Alemã de Curitiba pela compreensão e apoio neste ano de estudos e pesquisa intensos.

De Fernanda Georgia Rengel Perly:

Aos meus pais, Fernando e Rosangela e à minha irmã July, por me incentivarem nos estudos durante todo o curso, principalmente nesse ano, e por terem sido compreensivos nos momentos que eu precisei ler e estudar por mais tempo seguido e não pude passar tanto tempo com eles. Amo muito vocês!

À Ana Paula Penner, amiga e parceira de TCC, que não só neste ano, mas durante os cinco anos do curso, me ensinou muito, sempre me corrigiu quando necessário e se tornou mais que uma amiga, uma irmã!

Ao meu namorado Tiago, por sempre ser paciente e amoroso e por me dar forças quando eu já estava cansada e desanimada. Pela sua incansável disposição em me ajudar a ser uma pessoa melhor e a crescer no amor e sabedoria de Deus. Amo você, meu amor! Sou grata ao nosso Deus pela sua vida.

Aos meus amigos da igreja (INA), que me incentivaram, me animaram e oraram por mim durante esse ano. Sem vocês teria sido um ano muito difícil.

Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros;
Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.

Jorge Luis Borges

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da observação e análise de diversas questões relacionadas à biblioteca, à literatura infantil e à formação de leitores no contexto específico da Educação Infantil, caracterizando suas particularidades e refletindo sobre uma série de aspectos presentes no processo de formação literária. A metodologia escolhida foi o estudo de caso, realizado na biblioteca do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nice Braga, na cidade de Curitiba, Paraná. Este CMEI é o único da cidade que funciona com turmas diferentes em cada turno e que possui uma biblioteca especialmente destinada para a Educação Infantil, a Niceteca, local que proporcionou uma série de reflexões significativas acerca da formação do pequeno leitor. A mediação dos agentes de leitura ou demais adultos que trabalham com a literatura infantil ganha destaque nessa discussão, pois corresponde ao relevante trabalho de pôr as crianças em contato com os livros, de forma que elas adquiram prazer em ler e lhes sejam garantidos todos os benefícios que a literatura pode proporcionar. Para isso, os livros presentes na biblioteca da Educação Infantil também ganham atenção especial, revelando sua qualidade pela sua capacidade de estimular a imaginação, prender a atenção da criança e a surpreender com suas incríveis tramas. A contação de histórias tem um papel muito importante nesse âmbito, sendo uma forma cativante e envolvente de se comunicar com as crianças, fazendo com que se sintam envolvidas nos cenários das narrativas. O processo de formação literária é complexo, necessita de uma perspectiva que valorize a criança, bem como de políticas que possibilitem o acesso da criança à biblioteca e aos livros, a fim de que ela efetivamente possa se apropriar da sua formação como leitora.

Palavras-chave: Biblioteca. Educação Infantil. Literatura infantil. Formação literária.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – FACHADA DO CMEI NICE BRAGA.....	16
FIGURA 2 – CIDADE MIRIM.....	17
FIGURA 3 – ESPAÇO EXTERNO DO CMEI.....	18
FIGURA 4 – VISÃO EXTERNA DA NICETECA.....	19
FIGURA 5 – VISÃO INTERNA DA NICETECA.....	22

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPE – Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores Públicos do Estado do Paraná

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO	12
3 OS ENCANTOS DE UMA BIBLIOTECA NUM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3.1 SOBRE O CMEI NICE BRAGA.....	16
3.2 A NICETECA.....	19
3.3 AS ESPECIFICIDADES DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIO PARA UMA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
4 DAS PRATELEIRAS PARA A VIDA	36
5 CONSTRUINDO A RELAÇÃO LIVRO-CRIANÇA: O PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LITERÁRIA	48
6 ERA UMA VEZ	61
7 CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE 1 – FOTOS DO CADERNO DE REGISTROS DA NICETECA	85
APÊNDICE 2 – LISTA DE LIVROS ANALISADOS NA NICETECA	88

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, realizado para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, tem o objetivo de levantar diferentes questões relacionadas à biblioteca na Educação Infantil, à literatura infantil e à formação do pequeno leitor. Para esse fim, realizamos um estudo de caso na biblioteca do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Nice Braga, conhecida como Niceteca, na cidade de Curitiba-PR.

Os objetivos deste estudo de caso foram observar as relações que se estabelecem entre os livros e os indivíduos (crianças, professoras e agentes de leitura) na biblioteca; identificar a relevância que as agentes de leitura dão à formação do leitor no âmbito da Educação Infantil; conhecer as estratégias utilizadas na formação do pequeno leitor e analisar a qualidade do acervo dessa biblioteca.

Durante as observações no campo de pesquisa, pudemos presenciar o funcionamento da biblioteca, conversar com as agentes de leitura, observar o empréstimo de livros pelas crianças e pelas famílias, participar dos momentos de contação de histórias e explorar o acervo do local. Essa experiência nos proporcionou uma série de reflexões acerca de todo o contexto que envolve o trabalho com a formação literária das crianças. Tais considerações serviram, então, de fio condutor para o desenvolvimento desse trabalho.

Junto às vivências adquiridas no período de observações na biblioteca, buscamos diferentes autores que trazem uma abordagem teórica sobre os assuntos levantados. A leitura das diversas obras desses autores nos ajudou a entender os aspectos que observamos durante a pesquisa de campo, além de nos orientar quanto às práticas e concepções mais adequadas sobre as características que integram o caminho trilhado na formação de leitores.

A pesquisa foi realizada na Niceteca por ser a única biblioteca presente em um CMEI na cidade de Curitiba, caracterizando o seu contexto como atípico. Tal constatação demonstra a pouca importância que ainda é atribuída às bibliotecas nessa etapa da educação. A relevância do nosso trabalho, portanto, está em apresentar e discutir acerca dos aspectos singulares envolvidos no que diz respeito ao ambiente da biblioteca para crianças pequenas.

A Educação Infantil possui algumas particularidades. O público é constituído por crianças de 0 a 5 anos de idade - no caso do CMEI Nice Braga, as crianças atendidas têm de 2 a 5 anos. Logo, todo o ambiente, seu funcionamento, estrutura e acervo está

organizado de acordo com as particularidades dessa faixa etária, considerando o seu tamanho e a altura proporcional das prateleiras de livros, a decoração alegre das paredes e os interesses próprios dessa idade na composição do acervo e escolha dos livros para as ações realizadas.

Além disso, essas crianças, em sua maioria, não alfabetizadas, necessitam de uma visão adequada da parte do mediador de leitura e de todos que, de alguma forma, se envolvem com o trabalho realizado na biblioteca. Ele deve levar em conta que o fato das crianças ainda não serem alfabetizadas não as impede de já serem leitoras desde cedo. Na perspectiva do letramento literário, a criança pode ser inserida o quanto antes no universo da leitura, adquirindo habilidades que a permitem ler diferentes contextos ao seu redor. No caso dos livros de literatura infantil, ela se utiliza de suas experiências já vividas para interpretar o que vê nas ilustrações e textos das obras.

O trabalho foi estruturado nos seguintes capítulos de modo a expor os aspectos mais importantes relativos à formação de leitores numa biblioteca de Educação Infantil. No primeiro capítulo apresentamos uma visão geral do CMEI Nice Braga e situamos a Niceteca nesse espaço. Além disso, discorremos sobre as especificidades de uma biblioteca na Educação Infantil. No segundo capítulo relatamos como foi a análise dos livros de literatura infantil da Niceteca e refletimos acerca da qualidade literária dos mesmos. A discussão pretende produzir uma base para orientar a aquisição das obras que compõem o acervo e para guiar o mediador na escolha dos livros ao planejar as diferentes ações voltadas à formação literária da criança. O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre a intermediação entre o livro e o leitor, enfatizando a importância do mediador nesse processo. Por fim, o último capítulo levanta as questões que abrangem o tema da contação de história, a forma como ela é realizada, as habilidades que o contador precisa ter e o caráter subjetivo das histórias no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho foi construído durante dez meses, a partir de leituras de teóricos com importantes contribuições para o tema da literatura infantil, como Celso Sisto, Magda Soares, Renata Junqueira de Souza, Tereza Colomer, entre outros, e foi se desenvolvendo a cada ida ao CMEI, com as oportunidades de aproximação com as crianças, com o acervo da biblioteca que tanto nos encantou, com as histórias ouvidas que nos fizeram lembrar de nossos tempos de criança, experiências que foram nosso maior incentivo para analisar essa tão importante relação livro-criança. A mediação de professoras e especialmente das agentes de leitura da Niceteca ganhou destaque em nossa pesquisa, pelo papel de despertar o prazer e o interesse pela leitura nas crianças pequenas como tarefa desses profissionais que medeiam o processo de formação literária dentro da instituição de Educação Infantil.

Tratando-se de um estudo de caso, cabe aqui definir esse tipo de pesquisa. O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa qualitativa bem presente em trabalhos de graduação, teses, entre outros. É um meio muito utilizado para análise e coleta de dados em diferentes espaços, podendo ser de uma situação, de um profissional ou mesmo de um local. Os estudos de caso têm uma característica própria, pois são estudos que têm por finalidade observar um fato de cada vez, ou seja, o foco do estudo deve estar em um único elemento, para que as constatações finais sejam mais detalhadas e expressem com maior exatidão o que é visto na realidade que está sendo estudada.

Sobre os estudos de caso, de uma forma mais geral, Flick (2009, p. 135) afirma que,

O objetivo dos estudos de caso é a descrição exata ou a reconstrução de um caso [...]. O termo "caso" deve ser entendido aqui de uma forma bastante ampla. Pode-se adotar, como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso). O problema principal, então, será identificar um caso significativo para a questão de pesquisa e esclarecer o que mais compete a esse caso e quais abordagens metodológicas são necessárias a sua reconstrução.

Assim, é necessário primeiramente definir um tema de estudo e um objeto de estudo específico, para então ser possível uma observação direcionada e uma posterior análise significativa dos acontecimentos. Somente com esse foco o pesquisador será capaz de fazer constatações e sugerir mudanças que venham a ser necessárias para os sujeitos e o espaço em questão.

Ao se propor a fazer um estudo de caso em determinado ambiente, como em uma

instituição de ensino, por exemplo, o pesquisador deve definir um objeto de estudo e, do início ao fim da pesquisa, manter o foco somente naquilo que se propôs a investigar, para que não perca o controle do que deve pesquisar e também para não correr o risco de, ao final, levantar resultados que fogem do que a pesquisa inicial tinha como objetivo. O pesquisador é um sujeito estranho no ambiente em que se insere para pesquisar, por isso é de extrema importância que ele não se distraia e acabe por confundir até mesmo os sujeitos pesquisados, evitando também a impressão de ser alguém desorganizado ou que não sabe o que quer, perdendo a credibilidade perante todos no ambiente de pesquisa.

Ainda sobre a particularidade que um estudo de caso tem, Lüdke e André (2015, p. 20) trazem considerações bastante relevantes sobre o tema. Ao escreverem sobre os estudos de caso, mencionam que,

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (C A) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Além disso, Lüdke e André (2015) também levantam algumas características sobre o que define um estudo de caso. Segundo elas, os estudos de caso devem levar a uma descoberta; devem dar destaque a uma interpretação do contexto inserido; buscar caracterizar a realidade de uma forma inteira e intensa; ter como base muitas fontes de informação; mostrar os diversos e divergentes pontos de vistas e também apresentar um relato dos fatos, de forma clara e compreensível a todos os leitores. Desta forma, pode-se considerar um estudo de caso a pesquisa que respeita essas peculiaridades descritas acima, pois somente com a compreensão correta, a pesquisa terá relevância no espaço observado e também no ambiente acadêmico, para servir como ajuda a outras pesquisas posteriores sobre o tema.

No ambiente escolar, o estudo de caso é utilizado para compreender uma determinada realidade e se necessário, ajudar a modificar ou repensar conceitos, lugares, relações ou visões sobre algum assunto. Sarmiento (2003, p. 138-139) fala sobre a especificidade de um estudo de caso em instituições de ensino, discorrendo sobre o diferencial dos estudos neste contexto: “Os “estudos de caso” de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais.”.

Por isso, é essencial que o pesquisador que se compromete a estudar determinada realidade, tenha um olhar atento a todo momento, nos ambientes, nos indivíduos que

circulam, nas mudanças, nas falas e nas relações que se estabelecem dentro do espaço de investigação, para que as indagações e resultados finais se aproximem mais da realidade vista e com isso, levantem hipóteses importantes tanto para o pesquisador, como para os sujeitos observados, a fim de transformar a prática, se necessário.

Nossa pesquisa de campo foi realizada de abril a agosto de 2017, às quintas-feiras a tarde, três horas por dia, totalizando 48 horas de observações. Cada turma do CMEI visita a Niceteca uma vez por semana, fazendo o empréstimo de livros a cada quinze dias e participando de uma contação de histórias toda semana, podendo ficar no local por 30 minutos. Sendo assim, nas quintas-feiras observávamos sempre as mesmas três turmas, uma de maternal e duas de pré. A turma de maternal era acompanhada por três professoras e as turmas de pré, por duas professoras, totalizando assim o envolvimento de sete professoras ao todo no período que realizamos as observações na Niceteca.

Como parte desse percurso metodológico, a observação teve um papel essencial para compreender o contexto específico do nosso objeto de estudo e, a partir disso, analisar os aspectos e as relações estabelecidas nesse ambiente. Nesse sentido, Vianna (2007, p. 12) afirma que "Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.". Portanto, observar não significa apenas constatar fatos imediatos, registrando-os de forma descritiva, mas é também perceber o conjunto de significados e implicações para os sujeitos ali presentes.

Vianna (2007, p. 31) também afirma que,

Aceito pelo grupo, o observador passa a registrar suas observações, que devem se revestir de elementos característicos a serem combinados em um diário de campo: **i)** o que é importante para os *observados* e **ii)** o que parece importante para o próprio *observador*. Essas observações devem, assim, refletir os elementos observados e aquilo que o observador compreende dos eventos estudados. Por outro lado, o indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo a qual pertence.

O aspecto levantado por Vianna foi considerado em nossas observações na Niceteca – nosso campo de estudo –, em que se realizou o registro dos acontecimentos, buscando não apenas o que era de nosso interesse, mas nos interessando também para o que poderia ser relevante para os próprios sujeitos do local.

Desse modo, a presente metodologia caracteriza um contexto particular, com estrutura, funcionamento e uma configuração de sujeitos única, mas nem por isso suas considerações se encerram neste contexto. Ter um olhar crítico sobre diversas relações presentes na Niceteca também possibilita um estudo mais aprofundado sobre a

relevância e implicações de uma biblioteca em espaço próprio e preparada para a Educação Infantil, no que diz respeito a formação de leitores, a valorização da literatura infantil e a importância de se ter profissionais capacitados para realizar a interação livro-criança e despertar o prazer pelos livros nas crianças.

3 OS ENCANTOS DE UMA BIBLIOTECA NUM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 SOBRE O CMEI NICE BRAGA

O Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga situa-se na Rua Bocaiúva, 351, no bairro de Santa Quitéria, em Curitiba, Paraná, atendendo a crianças de 2 a 5 anos de idade. O CMEI foi fundado em 28 de outubro de 1964, completando 53 anos em 2017.

FIGURA 1 – FACHADA DO CMEI NICE BRAGA



FONTE: As autoras (2017).

O Regimento do CMEI informa que antigamente o seu terreno era uma chácara de propriedade particular. Seus donos venderam-na ao governo, propondo que este a transformasse num espaço de atendimento a crianças pequenas, que não existia naquela época. Foi o que o então governador do Paraná, o General Ney Amintas de Barro Braga, fez, fundando a Escola Maternal Nice Braga, dando esse nome em homenagem à sua esposa.

Inicialmente, a escola atendia a crianças de 2 a 6 anos de idade, filhos de funcionários públicos filiados ao Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores Públicos do Estado do Paraná (IPE), através do qual o terreno da escola foi comprado. Atendendo somente no período da tarde, a escola proporcionava a guarda, a alimentação

e o atendimento da criança, sem possuir, porém, um projeto pedagógico.

Após 18 anos, em 1982, a instituição obteve o reconhecimento legal de escola, enquadrando-se às Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação. A essa época, a quantidade de crianças na instituição crescia muito e começava a se pensar na elaboração de um projeto pedagógico. As crianças foram separadas em diferentes salas por faixa etária e foi criada a “Cidade Mirim”, com uma igreja católica, pracinha, viveiro com pequenos animais e casinhas que representavam banco, restaurantes e outros estabelecimentos. A construção da Cidade Mirim foi realizada segundo a compreensão que se tinha naquela época de que as crianças precisavam ser preparadas para o mundo adulto. A Mini Cidade, como também é chamada, existe até hoje, dando um aspecto diferente dos demais CMEIs de Curitiba.

FIGURA 2 – CIDADE MIRIM



FONTE: Jornal Gazeta do Povo (2013)¹.

Em 1991, o IPE passou a ser denominado “Paraná Previdência” que, no mesmo ano, passa a administração da escola para a Secretaria da Educação do Estado. A escola passa a se chamar Pré-Escola Estadual Nice Braga – Maternal e Jardim de Infância. A escola, na época, era considerada um modelo de educação pública em Educação Infantil, mas também era a única com atendimento especializado a esse público, segundo o regimento interno da instituição. Para que esse atendimento de qualidade da escola

¹ Foto do CMEI Nice Braga. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/educacao-nos-bairros-e-desigualbt4t8rgb368uahvrnxz6ozxam>>. Acesso em: 26 setembro 2017.

continuasse garantido, fez-se uma ação conjunta entre a Secretaria do Estado do Paraná, o Paraná Previdência e a Comunidade, passando a ser denominada Centro de Educação Infantil Nice Braga. Em 1994, a escola passou a atender também no período da manhã.

Em 2002, a escola foi municipalizada, passando a sua administração para a Secretaria Municipal de Educação, com o nome de Escola Municipal Nice Braga – Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que seu objetivo era implantar o Ensino Fundamental gradativamente. Porém, tal configuração se manteve apenas até 2007. A comunidade pediu que a instituição atendesse apenas à Educação Infantil, uma vez que o atendimento ao Ensino Fundamental limitava o número de vagas para aquela etapa da educação. A solicitação foi atendida pela Secretaria Municipal e o Ensino Fundamental foi gradativamente extinto da escola, que passou a ser chamada de Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga, como é denominada até hoje.

FIGURA 3 – ESPAÇO EXTERNO DO CMEI



FONTE: As autoras (2017).

Em busca de informações sobre o perfil do público atendido pelo CMEI Nice Braga, obtivemos acesso apenas a documentos de 2012, sendo que os mais atuais estavam sendo revisados na Secretaria Municipal da Educação. O regimento escolar da instituição registra as características da clientela atendida, descritas a seguir (embora alguns aspectos possam ter sofrido alterações nos últimos cinco anos).

O CMEI atende crianças de 2 a 5 anos de idade, com capacidade para 528 crianças. Atendendo a um número maior de crianças no período da tarde, o Conselho do

CMEI se vê diante da necessidade de adotar determinados critérios para a matrícula. No ano de 2017, havia 210 crianças no CMEI no período da manhã e 263 no período da tarde, totalizando 463 crianças. A preferência pelo turno da tarde se dá por diversos fatores, desde o horário de trabalho dos pais até a preocupação dos mesmos em relação às variações climáticas intensas da cidade, preferindo que as crianças passem as manhãs em casa. A maioria das crianças mora no próprio bairro, Santa Quitéria, mas algumas também vêm dos bairros vizinhos. Parte das crianças vem ao CMEI de transporte escolar.

Segundo o regimento interno do CMEI, as famílias das crianças pertencem a diversos níveis socioeconômicos, sendo que a maior parte delas é de classe média. A constituição da maioria das famílias é de pai, mãe e filhos. Muitos pais, entretanto, são bastante jovens, sendo muito comum o fato de os avós acabarem assumindo grande parte da responsabilidade e da participação na educação das crianças. O grau de escolaridade da comunidade em que o CMEI se localiza é, em sua maioria, de nível superior completo ou superior em processo de formação.

3.2 A NICETECA

Em 1988, foi inaugurada no CMEI a biblioteca Helena Kolody, com livros de literatura infantil e livros de pesquisa para os professores. Esta biblioteca não existe mais e pouco se sabe sobre o seu funcionamento, uma vez que os documentos oficiais da escola apenas citam sua fundação, além de não encontrarmos alguém no CMEI que tivesse mais informações a respeito.

FIGURA 4 – VISÃO EXTERNA DA NICETECA



FONTE: As autoras (2017).

Atualmente, o CMEI conta com a Niceteca, instalada em 2009 na antiga capela do local. Entramos em contato com o CMEI para realizar a pesquisa no local e, desde o primeiro dia de observações, fomos muito bem recebidas por toda a equipe de professoras, agentes de leitura e coordenação pedagógica. Tivemos livre acesso ao acervo do local e, sempre que precisávamos de alguma informação, todas estavam sempre dispostas a nos ajudar. Cabe salientar que as considerações feitas nesse trabalho se referem ao funcionamento da biblioteca no período da tarde, uma vez que as agentes de leitura e pedagogas do CMEI não são as mesmas do período da manhã.

Buscamos nos informar sobre diferentes aspectos da Niceteca nos documentos oficiais da instituição, obtendo acesso ao regimento interno e projeto político pedagógico (PPP), além de nos informarmos sobre a existência de algum regulamento da biblioteca. Com isso, nosso objetivo era conhecer como surgiu essa biblioteca dentro do CMEI, quando foi a sua inauguração, como se desenvolveu o seu funcionamento, sua equipe, a forma que seu acervo é adquirido e o trabalho realizado no seu interior, bem como possíveis visões acerca de infância e de leitura literária. Constatamos que tanto o regimento interno como o PPP do CMEI não trazem informações atuais sobre a biblioteca, apenas apontando a sua existência no espaço da instituição. Além disso, não há um regulamento da biblioteca ou outro documento oficial que pudesse nos ajudar nesse sentido. As agentes de leitura atuais também não têm todas essas informações, mas nos encaminharam para uma antiga professora do CMEI, a professora E.², que foi a primeira agente de leitura no tempo em que a Niceteca fora inaugurada e que trabalha na instituição há 12 anos.

Pedindo por informações por escrito, a professora E. nos apresentou um caderno (apêndice 1) em que havia os registros dos primeiros acontecimentos da biblioteca. Sua inauguração ocorreu em 4 de julho de 2009, com a presença de autoridades da educação e da comunidade. As crianças e servidores presentes no local batizaram a biblioteca com o nome de Niceteca. Na ocasião da inauguração, a professora organizou uma espécie de ata em que todos os presentes, inclusive as crianças, assinaram o caderno, totalizando 125 pessoas. Poucos registros escritos foram feitos após esse dia, apenas quatro após a inauguração. Pela falta de mais informações no caderno, sentimos a necessidade de entrevistá-la e nos próximos parágrafos sintetizamos os seus depoimentos.

Na entrevista (10/08/2017), E. afirma que naquela época entendia a formação de

² A fim de preservar a identidade dos entrevistados utilizaremos apenas a inicial dos seus nomes.

leitores como a apresentação dos livros às crianças para o seu conhecimento, por meio do manuseio. Seu objetivo era que as crianças saíssem da Educação Infantil sabendo identificar um livro de boa qualidade para que, quando estivessem alfabetizadas, elas pudessem escolher tais livros. Ela considerava que a oportunidade de manuseio do livro pela criança se tratava de um momento de leitura. Além disso, achava importante mostrar às crianças as informações do livro como nome do autor, do ilustrador, editora, ano.

A professora E. nos contou que, antes de ser biblioteca, o espaço da Niceteca era uma capela, construída no centro da Cidade Mirim. Antigamente, as professoras iam com as crianças à capela a fim de rezar. Porém, com o tempo, a rigidez do governo em relação a uma educação pública de caráter laico aumentou, proibindo a presença de uma igreja numa instituição pública. Assim, a capela permaneceu no espaço do CMEI, porém sem ser utilizada por um período de aproximadamente dois anos, recebendo algumas visitas, apenas, por parte das crianças acompanhadas de suas professoras.

Conforme o relato da professora, até 2009, os livros de literatura infantil eram guardados na sala da pedagoga. Neste ano, a então diretora S. teve a ideia de transformar a capela numa biblioteca para as crianças. Sua ideia teve grande apoio por parte da comunidade escolar, começando com poucos livros, mas desde o começo se preocupando com a sua qualidade.

Coerente com uma biblioteca para um centro de Educação Infantil foram criadas prateleiras em formato de trem, que continuam até hoje. Conta a professora E. que elas foram ampliadas posteriormente, porque com o tempo receberam mais livros pelos programas do governo, outros foram comprados com a verba recebida da Prefeitura e por meio de doações de pais e outras pessoas da comunidade escolar.

Pelo fato de, no início, haver poucos livros de literatura infantil, as famílias só podiam emprestar um livro a cada semana, mesmo se tivessem mais de um filho na instituição. Desde aquela época, os pais podiam emprestar livros na biblioteca, a cada quinze dias, alternando com o empréstimo das crianças. Um pai, assessor do então vereador João Cláudio Derosso, vendo essa situação, conversou com o vereador, o qual fez uma grande doação de livros ao CMEI, de modo que a partir de então cada família tinha oportunidade de emprestar um livro para cada filho que frequentava a instituição. A professora E. relata que, com esse evento e outras doações e aquisições, em um ano a biblioteca se encheu de livros e a prateleira teve que ser aumentada, sendo fixada ao longo de toda a parede da Niceteca, tal como se vê atualmente.

FIGURA 5 – VISÃO INTERNA DA NICETECA



FONTE: As autoras (2017).

A entrevistada ainda conta que, no início de seu trabalho na biblioteca, muitos livros eram extraviados ou rasgados pelas crianças e pelas famílias. Os pais tinham o dever de então repor os livros. Ela afirma que assim eles começaram a valorizar e cuidar mais dos livros da biblioteca. Foi um processo de conscientização contínuo e que permanece, resultando no fato de que hoje é bem mais difícil de isso acontecer.

A professora E. trabalhou por quatro anos na Niceteca, desde a sua inauguração. Ela revela que a Prefeitura de Curitiba não tinha bibliotecárias suficientes para fornecer para toda a rede. Na época, ela trabalhava como professora no CMEI, mas, por conta de um problema de saúde, foi remanejada para a biblioteca. Hoje em dia trabalha como professora novamente. Segundo Lima (2016), esta é uma situação muito comum na rede municipal de ensino de Curitiba, que os agentes de leitura são professores das próprias escolas, sendo que muitos deles apresentam algum laudo que impossibilite sua atuação em sala de aula, sendo remanejados, então, para a biblioteca. Segundo a autora, essa condição pode prejudicar a qualidade e continuidade do atendimento e mediação nas bibliotecas.

Formada em Pedagogia, E. fez alguns cursos de contação de histórias da Prefeitura e do Estado. Além disso, ela afirma que a Prefeitura, embora sem bibliotecários suficientes, costumava convidar profissionais como ela para participar de encontros em

que diferentes bibliotecários e agentes de leitura compartilhavam suas experiências, além de contar com a presença de alguns autores de livros. A professora relata com entusiasmo sobre essas experiências, considerando-as muito ricas para a sua prática na biblioteca.

A professora E. diz que se apaixonou pelo trabalho na Niceteca. Com o tempo, organizou festivais de contação de histórias com narradores externos e internos ao CMEI, confeccionou sacolinhas para os empréstimos de livros. Ela contava história para as crianças uma vez por mês; nas outras semanas os professores de cada turma se encarregavam desta atividade. Ela descreve essa época com saudade, pois gostava muito do trabalho na biblioteca, principalmente do contato com as crianças, conhecendo a todas e estabelecendo um forte vínculo com elas.

3.3 AS ESPECIFICIDADES DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As diferentes experiências dos indivíduos no espaço da biblioteca resultam em diferentes relações com os livros e com esse espaço. Quando se fala em biblioteca, logo vem à mente de grande parte das pessoas a imagem de um lugar cheio de prateleiras com inúmeros livros, um lugar silencioso, com poucas pessoas. Surge a imagem do bibliotecário ou da bibliotecária, sério, de cara fechada, sentado à sua mesa ou entre as prateleiras, arrumando os livros e cuidando para que qualquer ruído seja evitado ou repreendido. Outros talvez lembrem da biblioteca como o espaço do castigo aos que chegavam atrasados à escola, aos indisciplinados, aos que necessitavam realizar provas de recuperação, entre outros.

Já, para outros, a biblioteca corresponde a um lugar fantástico, cujas prateleiras brilham aos seus olhos ao imaginar a quantidade de livros e histórias interessantes para serem lidos e as possibilidades de adentrar diferentes mundos por meio de sua leitura. Estas pessoas, diferentemente do primeiro grupo, poderiam passar horas no interior da biblioteca, entre as prateleiras ou às mesas, escolhendo os próximos livros a serem lidos e já se envolvendo na leitura de suas primeiras páginas.

A visão acerca da biblioteca escolar se diferencia de pessoa para pessoa de acordo com a experiência de cada indivíduo, e a escola tem importante papel na valorização desse espaço por aqueles que o frequentam. Segundo, Brandão, Evangelista e Machado (1999), a instituição deve estabelecer a biblioteca como um espaço de guarda e de acesso à literatura, atribuindo-lhe, assim, um significado simbólico que incentiva uma rica relação entre leitor e livro. Assim, a forma como a biblioteca é concebida pela

instituição influencia diretamente na relação que as crianças terão com a mesma e com os livros em seu interior.

Observamos que os usuários da biblioteca do CMEI Nice Braga têm a possibilidade e o privilégio de frequentar um espaço compromissado com a formação do leitor e uma literatura infantil de qualidade. Tal aspecto é essencial para que as crianças construam uma relação positiva com os livros. Esta relação se dá uma vez que este espaço é muito valorizado por essa instituição, na qual as crianças são levadas periodicamente à biblioteca, sendo incentivadas para o empréstimo de livros, tendo acesso a histórias por meio da contação e como um local que se mantém sempre atrativo e interessante para elas. Certamente essas ações contribuem para que desde já as crianças desse CMEI comecem a trilhar seus percursos no processo de formação literária, baseada numa relação agradável e produtiva com a literatura.

Bibliotecas são raras nas instituições de Educação Infantil e nas escolas nem sempre possuem ações compromissadas com a formação de leitores. Silva (2009, p. 118-119) afirma que:

O descaso com a biblioteca escolar não é incomum em nosso país, pois parte das escolas não possui biblioteca, contudo, as que possuem, não a exploram como deveriam, usam-na apenas como depósito de livros, sem uma organização pedagógica, sem integrá-la ao projeto educativo da escola. Existe ainda aquela parte que funciona no improviso, por ação de um outro professor sem, no entanto, fazer parte do projeto educativo da escola.

Obviamente, tal concepção não convida as crianças a virem à biblioteca e a estabelecer encontros significativos com a literatura. Mas, se de outra forma, a biblioteca é vista como um espaço de formação do leitor, se configurando num local dinâmico, criativo e convidativo, há muito mais possibilidades de as crianças buscarem o seu interior para ler. Esta é uma característica da biblioteca que observamos: no seu livro de registros, a professora E., conta com entusiasmo sobre a vinda das diversas turmas à biblioteca, determina as regras e combinados de utilização da mesma e faz apontamentos quanto à importância daquele local, como o seguinte:

Este espaço veio somar no reconhecimento da criatividade, nos objetivos, e metas, enfim, em tudo que possibilita bom andamento de um trabalho comprometido com o desenvolvimento de um leitor. Este espaço certamente despertou para o encantamento aos livros. Crianças se sensibilizaram, professores cumpriram com seus objetivos e se superaram, e o resultado desse trabalho é o compromisso de tornarmos os frequentadores da biblioteca Niceteca Leitores. (Livro de registro da Niceteca, 2009).

Percebe-se, nas palavras da professora E., um comprometimento com o trabalho naquele local, reconhecendo sua importância e valorizando a presença das crianças no

espaço. Ainda hoje essa valorização é evidente na Niceteca, pela forma como este espaço recebe uma atenção especial pelo CMEI, tanto na estrutura preparada especialmente para as crianças, como na recepção das mesmas naquele ambiente. Conforme Silva (2009, p. 118),

A biblioteca escolar trará benefícios para o contexto escolar se não for tratada como peça decorativa, mas como um organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades distintas de conhecer, de sedimentar o que já se sabe, de refletir e ampliar a compreensão de mundo dos alunos.

Seria uma perda muito grande se a biblioteca fosse vista apenas como peça de decoração. O número de possibilidades de formação do indivíduo que a frequenta é enorme, e pode se estender para as famílias das crianças e para a comunidade, se for realizado um trabalho compromissado nesse sentido. É o que pudemos observar no contexto da Niceteca. Percebemos como essa abertura do CMEI é importante, de permitir o empréstimo de livros por parte das famílias, estreitando os laços com as famílias de diferentes maneiras: aproxima-se a família da instituição, onde ela tem a possibilidade de adentrar seus espaços e interagir com os diversos elementos e sujeitos ali presentes; aproxima-se a família da própria criança, dando-lhe a oportunidade de passar momentos de qualidade contando as histórias dos livros emprestados para as crianças em casa, momentos nos quais a criança se sente acolhida e amada; e, por fim, estreitam-se os laços entre a família e a literatura, beneficiando não apenas a criança, mas a todos que moram com ela e que podem não ter acesso à literatura fora desse contexto.

Em entrevista, gravada em 25/05/17, à agente de leitura B. perguntamos sobre a importância desse trabalho, ao que ela respondeu:

É muito importante, meu Deus do céu! Agora a gente tem mais contato com eles quando eles vêm emprestar aqui, a gente conversa, ali frente a frente com eles, né? E fala da importância, de eles estarem presentes, deles lerem, não deixar só na bolsa, né? E com as crianças a gente também manda um bilhete: "Hoje está indo um livro, leia com seu filho!". A parceria dos pais é muito importante. Vêm bastante pais, e está aumentando cada vez mais. Os que vêm mesmo emprestar, eles leem mesmo! Agora, quando a criança leva, a gente não tem certeza, a gente sempre tá perguntando pra criança: "Você leu a história?". "Ah não, meu pai não teve tempo/a minha mãe não teve tempo.". Aí é complicado. Mas aí a gente tenta falar, de manhã eu tenho uma turma, né? Aí eu converso com todos os pais. Falo "Olha, ele tá levando o livro hoje, leia!". Teve uma mãe que disse: "Eu não sabia que era pra ler!" (a agente de leitura ri). Então a gente tem que fazer um trabalho meio assim de "prezinho" com os pais também. Mas têm aqueles que gostam, né? Tem pais que são professores, incentivam desde o começo né?

Portanto, percebe-se que o nível de compromisso de cada família com os livros é diferente. Embora a agente de leitura B. faça a sua parte, incentivando as famílias que vêm à biblioteca, bem como os pais da sua turma no período da manhã, é necessário que

haja um envolvimento maior de toda a instituição e a comunidade, a fim de que um maior número de famílias venham a se beneficiar, efetivamente, da literatura infantil em suas casas.

Todo o contexto da biblioteca da Educação Infantil precisa ser planejado para que ele realmente atinja o objetivo de formar leitores, a começar pela recepção das crianças em seu interior. Para Giroto e Souza (2009), este é o momento de acolhimento das crianças na biblioteca e deve estar relacionado com a atividade que será realizada em seguida. Deixar tocar alguma música relacionada à história que será contada, caracterização do agente de leitura que pode simplesmente usar um adereço ou se vestir como um personagem, usar objetos característicos da história, entre outros, são algumas sugestões dadas pelas autoras para receber as crianças no ambiente da biblioteca. Observamos que a agente de leitura B. tem a preocupação de preparar todo o ambiente antes de as crianças chegarem, arrumando as almofadas onde elas irão sentar, separando o livro que ela irá utilizar, dispondo os objetos que irá usar para contar a história e geralmente se fantasiando de algum personagem ou com um avental que ela usa para esse momento. Dessa forma, as crianças entram na Niceteca podendo se sentir bem recebidas e já imaginar sobre a história que será contada com base na organização do ambiente.

Não são somente as atividades realizadas no interior da biblioteca da Educação Infantil que promovem o desenvolvimento do leitor, nem somente a ação do mediador ou agente de leitura. O próprio visual e disposição física da biblioteca tem um papel na formação literária:

[...] a sala de aula, como a biblioteca escolar, podem e devem comportar imagens, objetos, equipamentos, cuidadosamente e deliberadamente, arranjados e dispostos. Estes são igualmente *agentes* no processo de ensino ou formação, *ativos* na memória e tão importantes quanto a comunicação verbal e oral [...]. (FERREIRA; SCORSI; SILVA, 2009, p. 56).

Conforme as autoras, a disposição do ambiente da biblioteca pode sugerir, de forma ativa e relevante, o contato das crianças com os livros, com uma língua viva que vai estabelecendo o diálogo entre o leitor e o livro. Na Educação Infantil, é importante a forma como os livros são apresentados e dispostos nas prateleiras; as obras precisam estar com as capas viradas para frente, pois a maioria das lombadas dos livros de literatura infantil é muito fina, dificultando a visualização das crianças se os livros forem dispostos na vertical, lado a lado, como em estantes comuns de bibliotecas. É interessante notar o visual da Niceteca no contexto do CMEI Nice Braga. Com o aspecto de capela mantido, a biblioteca do CMEI possui uma aparência diferente das outras salas e espaços da

instituição, se destacando no centro dela. Em seu interior, as prateleiras de livros são bonitas, coloridas e têm o formato de um trezinho, que se estende ao longo de toda a parede da biblioteca. Nessas estantes, os livros são dispostos como se fosse uma vitrine, com as capas bem visíveis, de modo que as crianças que entram no local já possam ver os livros e se interessar por eles.

Porém, na Educação Infantil em geral, é mais comum que se encontre apenas os cantinhos de leitura nas salas, e não bibliotecas. Os livros nesses cantos, porém, muitas vezes são desorganizados, malcuidados, de qualidade duvidosa, além de formar um acervo mínimo e sempre o mesmo. A existência de bibliotecas mal planejadas ou improvisadas, sem uma disposição dinâmica e adequada às suas demandas no processo de formação do leitor, também ocorre. Nesse sentido, Silva (2009, p. 119) traz um panorama das bibliotecas escolares brasileiras, ilustrando essa situação:

Em geral, as bibliotecas escolares brasileiras estão dispostas em espaços que não oferecem segurança e conforto para receber pelo menos uma turma de alunos, pois o ambiente é pequeno, o mobiliário está incompleto, sendo composto pelas sobras de outras salas da escola. Além disso, a iluminação não é boa e a ventilação revela-se precária, uma vez que tudo foi improvisado desde o começo, sem planejamento para criação de um espaço adequado. Por isso, é necessário que se estabeleçam parâmetros mínimos para se estruturar a biblioteca escolar.

Portanto, a biblioteca precisa deixar de ser vista como espaço de apoio, ou como apenas mais um lugar na instituição, para se tornar um ambiente de grande relevância no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Silva (2009, p. 120), “O espaço da biblioteca escolar deve ser bastante flexível, oferecer a possibilidade de se transitar e ser utilizado de forma dinâmica.”. Assim, se possível, a estrutura da biblioteca precisa ser planejada desde o começo, oferecendo um ambiente convidativo e passível de ser transformado conforme as necessidades que surgirem ao longo do percurso das crianças na instituição. Ferreira, Scorsi e Silva (2009) também afirmam que os espaços da escola, inclusive a biblioteca, não podem ser ambientes paralisados, nem paralisantes, mas sim, precisam acompanhar as necessidades e possibilidades que venham a surgir com o tempo. Nesse sentido, também pode-se contar com o fato de que as crianças são muito atraídas pelo novo, por mudanças que elas percebem facilmente, mesmo sendo as mais sutis. Um ambiente em constante renovação, portanto, se torna bem mais convidativo para as crianças, que passam a visitar a biblioteca com mais frequência.

Em relação ao acervo na biblioteca, Silva (2009) considera ser importante que o bibliotecário ou o professor esteja atento para a organização e disposição dos livros, a fim

de que as crianças tenham acesso fácil e se interessem pelas obras. A segurança e a estatura das crianças também são aspectos a serem considerados na organização, dispondo os livros em prateleiras mais baixas e, assim, estimular e ampliar as possibilidades de contato com as obras. É comum que as bibliotecas não ofereçam livre acesso dos pequenos aos livros de literatura infantil. Com medo que os livros estraguem, os agentes de leitura ou responsáveis pelo local não deixam as crianças mexerem nas prateleiras. Ou muitas vezes os livros são pré-selecionados e dispostos sobre uma mesa, limitando o empréstimo das crianças àqueles exemplares. Lima (2016) descreve bem essa situação em sua dissertação acerca do trabalho com a literatura infantil num Farol do Saber³ em Curitiba, no qual ela observou que as agentes de leitura faziam uma pré-seleção dos livros para os alunos, de acordo com o que achavam ser importante para eles e conforme suas faixas etárias e interesses. Estes eram dispostos sobre uma mesa, de forma que os alunos só tinham acesso a esses livros, sem permissão de emprestar os outros livros, nas prateleiras.

A biblioteca necessita ser organizada em função da criança, como sujeito de destaque nesse espaço. Este é um aspecto positivo a ser observado na Niceteca: as estantes de livros são todas baixinhas; qualquer criança pode alcançá-las. Além disso, a biblioteca conta com momentos em que as crianças podem mexer nos livros, folheá-los, devolvê-los à estante se não gostarem e assim realizarem o empréstimo de acordo com as suas escolhas.

Bortolin e Almeida Júnior (2009) também sugerem alguns aspectos a serem considerados na organização de uma biblioteca preocupada com os seus usuários, tais como: um acervo atual e variado, atividades interessantes e adequadas com a literatura, ter uma boa localização, mobiliário confortável, uma decoração criativa, entre outros. Todos esses detalhes e cuidados, trazem a criança para mais perto e permitem que ela amplie seus horizontes, se descubra e encontre novos caminhos em um ambiente tranquilo e favorável ao seu desenvolvimento.

Outro aspecto a ser considerado, é que a biblioteca não pode ser um espaço de excessivo silêncio, como afirmam Ferreira, Scorsi e Silva (2009, p. 62):

Uma biblioteca não precisa (e não pode) ser um lugar de excessiva ordenação,

3 Os Faróis do Saber são bibliotecas de bairro em Curitiba, sendo parte delas localizadas em praças, e outra parte integrada a escolas municipais, atendendo aos alunos, professores e à comunidade em geral. Os Faróis do Saber em Escolas são administrados por equipes das próprias escolas e oferecem serviços como consulta local ao acervo, empréstimo de livros e disposição de computadores com acesso gratuito à Internet. (Informações disponíveis no endereço eletrônico: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/farois-do-saber-em-escolas/7363>>. Acesso em: 15 out. 2017.)

normatização ou resguardo. Mas um lugar da variedade, do diverso, do plural, do desigual que, colocando em convivência diferentes autores, materiais, recursos, nacionalidades, se revela, de certa forma, desordenado.

Uma biblioteca com excessiva imposição de silêncio e de normas de conduta deixa o leitor com receio, o qual acaba não se apropriando de todas as possibilidades de se formar leitor. A formação literária é marcada pelo diálogo com uma infinidade de autores, enredos e interpretações diferentes por parte dos leitores que, por sua vez, dialogam entre si num movimento de troca de impressões e opiniões. Tal processo é impossível de acontecer inteiramente num contexto de silêncio e total ordenação; precisa de liberdade para a expressão de ideias e pensamentos e para a possibilidade de um processo dinâmico de apropriação da literatura.

Isso não quer dizer que a biblioteca não deva apresentar momentos de silêncio. Pelo contrário, em contextos específicos ele também se faz necessário e precisa ser planejado, para que uma determinada atividade possa ser realizada com êxito. Girotto e Souza (2009) afirmam, por exemplo, que os momentos de leitura silenciosa, quando as crianças, individualmente, escolhem livros para ler no interior da biblioteca, não podem coexistir com um momento de contação de histórias. Este incomodaria ou até impediria a prática da leitura silenciosa, que também tem o seu lugar no processo de formação literária.

Uma reclamação das professoras que vêm com as crianças para a Niceteca é que ocorre muitas vezes durante a contação de histórias a entrada e saída de pessoas fazendo barulho ou até conversando alto, distraindo as crianças. A agente de leitura B. se queixa do mesmo problema, dizendo que isso ocorre com frequência. Portanto, é necessário que todos os sujeitos na instituição estejam cientes da importância de se respeitar esses momentos em que as crianças estão concentradas, ouvindo ou lendo as histórias.

Sobre a preservação dos livros, as crianças precisam ser informadas quanto aos cuidados necessários em relação ao acervo, sem, no entanto, exagerar nas recomendações, conforme alerta Silva (2009, p. 133):

[...] o aluno precisa ser informado dos procedimentos para o empréstimo, do cuidado e manutenção do acervo emprestado, entretanto, deve-se evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo de perdê-lo e não ter como fazer a reposição.

Mais uma vez, a biblioteca não deve ser um espaço com normas excessivas, que deixem a criança receosa a pegar nos livros, folheá-los e devolvê-los à estante. Algumas informações de cuidado e orientação quanto ao manuseio e empréstimo dos livros são

necessárias, sim, mas é importante deixar que a criança se veja num ambiente em que ela tenha a liberdade de escolha e contato com as obras.

A cada livro emprestado, a biblioteca na Educação Infantil precisa ultrapassar seu aspecto material para adquirir um caráter subjetivo, isto é, se formar no interior de cada criança que a frequenta. Isso significa que, ao ler, a criança vai interiorizando as diversas obras que leu, de acordo com os sentidos que ela produziu por meio de sua leitura. Ela vai formando, dentro de si, o que Goulemot (1996, p. 113) chama de “biblioteca vivida”, resultante de todas as experiências significativas que a criança vivenciou com as diversas literaturas: “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido.”. Segundo o autor, para cada texto lido, uma biblioteca é acionada a fim de entender o que se lê, de acordo com as experiências anteriores que o leitor teve com a literatura, além de informações que adquiriu de outras maneiras. Quanto mais leituras, mais rica a biblioteca interior de cada indivíduo, e mais suportes para realizar as próximas leituras.

E dos sentidos produzidos após cada leitura realizada, podem surgir diversos tipos de registro por parte das crianças, os quais também podem ser estimulados pelo mediador de literatura:

A partir das histórias lidas ou contadas, surgem relatos orais e escritos dos mediadores e das crianças; desenhos; dramatização; modelagens, dobraduras e recortes; brincadeiras; construção de maquetes; pinturas, enfim, como dizem os italianos, surgem as cem linguagens da criança. (GIROTTO; SOUZA, 2009, p. 35).

Às crianças deveria ser assegurado o direito de expressar as diferentes sensações, opiniões e críticas sobre os livros e histórias que leram. Essa possibilidade de expressão pode ser explorada de diferentes modos pelo mediador, sem que ele limite, porém, as formas com as quais as crianças preferam exteriorizar os significados construídos ao longo das leituras. E os registros, quando possível, podem ser expostos na própria biblioteca, a fim de criar um diálogo com os outros leitores.

Entretanto, não é essa a realidade que se observa em grande parte das bibliotecas ou das ocasiões em que o professor, de alguma forma, utiliza o livro de literatura infantil. Muitas vezes a voz do adulto é a única permitida, não se abrindo espaço para a participação e contribuição das crianças durante e após a leitura. As atividades relacionadas às leituras realizadas, por sua vez, muitas vezes são desinteressantes e repetitivas, como a solicitação de desenhos sobre a história. É necessário que toda ação sobre a literatura infantil seja planejada de acordo com as necessidades das crianças, mas também conforme os seus interesses, dando voz a elas quanto à forma que desejam

se expressar.

Na biblioteca a criança tem a possibilidade de conhecer diferentes mundos, comparando opiniões, percebendo semelhanças e diferenças nos pontos de vista dos diversos autores e, assim, formando sua própria opinião e entendimento acerca das coisas:

É nesse sentido que entendo a “Biblioteca” como uma instituição pós-moderna por excelência, pois é o encontro da diversidade. No espaço da biblioteca, passeiam lado a lado todos os tempos que o homem já viveu, já imaginou. E mais, o tempo da biblioteca não é linear porque todos estão ali no mesmo espaço, ao mesmo tempo. Na biblioteca também se reúnem todas as línguas, todos os sotaques. Na biblioteca não há espaço para preconceitos, pois se um texto nos fornece uma visão demarcada de um determinado fato, é possível que o texto vizinho diga exatamente o contrário, propiciando ao leitor um contínuo exercício de recompor horizontes. (AMARILHA, 1997, p. 76).

O leitor formado numa biblioteca rica em livros e em possibilidades de leitura se torna crítico pelo fato de poder reconhecer a diversidade do mundo em que vive e as diferentes formas de entendê-lo, salvando a criança de uma perspectiva unilateral acerca das coisas.

3.4 LETRAMENTO LITERÁRIO: DESAFIO PARA UMA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talvez a principal especificidade da biblioteca na Educação Infantil esteja no fato de que a maior parte de seus leitores ainda não é alfabetizada. Mesmo assim, eles são considerados leitores, pois aprendem a ler imagens, estruturas de texto e discursos orais desde cedo, ainda que não saibam decodificar as letras e as palavras no papel. Trata-se do letramento literário, em que as crianças são expostas a uma grande variedade de livros e de gêneros literários, de diferentes maneiras, de forma que elas possam atribuir sentido ao que veem e ouvem, além de se tornarem capazes de utilizar essas leituras no contexto social em que vivem.

Nessa perspectiva, a criança começa a ler com os seus cinco sentidos, pois “[...] o livro, além de ser um texto escrito e talvez, antes de o ser, é um objeto com forma, cor, textura, volume, cheiro ou barulho ao se folhear suas páginas.” (AQUINO, 2012, p. 45). Na Educação Infantil, o livro é introduzido como brinquedo, permitindo a criança tocá-lo, senti-lo, cheirá-lo, percebendo, com o tempo, a forma de manuseá-lo. Conforme Aquino (2012, p. 45), trata-se da leitura sensorial:

A leitura sensorial inicia-se bem cedo em nossas vidas e nos acompanha por toda

ela. [...] É esta leitura, a sensorial (feita pelo leitor por meio dos seus sentidos básicos e íntimos) que lhe permite conhecer o que lhe agrada e o que lhe desagradava, mesmo que de forma inconsciente, sem estar, necessariamente, racionalizando essas preferências.

Segundo a autora, as crianças entre cinco e seis anos de idade, por exemplo, movidas pela curiosidade, estabelecem marcos perceptivos e cognitivos sobre os textos presentes nos diferentes objetos, entre eles, o livro. Portanto, ela “lê” o que está escrito, mesmo ainda não alfabetizada. Nesse mesmo sentido, Cademartori (1987, p. 83) afirma:

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e tantas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico. [...] A importância dessa experiência reside em que a relação estabelecida, através dela, entre falante e língua, dá primordialidade ao lúdico e ao afetivo. Trata-se, portanto, de uma experiência com a expressividade da língua.

A partir desse contato inicial, a criança, como quem com o paladar descobre gostos agradáveis e desagradáveis, vai formando seu gosto para a literatura. A literatura envolve uma beleza sonora e visual que atrai o interesse do leitor, o qual sente prazer ao entrar em contato com uma obra que goste. É frequente, porém, que os adultos mediadores das situações de leitura com as crianças não valorizem esse aspecto, atentando apenas para a função instrumental da língua. Conforme Cademartori (1987, p. 69), “[...] a atitude adulta prevalecente perante a língua é de vê-la apenas como instrumento de comunicação, o que embota a sensibilidade para perceber os elementos a rigor não instrumentais e [...] os adultos são impedidos de, num modo mais amplo, usufruir o prazer lúdico verbal.”. Ao inserir a criança no processo de formação literária, a perspectiva do prazer na leitura precisa prevalecer, a fim de que seu prosseguimento seja relevante e significativo.

Ao ser questionada quanto ao letramento, a agente de leitura B. afirma que as crianças já podem ser consideradas leitoras, mesmo não sabendo ler convencionalmente. Já são, segundo ela, “mini-leitoras”. Ela ainda observa que as crianças muitas vezes criam histórias com os livros que têm em mãos, formando hipóteses sobre o seu conteúdo e imaginando o seu enredo. Elas fazem a versão delas da história. Além disso, a agente procura deixar espaço para que as próprias crianças contem histórias na biblioteca, mas conta que muitas vezes não dá tempo. É muito importante que o mediador da literatura infantil tenha essa concepção de letramento, para que valorize a capacidade e as diferentes possibilidades de ação e reflexão das crianças diante dos livros.

Para Cosson (2012), o letramento literário é uma prática social, portanto, deve ser assumida como responsabilidade da escola. A literatura é, portanto, escolarizada,

contribuindo para a participação efetiva e ativa do indivíduo na sociedade na medida em que ele se torna capaz de atribuir significados – de “ler” - às situações e objetos que apresentem, de alguma forma, símbolos ou textos a serem interpretados pelo leitor em formação. Para o autor, o trabalho com a literatura se desdobra em três tipos de aprendizagem:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2012, p. 47).

O trabalho com a literatura na Educação Infantil se concentrará na aprendizagem da literatura, oferecendo às crianças os primeiros contatos com as obras literárias. A aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura, embora não sejam o foco dessa etapa da educação, acabam embutidos no primeiro tipo de aprendizagem, pois “sem querer” as crianças acabam percebendo a estrutura dos diferentes gêneros literários, bem como adquirindo conhecimentos por meio da leitura. Tendo isso em vista, a instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de preparar todo um ambiente que estimule o contato das crianças com os livros:

Na escola, desde o primeiro dia de sua entrada, a criança precisa ser exposta ao contato com histórias e poemas, contados oralmente pelo professor ou mostrados em livros ao alcance dos olhos e do manuseio da criança. A criação de um ambiente favorável à leitura irá pouco a pouco construindo na mente infantil a imagem de uma atividade enriquecedora e prazerosa. [...] A criança aprende a temporalidade dos contos (o antes e o depois das ações), aprende a reconhecer o herói, a importância da ação narrativa, as imagens de movimento, de espaços e caráter dos personagens, bem como a presença de imagens de comparação, metáforas e sinestésias. (COSTA, 2007, p. 46).

O mediador na formação literária, seja ele o professor ou o agente de leitura, proporciona às crianças diversas possibilidades de leitura, mesmo que elas ainda não sejam alfabetizadas, pois isso proporciona, segundo Aquino (2012), a oportunidade de construir significados. É nessa construção que consiste o letramento, contribuindo para que as crianças atribuam sentidos ao que leem, e não realizando uma leitura automática, na qual se decodifica palavras, mas não se é capaz de entender o que se lê. Mais do que isso, a leitura é um diálogo, conforme expressa Cosson (2012, p. 27): “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.”. A biblioteca na Educação Infantil, quando ela existe, tem o importante papel de proporcionar esses primeiros diálogos, abrindo para as crianças a porta para um

grande universo de autores, livros, histórias e emoções.

Esse diálogo com o texto literário é possível para crianças não alfabetizadas, pois, em primeiro lugar, elas leem com seus sentidos, literalmente sentindo os livros. Em segundo lugar, elas tomam elementos com os quais estão familiarizados, como uma determinada imagem, por exemplo, e com sua experiência, somada a sua brilhante habilidade de imaginação, criam hipóteses acerca do que está escrito:

Mesmo antes que a alfabetização confira certa independência de leitura à criança, o contato individual e silencioso com o livro tem função educativa, porque prepara o leitor para os contatos diretos entre as imagens lidas e o desenvolvimento de emoções e do imaginário, sem que haja intervenção e invasão do adulto. [...] Em suas hipóteses de leitura, elas exercitam o olhar e a imaginação, num trabalho que prepara a leitura de textos de maior extensão e complexidade nas séries futuras. (COSTA, 2007, p. 47).

As hipóteses, dessa maneira, vão se tornando cada vez mais complexas na medida em que a bagagem de experiências da criança aumenta, sendo capaz de realizar conexões entre o que ela sabe e o que ela ouve ou vê. Ela vai criando estratégias de leitura que, segundo Aquino (2012), consistem em três etapas: as inferências, a autorregulação e a autocorreção:

Com as inferências, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio para “antecipar” informações do que está sendo lido. Por meio da autorregulação, o leitor confirma ou refuta o que suas inferências possibilitaram. O texto confirma ou não. Já a autocorreção acontece quando o leitor não confirma as antecipações levantadas, havendo um momento de dúvida. (AQUINO, 2012, p. 57).

As estratégias de leitura da criança vão ficando mais complexas na medida em que ela adquire mais subsídios para basear suas inferências, tornando sua leitura mais concisa. Segundo a autora, um leitor eficiente é aquele que faz perguntas ao texto, questiona seu conteúdo, antecipa acontecimentos, estabelece conexões com os seus conhecimentos prévios, critica, enfim, atribui sentido ao que lê.

Nesse sentido, a biblioteca tem o importante papel de promover todos esses aspectos e deveria estar presente em todas as instituições de Educação Infantil, valorizada pelo seu grande potencial na formação de leitores. Conforme Morais (2012, p. 40):

A biblioteca escolar é uma instituição que tem uma tarefa político-pedagógica de suma importância e oferece amplas possibilidades de enriquecimento ao processo de formação do leitor, principalmente na sociedade brasileira, na qual o acesso ao livro ainda é restrito em muitos lugares e o número de leitores literários, até então, não atingiu os índices desejáveis. A biblioteca escolar deve funcionar como campo profícuo para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura, como *locus* privilegiado para a formação de leitores literários [...].

A biblioteca é um local de ricas possibilidades para a formação das crianças não apenas como leitoras, mas como indivíduos. Ali a criança deve ser respeitada como leitora, e todo o funcionamento e dinâmica desse espaço deve se organizar em torno dela. Por meio dos livros e do trabalho realizado pelo mediador de literatura, ela aprende a ler o mundo e a si mesma, num processo prazeroso de dialogar com as diversas obras literárias e no compartilhar das experiências com os outros leitores em formação.

4 DAS PRATELEIRAS PARA A VIDA

Em grande parte da sociedade brasileira, a literatura infantil e o trabalho com a leitura literária ainda não são reconhecidos com a devida importância para a formação da criança como indivíduo e como leitor. Esta falta se dá por diversos fatores, entre eles, a dificuldade de acesso a obras literárias pelas famílias e crianças. Segundo Paiva (2012, p. 18), “[...] grande parte da população brasileira tem, no ambiente escolar, a única possibilidade de acesso a livros (didáticos e literários) [...]”. E é na Educação Infantil que muitas crianças têm o primeiro contato com livros de literatura infantil, embora a maioria das instituições públicas de Educação Infantil ainda não tenham uma biblioteca.

Entretanto, o acesso à literatura infantil não é plenamente garantido, apenas, pela existência de livros e/ou de uma biblioteca na instituição. Considera-se aqui que a criança obtém acesso à literatura quando ela tem a possibilidade e a liberdade de tocar as obras literárias, pegar os livros, manuseá-los com as próprias mãos. É o que Paiva e Ramos (2016, p. 218) afirmam ao dizer que

O acesso se dá pelo toque, pelo manuseio. A criança precisa pegar o livro na mão. Tocá-lo, senti-lo. Se for novo ou fragrante, cheirá-lo. Perceber o cheiro de tinta, observar se há relevos, verniz, brilho, *glitter*, dobras, linguetas interativas, ouvir o barulho das páginas ainda novinhas sendo passadas.

A partir de 2008, o Brasil vivencia um avanço em relação ao acesso das crianças da Educação Infantil à literatura infantil, quando o Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE, passou a distribuir acervos de literatura também para essa etapa da educação básica. Paiva (2012, p. 14) escreve sobre o propósito do programa,

[...] cujo objetivo principal é democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da educação.

A distribuição de livros de literatura para as instituições públicas de Educação Infantil brasileiras representa um grande passo para a democratização do acesso a essas obras para as crianças no início da jornada escolar. Embora uma série de outros fatores precisem ser observados e concretizados para que se garanta, de fato, a formação literária, a iniciativa do governo revela uma preocupação positiva em relação a esse processo. Para Soares (2008, p. 22), esta ação governamental não garante apenas o acesso ao livro para as crianças de zero a seis anos de idade, mas também “sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da

leitura no processo educativo da criança antes que tenha início sua alfabetização formal no ensino fundamental.”.

Paiva (2012), apresentando o funcionamento do PNBE, explica que os acervos antes de serem distribuídos nas instituições escolares passam por uma seleção pautada em três critérios: a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica. A qualidade textual abrange os aspectos estéticos, literários e éticos dos livros, analisando-se a estrutura das diferentes narrativas, poesias e imagens, além de verificar se o vocabulário utilizado está adequado para cada faixa etária, de forma que também propicie a ampliação do repertório linguístico dos leitores. A análise da qualidade temática dos livros corresponde ao ato de averiguar se as obras consideram os interesses dos leitores e se elas abarcam diferentes temas de forma adequada, levando em conta, ainda, a diversidade de contextos sociais e culturais em que vivem os leitores. Por fim, a qualidade gráfica se expressa na articulação adequada entre texto e imagens, de forma a promover a interação do leitor com a obra, além de analisar a qualidade estética das ilustrações.

Perguntamos à agente de leitura B. se ela sabia de onde vêm os livros da biblioteca em que trabalha. Embora não sabendo o nome do programa que fornece livros à biblioteca do CMEI, a agente afirmou que os livros vêm do governo, além de ter o conhecimento de que esses livros passam por um processo de análise antes de chegarem à Educação Infantil. Além disso, a agente de leitura afirma que a diretora do CMEI utiliza determinada verba para comprar mais livros.

As pedagogas do período da tarde informaram que os livros chegam à biblioteca de três formas: a Secretaria Municipal de Educação (SME) envia uma parte dos livros; a direção escolhe e compra livros presentes na lista de indicação de livros disponível no site⁴ da SME Cidade do Conhecimento; as professoras sugerem títulos de livros interessantes, principalmente quando elas realizam cursos fora do CMEI, e a direção procura as obras para comprar. As pedagogas ainda afirmam que os livros são comprados sempre que há necessidade.

No período que observamos a Niceteca tivemos a possibilidade de analisar o seu acervo. Recebemos das agentes de leitura uma lista dos livros da biblioteca e, tomando os livros em mãos, fizemos apontamentos sobre os mesmos, em relação a sua qualidade. Destacamos aqui alguns pontos positivos e negativos quanto à qualidade dos livros analisados, tomando como base os critérios utilizados na seleção do acervo do PNBE e a contribuição de diversos autores nessa área. Cabe observar que essa análise dos livros tem caráter exploratório, na tentativa de apontar diferentes aspectos favoráveis e

4 <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/biblioteca-da-ei/4735>

desfavoráveis que influenciam na qualidade das obras de literatura infantil da Niceteca.

Entre os pontos positivos destacamos:

- Linguagem esteticamente bem elaborada
- Estímulo à imaginação
- Aponta para além das aparências
- Variedade de temas e gêneros
- Interatividade
- História muito criativa
- Bom-humor
- Intertextualidade
- Apresenta imagens interessantes e que não apenas complementam o texto, mas contribuem de forma essencial para contar a história
- Valorização da criança
- História com emoção

Havia livros, porém, que apresentavam aspectos por nós considerados negativos, como:

- Presença de solicitações didáticas aos leitores
- História não atrativa ou desinteressante
- História que tenta transmitir determinados valores ou comportamentos desejáveis, porém de forma a impor a visão do autor, sem abrir possibilidade para outras interpretações
- Presença de estereótipos
- Possui conteúdo didático
- Possui atividades de memorização no final
- Apresenta objetivos moralizantes
- Texto e/ou imagens por demais infantilizados
- Apresenta um questionário ao final da história
- História sem nexos
- Desestimula a imaginação
- Enredo confuso

Dos 84 livros analisados (apêndice 2), quase 60% foram por nós considerados excelentes, observando o conjunto de texto e ilustração de cada uma das obras. Apenas 9% dos livros foram considerados ruins. O restante consideramos bons ou razoáveis, contendo alguns aspectos questionáveis, mas que não prejudicam inteiramente o conteúdo do livro.

Buscando saber se os livros analisados provêm do PNBE, voltamos à Niceteca para verificar quais obras têm o selo do mesmo, ou se são livros adquiridos de outra maneira. Percebemos que a proporção é de aproximadamente 50% para cada um dos casos. Tanto a análise dos livros do PNBE como a análise daquelas obras adquiridas de outras formas foi muito positiva pois, em ambos os casos, a maior parte dos livros foi considerada de ótima qualidade literária.

Há, desde o início do funcionamento da Niceteca, em 2009, uma preocupação com a qualidade dos livros adquiridos e deixados à disposição das crianças. Segundo o relato da professora E., que foi agente de leitura naquela época, a então diretora procurava evitar livros “de R\$1,99”, buscando adquirir livros de qualidade.

Perguntamos à agente de leitura B. sobre o que ela considera ser um livro de boa qualidade, uma vez que essa noção é muito importante na hora dela escolher os livros para a contação de histórias e para orientar as crianças na escolha das obras para o empréstimo. Em sua resposta, a agente considerou, em primeiro lugar, a qualidade do material das obras, o qual, segundo ela, deve ser resistente para que o livro dure por mais tempo. Ela justifica sua colocação, afirmando que as crianças não gostam de ler livros rasgados ou em mau estado e que um livro em bom estado atrai mais o olhar das crianças. Sem se aprofundar no assunto, a agente de leitura cita que o texto e as imagens também precisam ser bons e se adequar aos interesses de cada faixa etária.

Para a entrevistada, um livro de má qualidade, por outro lado, muitas vezes é repetitivo, ou não compõe uma história, como quando apresenta apenas palavras ou nomes isolados. Além disso, ela afirma que para a Educação Infantil, os livros de literatura não deveriam ter muito texto. Para ela, os livros mais densos de texto seriam mais adequados para o Ensino Fundamental.

Em diversos momentos pudemos trocar conhecimentos com a agente de leitura B., a qual se mostrava sempre interessada e animada com os conhecimentos que ela também vinha adquirindo no curso de contação de histórias que estava fazendo, no qual ela também pôde formar melhores noções sobre a escolha de livros adequados para o seu trabalho. A agente de leitura também se demonstrou muito receptiva; ao final das nossas observações na Niceteca, entregamos-lhe uma lista dos livros da biblioteca que

nós, pesquisadoras, consideramos inadequados ou de má qualidade, a qual ela recebeu abertamente, discutindo conosco os motivos de aqueles livros não serem bons e já pensando no que ela poderia fazer em relação a isso.

Diversas considerações podem ser feitas em relação à qualidade de um livro de literatura infantil, a começar pela sua aparência, que pode atrair ou afastar o leitor, pela imagem da capa, pela combinação de cores, pelo material utilizado na sua confecção, pelo seu formato. O primeiro olhar para o livro pode despertar ou não a curiosidade e o interesse da criança e criar expectativas nela quanto ao seu conteúdo: “No que tange à parte comercial, a capa é a embalagem na qual se vende a ideia do livro e se estabelecem “promessas” sobre o seu conteúdo, como prévia do deleite que virá adiante.” (COSTA, 2012, p. 186). Em uma de nossas observações na Niceteca, observamos esse aspecto num dia em que vimos um menino que ficou bem animado com a escolha de seu livro. Escolheu para o empréstimo, sem abrir, o livro *Gato pra cá, Rato pra lá*, de Sylvia Orthof, cuja capa tem a imagem de um gato preto. Arregalando os olhos, o menino dizia a seus amigos que escolhera o livro do “gato preto noturno”, parecendo estar bastante curioso quanto à história do livro, mas já fazendo inferências sobre o seu conteúdo. Nesse sentido, pode-se dizer que a capa do livro é a primeira impressão que o leitor tem da obra literária, como a primeira fagulha para ideias e suposições sobre a história que se encontra em seu interior.

Outro aspecto a ser observado quanto à qualidade dos livros destinados às crianças da Educação Infantil é a relação entre texto e imagem. Nesse sentido, o ilustrador, segundo Feba e Valente (2016, p. 143), pode cometer alguns tipos de deslize:

Quando mal sucedidas, as ilustrações configuram-se como um texto à parte, desvinculado da palavra, como uma referência, uma tradução, uma repetição ou um espelho, apenas uma figuração do que se lê no texto verbal, apresentando-se como um ornamento que pouco ou nada contribui para a ampliação dos sentidos da obra.

Portanto, texto e imagem devem estar bem articulados, não apenas complementando um ao outro, mas também ampliando as possibilidades de sentidos e interpretações que serão realizadas pelos leitores em contato com as obras. Faria (2013) também afirma que a ilustração objetiva, entre outros aspectos, mostrar detalhes e ações que deixariam o texto muito carregado se fossem descritos totalmente.

Percebe-se ainda que, tratando-se de Educação Infantil e de crianças não-alfabetizadas, existem muitos livros de literatura infantil no mercado que não possuem textos elaborados, esteticamente bem estruturados e ricos em possibilidades de sentidos. Pelo contrário, se mostram repetitivos, sem graça e sem beleza. O mesmo ocorre com as

ilustrações de muitos livros, trazendo imagens estereotipadas e exageradas nas cores e formas, como se a criança não fosse capaz de “ler” uma imagem que talvez não apresente todo seu significado à primeira vista, mas que possibilite uma reflexão mais elaborada por meio de um olhar mais atento. Concernente a isso, Feba e Valente (2016, p. 134) reconhecem que, “Atrativos por cores e tamanhos, muitos dos livros elaborados para esse público não têm linguagem verbal esteticamente elaborada, tampouco ilustração plurissignificativa.”.

Sobre as ilustrações dos livros, as autoras ainda afirmam que boas imagens fogem de estereótipos, uma vez que estes estreitam a visão do leitor para uma determinada maneira de ser e de agir (FEBA; VALENTE, 2016). Ao contrário dos estereótipos, imagens de qualidade possibilitam uma compreensão para além de seus traços, formas e cores, não se esgotando no primeiro momento, mas levando a criança a imaginar e a construir e reconstruir os sentidos sobre as coisas:

Entendemos como ideal aquela ilustração que encanta, comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente. Acreditamos que, para a literatura, a ilustração deve se afastar do propósito de uma aproximação exata com o texto. (COSTA, 2012, p. 190).

Assim, um livro com imagens de boa qualidade, cujo conjunto não apenas complementa o texto da história, mas que se torna essencial para sua compreensão e apreciação, atrai muito mais o interesse do leitor. É pelas imagens que muitas das crianças escolhem os livros que irão levar para casa, analisando se eles parecem contar uma história interessante.

O encantamento das crianças pelas imagens dos livros é inegável. Entretanto, observa-se de grande parte dos adultos que se envolvem, de alguma forma, com a literatura na Educação Infantil, uma supervalorização da imagem em detrimento do texto. Observamos uma situação assim durante o período de pesquisa na biblioteca do CMEI Nice Braga. Uma mãe, vindo emprestar um livro (sem a criança), falou à agente de leitura B. que seu filho não teve muita paciência para ouvir a história do último livro que havia emprestado. A agente reconheceu que alguns livros que parecem chamativos pela sua aparência, na verdade não chamam tanto a atenção da criança como era esperado. Presenciando de perto a conversa, aproveitamos para intervir e comentar que a criança se importa com o conteúdo, com o texto da história, ao que a mãe revidou: “Eles gostam é de pouco texto, muita imagem!”. É muito comum que os adultos requeijem às crianças pouca capacidade de compreensão, selecionando, assim, histórias “fáceis” para o seu entendimento, o que se traduz na receita: muitas imagens, pouco texto. De fato, a

quantidade de texto num livro de literatura infantil deve se adequar às possibilidades de leitura dos pequenos, mas também ser suficiente para introduzi-los no mundo letrado de acordo com os objetivos da Educação Infantil.

Tanto o texto como as imagens dos livros de literatura infantil se configuram como elementos que servem de instrumentos para a formação literária. Esta formação, por sua vez, é fomentada pelo processo de os pequenos leitores irem adquirindo o prazer pela leitura. A formação de leitores na Educação Infantil não está baseada em procedimentos didatizantes, que obriguem as crianças a ler ou a produzir determinadas atividades relacionadas à literatura, mas sim, na descoberta do interesse e do prazer que a literatura pode proporcionar. E, para isso, é necessário que se utilizem bons livros, que fujam das lições pedagógicas e que garantam essa fruição. Araújo, Burlamarque e Martins (2011, p. 77) nos ajudam a entender que tipo de livros são esses:

Outro fator que deve ser levado em conta na escolha de livros a serem apresentados às crianças são aqueles que trazem em seu bojo muita graça, mistério e fruição, gerando expectativa no leitor. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e expansão dos horizontes de expectativas.

Concordando com as autoras, pode-se dizer que assim como os adultos, as crianças têm o direito de ler livros por puro prazer, por diversão ou interesse. Além disso, elas se importam e são sensíveis à profundidade de conteúdo e à qualidade estética. Sobre a qualidade das obras de literatura infantil, Costa (2007, p. 87) afirma que “[...] vale dizer que a qualidade dos textos está ligada à proposta de afastamento do lugar comum, dos textos repetitivos, das narrativas e poemas voltados a lição de moral fugindo da qualidade estética e artística.”. Cabe à instituição de Educação Infantil e aos diferentes mediadores da literatura infantil neste meio escolherem, criteriosamente, livros que compreendam esses aspectos e que, assim, permitam à criança alargar seu horizonte de sentidos e conhecimentos.

Nesse mesmo sentido, a literatura infantil de qualidade não supõe uma linguagem infantilizada, nem restringe à criança o contato com qualquer tema considerado “tabu”. Costa (2007, p. 77), tratando das narrativas destinadas às crianças, é bem incisiva ao defender que

A temática não deve sofrer restrições de ordem moral, religiosa ou ideológica, pois pode haver limitação à experiência de vida e da realidade através do texto literário, bem como a impossibilidade de acesso a textos mais complexos, que trabalham com a contradição e a diversidade de perspectivas.

Desse modo, para alargar seus horizontes, a criança em processo de formação literária precisa ter acesso a livros que lhe permitam adquirir uma postura crítica diante

das diversas temáticas e situações com as quais ela se defronta.

Entretanto, o que se percebe comumente, é que escritores e editoras, movidos por diversos interesses de transmitir determinadas diretrizes e visões de mundo, ou embasados numa ideia limitada de infância, produzem livros que ignoram o interesse e as capacidades do pequeno leitor, a fim de atingir objetivos dos adultos. Nesse sentido, Costa (2007) considera a literatura infantil como uma categoria de produção cultural assimétrica, na qual os produtores são adultos, enquanto os destinatários são crianças, o que pode produzir alguns equívocos muito comuns:

[...] escritores constroem uma sociedade e um mundo que estão distantes demais da ótica da criança atual; ou tratam crianças leitoras como adultos porque desconhecem as aspirações e a visão de mundo infantil. Em qualquer um desses casos, a produção literária tende a desconcentrar-se de seu leitor. (COSTA, 2007, p. 96).

Afastando-se da criança, a literatura infantil que segue esse modelo se revela “adultocêntrica”, como já denominava Zilberman (1985), também denunciando essa contradição. Para a autora, a literatura destinada às crianças que segue esse padrão tem o seu valor diminuído, tendo apenas o objetivo de atender os valores e hábitos sociais determinados pelo adulto. Amarilha (1997, p. 48), tratando dessa mesma contradição, revela o interesse que a criança tem de, como os adultos, ler obras igualmente profundas:

Uma contradição marca a Literatura Infantil desde suas origens. É que, pensada e elaborada para a infância, na verdade, sempre ignorou seus anseios e impôs antes de tudo a visão do adulto sobre a criança. A rebeldia infantil se manifestou, muitas vezes, elegendo para seu deleite obras destinadas aos adultos como, por exemplo, *As viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift.

É necessário que os adultos responsáveis pela formação literária das crianças na Educação Infantil elejam obras com o olhar voltado para a criança e que atendam a seus interesses. Para isso, é preciso conversar com as crianças, a fim de conhecê-las, saber sobre os assuntos que elas gostam e experimentar diferentes formas e gêneros de literatura para descobrir quais as atraem mais. No nosso local de pesquisa percebemos essa preocupação por parte da agente de leitura B., a qual procura saber quais os temas e as histórias que as crianças mais gostam. Segundo ela, as crianças do Pré I e II (faixa etária de 4 e 5 anos) gostam de histórias com mais texto, preferindo aquelas com personagens monstros, dinossauros e super-heróis. Já sobre as crianças menores, a agente de leitura afirma que elas preferem histórias de “bichinhos” e de princesas. Ela também mantém uma lista dos livros mais emprestados pelas crianças na biblioteca, podendo ter uma noção geral das preferências dos leitores. A postura da agente de leitura

B. é muito importante para potencializar as experiências que as crianças têm com a literatura, e está de acordo com a posição de Dalvi, Quadros e Silva (2016, p. 38):

Além disso, é preciso que a instituição educativa e seus profissionais se abram a interesses das próprias crianças, que perguntem a elas sobre histórias ou livros de que gostam, sobre o desejo que têm de se fantasiar e de vivenciarem como os personagens de textos que sejam de seu conhecimento, sobre as recriações intersemióticas que gostariam de fazer a partir das experiências literárias partilhadas.

Dessa maneira, considerando os interesses das crianças, pode-se perceber também que a leitura, mesmo na Educação Infantil, não se encerra nas páginas dos livros. Ela extrapola seus limites na medida em que a criança reflete sobre seu conteúdo, imagina, fantasia, dramatiza. Um livro que, por um lado, atenda aos interesses das crianças e que, por outro lado, amplie suas possibilidades de vivência com a literatura, é um meio muito eficaz de contribuir na formação de leitores interessados e críticos. Assim, o sentido de um bom texto não deve se restringir a uma única possibilidade de compreensão. O ideal é que a história, tanto em seu texto como em suas imagens, apresente lacunas que proporcionem a reflexão por parte dos leitores, como afirmam as autoras:

Assim sendo, ao pensar no que escolher para as crianças da educação infantil, há que se pensar, inicialmente, nas possibilidades que o livro oportunizará aos pequenos leitores, ou seja, independentemente do gênero escolhido para o momento: poema, narrativa, narrativa por imagem, dentre outros, o livro deve ser oferecido à criança para sua leitura sensorial, até atingir outras dimensões da leitura, como a emocional e a intelectual. (DALVI; QUADROS; SILVA, 2016, p. 31).

Para muitas pessoas talvez seja estranho atribuir tanta responsabilidade ao trabalho com a literatura na Educação Infantil, por não acreditarem que crianças ainda não alfabetizadas sejam capazes de ler, interpretar, atribuir sentidos no contato com os livros. Porém, como as autoras entendem, as crianças da Educação Infantil são alcançadas pela literatura através dos seus sentidos até que, progressivamente, elas compreendam e intervenham sobre a leitura por meios sensoriais, emocionais e cognitivos cada vez mais elaborados.

A literatura infantil se apresenta de diferentes formas e gêneros para as crianças, buscando sempre oferecer diversas maneiras de a criança se relacionar com os livros. Os contos de fada, por exemplo, continuam a prender a atenção das crianças ao longo dos séculos. A presença dos contos de fada na biblioteca da Educação Infantil é de grande importância, pois ao serem lidos ou contados para as crianças, eles as envolvem de tal maneira a interagir com seus conteúdos psíquicos e emocionais:

Através da apreciação de um conto de fada, a criança em um processo de identificação de sentimentos, esperanças e ansiedades, sente-se compreendida e amada. É por isso que, muitas vezes, ao ouvir ou ler determinada história, os pequenos expressam certa quietude. Esse comportamento geralmente decorre da relação entre os conteúdos presentes na história e seus próprios conteúdos psíquicos. (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 103).

Sem perceber, a criança que ouve um conto de fada é atingida para além da sua capacidade de compreensão imediata, ajudando-a a lidar com diversos conflitos e medos, assim como os personagens da história o fazem, encontrando meios para lidar com seus problemas e vencer as barreiras que se colocam diante deles. Além disso, as autoras também afirmam que os contos de fada contribuem para as crianças distinguirem o bem e o mal, uma vez que os seus personagens têm o seu caráter bem definido. Tal aspecto mostra para as crianças que elas precisam realizar escolhas sobre o seu modo de ser.

Os contos de fada estão bem presentes no contexto de pesquisa desse trabalho, na Niceteca. Disponíveis para empréstimo, frequentemente eles também são utilizados para a contação de histórias, na qual a agente de leitura B. utiliza diversos objetos para representar os personagens e os cenários. Percebe-se nos olhos das crianças grande interesse e entusiasmo por esse tipo de história, tratando-se de um momento muito esperado por elas. E, dessa maneira, essas crianças têm a possibilidade de serem atingidas pela literatura, mais lá dentro, conforme as autoras acima descrevem.

Outro tipo de livro muito apreciado pelas crianças é o livro-brinquedo, que constitui uma proposta de livro mais interativo, na qual os leitores têm a possibilidade de “ler com os dedos”. Entre eles estão os livros *pop up* (com espécies de janelas para a criança abrir), *jump* (em que elementos tridimensionais “saltam” ou se abrem nas páginas ao serem abertas) e os livros de *scanimation* (apresentam movimentos ou mudanças visuais com o virar das páginas), entre outros. Carvalho e Paiva (2011, p. 14-15) apresentam esses formatos de livro-brinquedo, discorrendo sobre sua riqueza de possibilidades para as crianças:

Sobretudo, o livro-brinquedo é transportado como brinquedo pelas crianças de 0-3 e 4-5 anos, serve de exercício a experiências motoras, ajuda a construir habilidades e competências no manuseio e percepção expressiva daquilo que flui na hora da brincadeira, ou seja, na disponibilidade que o livro abre para o que se repete, o que se cria e o que se improvisa.

Conforme as autoras, o livro-brinquedo oferece muitas possibilidades de movimento e de percepção para as crianças, despertando seu interesse sensorial. Para elas, esse tipo de livro provoca o desejo da criança de se aproximar do livro e de realizar algum tipo de ação sobre ele, explorando suas possibilidades por meio do seu manuseio

(CARVALHO; PAIVA, 2011). Na Niceteca encontramos alguns livros-brinquedo, especialmente do tipo *pop up*, porém poucos ficavam a disposição para empréstimo, por serem muito frágeis.

Há também os livros de imagens, que não apresentam textos em seu interior, apenas ilustrações que formam a história. Também chamados de livros não-verbais ou livros sem palavras, estas obras compõem uma opção que oferece mais autonomia de leitura para as crianças, que podem ler a história sem a ajuda de um adulto, embora este possa fazer intervenções que achar necessárias. Esta autonomia se dá pelo fato de a imagem ter o poder de dizer mais que a palavra, como afirmam as autoras Paiva e Ramos (2016, p. 215-216):

Uma criança pode identificar livros sem palavra como “livros de pensar”, pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, *mais grávida de sentidos*. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva, expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado.

A criança pequena é iniciada no processo de formação literária através dos seus sentidos, especialmente pela audição, ao ouvir uma história, por exemplo, e pela visão, como quando ela observa uma sequência de imagens que forma uma história. Araújo, Burlamarque e Martins (2011) descrevem o livro de imagens como objeto de fascínio entre as crianças, que se mostram curiosas ao virar de cada página, se encantam com as ilustrações e são estimuladas na imaginação. A criança percebe os mínimos detalhes numa ilustração e a partir dela imagina o desenrolar da história. Faria (2013) afirma que o livro de imagens possibilita a criança perceber como é feita uma história, dando-lhe a base para entender a estrutura das narrativas. Dessa forma, os livros sem palavras deveriam estar presentes em bibliotecas voltadas para a Educação Infantil, tanto pelo gosto das crianças por esse tipo de livro, como pela sua potencialidade no processo de formação literária.

Na Niceteca há livros de imagens muito interessantes e bons disponíveis para o empréstimo. Há resistência por parte de alguns pais em relação a esse tipo de livro, que reclamam da dificuldade de ler para seus filhos uma história sem textos. Outra parte dos pais recebe o livro de imagens com mais abertura, explorando suas possibilidades com os seus filhos em casa.

Há, ainda, diversos outros tipos de livros que podem compor a biblioteca da Educação Infantil. Um acervo bom e diversificado atrai as crianças para o contato com os livros, potencializando seu processo de formação literária. Costa (2012, p. 192) ressalta a importância de um acervo de qualidade:

O que caracteriza uma biblioteca são seu acervo, sua capacidade de atrair o público leitor, sua organização e os serviços que atendam às expectativas dos usuários e leitores. A qualidade do acervo de uma biblioteca será estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas para a fruição estética, recreação e busca de informações e conhecimentos.

Portanto, o acervo tem um papel muito importante na formação dos leitores e deve ser composto de forma a ir de encontro com as necessidades das crianças de se identificar com certos personagens ou histórias, de aprender a lidar com algumas situações, de sentir-se motivadas a vencer os desafios e de encontrar prazer na leitura dos livros.

5 CONSTRUINDO A RELAÇÃO LIVRO-CRIANÇA: O PAPEL DO MEDIADOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO LITERÁRIA

Um termo bastante comum na discussão sobre literatura infantil, biblioteca e formação literária é “mediação”, referindo-se ao trabalho que é feito com a literatura por meio de um adulto capacitado para tal, o chamado “mediador”. A definição dessa palavra, localizada no dicionário *Caldas Aulete online*, traz significados bastante interessantes e convenientes para a discussão que irá se desenvolver a seguir:

(me.di.a.ção)

sf.

1. Ação ou resultado de mediar, de servir de mediador.

2. Intervenção, intermediação

3. Relação que se estabelece entre duas pessoas, coisas, ideias etc. por intermédio de uma terceira (pessoa, coisa, ideia etc.). (DICIONÁRIO Caldas Aulete online, não paginado).

Transportando essa definição para o contexto da formação literária, pode-se afirmar que a relação que se estabelece pela mediação no trabalho com a literatura infantil ocorre entre livro e leitor, na qual o mediador corresponde àquela terceira pessoa, responsável pela mediação em questão. Conforme a definição do dicionário sugere acima, o mediador atua como interventor ou intermediador. Na formação do leitor, ele intervém numa série de questões que colocam as crianças diante dos livros e faz intermediações na forma em que esse processo acontece ou deveria ocorrer.

Assim, o processo de formação de um pequeno leitor é marcado, entre outras coisas, pela presença de um adulto capaz de proporcionar o encontro entre livro e leitor no sentido de despertar o encantamento da criança diante do mundo da literatura. Sua atuação na formação de leitores é indispensável, estendendo-se além da ação de apenas disponibilizar livros de literatura para as crianças, pois, segundo Ferreira, Scorsi e Silva (2009, p. 52):

Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente *deixar ler*. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação da leitura.

Dessa maneira, a simples presença de livros na biblioteca, mesmo eles sendo de boa qualidade, e a existência de momentos voltados para o manuseio e leitura de livros pelas crianças, por si só, não são suficientes para que a formação literária se consolide. Mais do que isso, é essencial que haja um trabalho constante e intencional com a literatura por parte de um mediador, a fim de, efetivamente, formar leitores. A figura do

mediador e sua respectiva atuação no trabalho com a literatura infantil ganham grande destaque no processo em que o interesse e o gosto pela literatura se concretizam na vida dos pequenos, lhes oferecendo uma série de possibilidades e benefícios ao longo de sua formação não apenas como leitores, mas também na sua formação humana. Esse trabalho pode ter início desde muito cedo, não havendo uma idade pré-definida para que a criança seja inserida no processo de formação literária.

Em uma de nossas observações na Niceteca, presenciamos o momento de empréstimo de livros pelas famílias, em que um pai se apresentou como esse mediador, incentivador da leitura. Na ocasião o pai com suas duas filhas entrou na biblioteca, já começando a falar: “Quais histórias vamos encontrar hoje?”. Em seguida, o pai e as duas filhas se dirigiram a uma das prateleiras e começaram a manusear os livros. A filha mais velha escolheu um livro rapidamente, como se já estivesse interessada na obra faz tempo. Em seguida, o pai começou a folhear os livros e falar em voz alta o nome dos títulos que pegava, falando com entusiasmo, para ver se a pequena também se interessava por algum. Depois de mostrar uns quatro ou cinco livros, a mesma se encantou por um e disse: “Vamos escolher esse!”. O pai pegou os dois livros escolhidos, entregou à agente de leitura para registro e logo antes de ir embora disse às filhas: “Agora temos duas historinhas para ler hoje à noite!”. E as filhas saíram, animadas, falando: “Outro dia vamos pegar mais!”. A postura desse pai certamente contribui para que essas crianças, mesmo a menor delas, formem o gosto pela literatura e que dela se beneficiem.

Sendo assim, de acordo com Colomer (2007, p. 33), “O estímulo à leitura deve começar desde a Educação Infantil, a fim de que o interesse pela leitura se estenda para as próximas etapas da educação.”. Assim que a criança passa a frequentar uma instituição de Educação Infantil, mesmo com poucos meses de vida, o mediador precisa atentar para que ela tenha não apenas acesso aos livros, ou que isso ocorra de forma despropositada, mas que este seja um encontro significativo, assim como o relato mencionado acima, observado no CMEI.

Segundo Arena e Silva (2012), desde a Educação Infantil, as crianças já são capazes de atribuir significados às diferentes leituras, mesmo ainda não sabendo ler convencionalmente. Isso ocorre porque elas estabelecem relações com a escrita na medida em que entram em contato com o livro.

Assim, o papel do mediador é permitir que as crianças manuseiem os livros, ouçam histórias, compartilhem os livros entre si, tenham tempo de se envolver com as histórias, questionar seu conteúdo, descobrir sentidos e reinventar novas histórias e significados para diversos elementos e contextos a partir do que foi lido inicialmente. Trata-se de um

conjunto de ações, atitudes e posturas por parte do mediador que contribuem para a aproximação da criança às diversas narrativas que lhe são apresentadas, para sua participação ativa na construção das histórias e na produção de significados para si e para o mundo ao seu redor.

Essa atribuição de sentidos e significados às coisas assume uma combinação de possibilidades diferentes de criança para criança, pois seus contextos de vida são distintos. Assim, a partir disso, se distinguem as suas experiências literárias e, conseqüentemente, as interpretações das diversas tramas que lhe são apresentadas serão únicas, e o que cada criança levará da literatura para sua vida também corresponderá a uma experiência única e pessoal.

Ariosi, Barbosa e Martins Neto (2016, p. 88) afirmam que “Quando o educador lê para a criança e dá a ela a oportunidade de agir sobre o mundo, essa criança passa de um ouvinte para um sujeito de ação, cocriador da história.”. Desta forma, o mediador é responsável por encaminhar a criança para um universo de possibilidades de interpretação e de usos que ela fará da literatura na sua própria formação como indivíduo e na sua relação com as narrativas, permitindo que a criança tenha a oportunidade de se envolver e cooperar nas histórias que lhe são apresentadas.

Como já mencionado anteriormente, a simples existência de livros de literatura numa biblioteca, por si só, não contribui efetivamente para a formação de leitores, isto é, para a educação literária das crianças. Esse processo acontece na medida em que se desenvolve um trabalho comprometido com a formação literária do indivíduo; ciente de sua importância na vida da criança; bem embasado nos seus critérios de escolhas de livros e de atividades a serem realizadas com os livros; e democrático no sentido de oferecer o acesso ao acervo e de considerar os interesses das crianças na escolha dos títulos, ao mesmo tempo em que se estimula as crianças a escolherem livros que as desafiem, na proporção de suas experiências prévias com a literatura. Todos esses aspectos só são possíveis com a atuação de um mediador que tenha essas noções, que busque diversas formas de diálogo das crianças com a literatura e que ele mesmo seja, de fato, um leitor, para assim agir em prol da chamada educação literária.

Na entrevista que realizamos com a agente de leitura B., ela menciona que quem trabalha com a literatura infantil precisa de formação. Com o curso de contação de histórias que ela está fazendo, a agente percebeu que não sabia de muitos aspectos relacionados à mediação da leitura, como ela relata: “Mediar não é só você dar um livro pra criança. Você tem que estar ali: 'Olha, você gosta desse livro? Indicar os livros, né, pra eles, que eles gostam.” (Informação verbal, entrevista em (25/05/2017). Ela

adequadamente considera, portanto, ser necessário que o mediador de literatura tenha alguma formação na área, a fim de que seja capaz de entender a função da mediação e assim contribuir para o processo de formação do leitor.

O bom mediador da literatura infantil apresenta algumas características descritas a seguir, bem como uma postura profissional que contribua, de fato, para a formação de leitores. Ele estará, em primeiro lugar, comprometido com a formação do indivíduo. A escolha de um bom livro, o incentivo à leitura e a proposição de atividades e abordagens adequadas, interessantes e desafiadoras para as crianças refletem a postura de um mediador que compreende a literatura infantil como um tesouro para a humanidade.

Por meio da literatura a criança tem a oportunidade de entender e interpretar o mundo ao seu redor e conhecer mais a si mesmo, num movimento de significação e ressignificação das coisas proporcionado pelas histórias, sejam elas reais ou fictícias, mas que sobretudo deixam espaço para a criança produzir sentidos. O mediador, levando isso em conta, empregará essa concepção na sua abordagem e prática na biblioteca, promovendo a leitura literária e evitando, por outro lado, a didatização da literatura, atrelada à moral ou a objetivos pedagógicos.

Em nossas observações na Niceteca, presenciamos, em diversos momentos, a agente de leitura B. fazendo um bom trabalho de valorização da literatura ao contar uma história. Porém, houve ocasiões em que ela tentava "pedagogizar" alguma situação presente na narrativa, dizendo às crianças para seguirem o exemplo de um personagem com comportamento considerado positivo por ela. Isso se dá pelo fato de que nas escolas e instituições de Educação Infantil, muitas vezes o professor procura uma história para apresentar às crianças com o objetivo de ensinar algo com isso. Por exemplo: histórias que falam de comportamentos certos e errados, que induzam as crianças a se alimentarem de forma saudável ou que ensinem algum conteúdo que o professor deseje trabalhar em sala. A agente de leitura B. é professora no período da manhã no CMEI e talvez esteja acostumada a aproveitar as histórias de literatura infantil para fixar conteúdos. Trata-se de uma prática enraizada nas instituições de ensino, mas que tem de ser combatida, especialmente pelos mediadores da formação literária, pois desvaloriza a literatura e a desvia de sua real função de despertar prazer e interesse por esses livros.

O mediador, seja ele o professor da turma, o agente de leitura, ou outro adulto que trabalhe com a literatura na Educação Infantil, também tem a consciência de que ensinar literatura não significa, de forma meramente utilitária, ensinar a ler, mas, mais que isso, significa ensinar a ler literatura, dando às crianças os aportes necessários para tal, instigando sua curiosidade e fazendo dos pequenos, pessoas posteriormente autônomas,

no que diz respeito à leitura literária. Segundo Amarilha (1997, p. 43):

Para adquirir a verdadeira autonomia na leitura, a criança não pode ser deixada a ler sozinha e sempre o mesmo nível de livros. O aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra. Além disso, a educação não se dá sem esforço, pois ela deve combinar o trabalho do adulto e da criança.

O adulto mediador, portanto, é quem proporcionará essa imersão da criança no mundo da literatura, desde o seu primeiro contato com os livros, quando ainda não sabe ler convencionalmente, até o momento em que ela se tornará uma leitora autônoma, capaz de escolher os livros que mais gosta ou lhe oferecem desafios, de lê-los sem a ajuda de um adulto e de interpretá-los de forma independente.

Nesse processo de formação literária, Dalvi, Quadros e Silva (2016, p. 60) acrescentam um aspecto de extrema relevância, ao mencionarem que,

[...] o importante talvez seja: ler para que as crianças sejam felizes, aprendam, complexifiquem sua compreensão do mundo; ler textos de teor literário porque a arte [...] é quem, em alguma medida, pode se contrapor ao pragmatismo mais tacanho, que quer transformar todas as experiências das crianças em experiências “proveitosas” e “edificantes”; ler para vivenciar experiências intersubjetivas amigáveis, acolhedoras, dialógicas, diversificadas, que construam laços humanos mais consistentes, nos quais o respeito pelo Outro, em sua complexidade e diversidade, seja a tônica.

Segundo os autores, cabe ao mediador levar os leitores a experimentar uma profundidade e um sentido na leitura que antes não tinham, a se envolverem com o livro, vencer desafios e descobrir novos caminhos, alcançando prazer na leitura. Quem medeia a leitura se preocupa em estar atento a esses aspectos, pois são de muita importância para que a criança se sinta instigada a ler e a ler mais na medida em que cada desafio é por ela superado. É dessa forma que a criança vai conseguindo atribuir significado àquilo que lê e se envolvendo com o livro de forma completa, podendo também se descobrir e descobrir novos caminhos a partir do que o livro traz em sua história. Além disso, aprende-se também a olhar para o outro com respeito e consideração, pois cada um carrega em si vivências singulares a serem consideradas e valorizadas, que fazem parte de uma história maior, a história de cada indivíduo.

Muitos adultos ainda têm falhado nessa função de mediador, pois, segundo pesquisas apresentadas por Colomer (2007), eles estão desorientados socialmente e, ao comprarem livros, acabam por adquirir materiais que não fazem as crianças gostarem das histórias, nem se envolverem nelas e nem mesmo refletirem acerca do que é lido, causando um desinteresse e até mesmo uma rejeição pelos livros. Por isso, o professor mediador deve buscar informações e estudar sobre literatura infantil, para não correr o

risco de acabar com o interesse pela mesma ou causar uma aversão à leitura nas crianças.

Professores, bibliotecários e a agentes de leitura são os principais mediadores dentro das instituições de ensino, no que diz respeito a formação de leitores. Assim, esses profissionais precisam, segundo Santos e Souza (2009, p. 99), “conhecer tanto suas crianças, quanto o potencial do material disponível, além de compreender a estrutura da literatura; a partir daí eles estarão aptos a fazer a correspondência correta entre criança e livro.”. Pois, somente com o conhecimento correto da literatura infantil, quanto à forma que a literatura se configura, à qualidade do material e ao conteúdo dos livros, os mediadores da literatura infantil estarão capacitados para mediar e dar espaço ao envolvimento ideal entre a criança e os livros que ela terá contato.

Assim, segundo Ferreira, Scorsi e Silva (2009, p. 63), é importante também que o agente de leitura “...possua um razoável repertório de leituras capaz de lhe fornecer condições para uma seleção adequada e inteligente de textos.”. Com um bom repertório, ele terá maiores condições de selecionar livros, analisá-los criticamente e disponibilizar às crianças obras de boa qualidade, com conteúdo que instigue a imaginação e traga real significado à vida dos pequenos.

Silva (2009) também afirma que, se a escola ou instituição de ensino de Educação Infantil não tiver um bibliotecário, com formação específica na área, deve procurar alguém que tenha características e um perfil de leitor. Alguém que goste de ler e que desperte isso nas crianças, que se relacione bem com as crianças e professores, que entenda que a biblioteca é um espaço para trabalhar a literatura, e não um lugar de descanso ou distração.

Na Niceteca, observamos que a agente de leitura B. procurava aproveitar ao máximo todo o tempo e o espaço que ela tinha disponível durante as visitas semanais das turmas para contar uma história bem elaborada, com elementos diversos e muita criatividade. E, quando possível, ela ainda tentava deixar um momento para as próprias crianças manusearem alguns livros, embora essa atividade não ocorresse toda semana, devido aos empréstimos realizados pelas crianças a cada quinze dias.

Portanto, a mediação requer dedicação, comprometimento, além de atenção tanto para a aquisição correta dos livros, como para o trabalho com a literatura, o qual ocorre ao apresentar os livros para as crianças, no ensinar a manuseá-los, no tempo disponível para que os pequenos consigam se envolver com o conteúdo dos livros, no reforço das histórias, entre outros aspectos. E o mediador é alguém que conhece – e conhece bem – a literatura e suas características e, assim, sabe distinguir livros de qualidade. Ele

conhece as crianças com as quais trabalha, conhece o acervo à sua disposição e, sendo ele mesmo um bom leitor, é capaz de levar as crianças a adentrarem o mundo da literatura e igualmente descobrirem nela o prazer em ler. O mediador da literatura infantil não se preocupa em ensinar conteúdos, como se o objetivo da literatura fosse transmitir conhecimentos de forma impositiva e unilateral. Pelo contrário, sua postura é de ajudar o leitor em formação a encontrar e preencher aqueles espaços deixados por uma literatura de boa qualidade, agindo, assim, no sentido de as crianças construírem significados para si.

A função do mediador é interferir na relação entre leitor e livro, possibilitando assim, a formação literária. Trata-se de uma complexa tarefa de considerar diversos aspectos dos dois lados a serem intermediados pelo adulto. Tendo de um lado a criança e, de outro, o livro, o mediador leva em conta uma série de fatores de ambos os lados a fim de que essa mediação alcance seus objetivos. De um lado, o mediador precisa atentar para a história de vida dessa criança, suas experiências anteriores com a literatura, seus interesses, os desafios que ela ainda não superou e aqueles já superados por ela. E, do outro lado, optar por livros que atendam a essas necessidades, interesses e desafios a serem vencidos, além de proporcionar um trabalho que promova a inserção da criança no universo da literatura de forma a cultivar nela o prazer pela mesma. Segundo Ferreira (2009, p. 88):

O papel do mediador nesse contexto é o de criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo. Dessa forma, os alunos podem avançar mesmo quando lhes são propostas atividades que, de início, provocam uma desestruturação, ou seja, tidas como difíceis, pois a cada desafio e vitória, eles adquirem competência e segurança para seguirem em frente com suas descobertas.

Se, de início, o trabalho da mediação pode parecer algo simples e fácil de ser realizado, o entendimento de Ferreira acerca do papel do mediador mostra que sua atuação vai muito além de pôr as crianças em contato com os livros. O mediador da literatura infantil, conhecendo tanto as crianças como os livros à sua disposição, tem a complexa tarefa de ligá-los em atividades prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Nesse sentido, Faria (2013, p. 129) concorda ao afirmar que “Os limites da intervenção devem ser observados em cada contexto, em cada livro, a partir das características de cada turma e, se possível, de cada aluno.”. A mediação, portanto, é um trabalho complexo, atendendo a indivíduos totalmente diferentes, com características, necessidades e anseios particulares.

Num bom trabalho com a literatura, a criança vai criando hipóteses acerca da

estrutura dos diversos gêneros literários, bem como hipóteses sobre os significados e sentidos das coisas. Na continuação desse trabalho, a criança passa por diversos momentos de desestruturação, em que tais hipóteses são eliminadas e substituídas por outras, formuladas pela própria criança com base nos novos conceitos adquiridos. Esse movimento de desestruturação e estruturação, significação e ressignificação é constante, levando a criança a níveis cada vez mais profundos de compreensão e de cultura, tornando-a, também, mais segura em seus diversos processos de aprendizagem.

A função do mediador consiste em criar na criança a necessidade de ler e de lhe oferecer uma série de possibilidades de experiências com a leitura, de forma que ela vá criando gosto pela literatura:

[...] o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não. (ARENA; SILVA, 2012, p. 8).

Trata-se de um trabalho em conjunto, em que mediador, leitor e livro constituem, juntos, os elementos que vão construir o gosto literário. A criança, nesse processo, é um sujeito ativo, capaz de dialogar com o conteúdo dos livros, com seus colegas e com o mediador.

O papel da instituição de Educação Infantil é instigar as crianças a lerem colocando sentido àquilo que leem e não simplesmente terem contato com livros, de forma simplista e sem envolvimento. Além disso, é função da instituição de ensino disponibilizar livros de boa qualidade e em bom estado, para que a formação literária se dê corretamente e seja eficaz.

Conforme Colomer (2007, p. 30), "...a escola deve ensinar, mais do que "literatura", é "ler literatura".". Ou seja, não se trata de ensinar a estrutura dos diferentes gêneros textuais, sobretudo na Educação Infantil, mas sim, de ler, ler com prazer, com curiosidade, com criatividade, com um olhar questionador e, assim, se tornar leitor graças às diversas experiências vivenciadas com a literatura. Para aprender a ler literatura, porém, algumas práticas são necessárias e precisam ser cultivadas pelo mediador junto com as crianças. Pois, para a autora (2007, p. 110), a leitura é "[...] uma atividade que necessita condições tais como tempo, solidão, concentração, aquisição de habilidades específicas ou exercício.". Tomar gosto pela literatura nem sempre é algo tão natural, necessitando de uma série de estímulos do ambiente de leitura e das diversas propostas de mediação, num processo de conhecer, ser desafiado e adquirir prazer na literatura.

A primeira preocupação do mediador no trabalho com a literatura infantil precisa ser

que a criança seja rodeada de livros. De muitos livros, de diversos gêneros literários e de boa qualidade. Aliás, todo o ambiente ao seu redor pode remeter à utilização da linguagem escrita, para que a criança vá compreendendo seus usos sociais. Colomer (2007, p. 117) afirma que “[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.”. Nesse sentido, a mediação do professor da Educação Infantil em prol da educação literária inclui a utilização de diferentes gêneros textuais, a fim de que as crianças aumentem sua capacidade de compreender e manejar os diversos conteúdos orais e escritos que não se encontram apenas na instituição, mas também no seu dia a dia fora dela. Percebendo e compreendendo as variações estilísticas dos diversos gêneros discursivos, a criança se torna capaz de intervir neles e dialogar com eles (ARENA; SILVA, 2012). Assim, a criança aprende a ler as obras de forma crítica e reflexiva e a conectá-las a sua própria vida, dando um sentido diferente e único à história.

O senso crítico, o hábito de refletir sobre as leituras, é algo que necessita ser estimulado na criança no processo de formação literária, no qual não se pode admitir textos “prontos”, isto é, sem possibilidades de abertura para a imaginação, questionamentos e discussões por parte das crianças. Um bom texto apresenta lacunas que permitem seu preenchimento pela criança, selecionado por um mediador que tem esse cuidado. Porém, essa postura crítica não se forma de maneira forçada, saturando as crianças de perguntas que se repetem ao final de cada leitura. Segundo Balça e Vagula (2016, p. 100-101):

A critério do professor e de acordo com o texto que será lido, pode-se realizar pausas durante a “leitura”, para que as crianças se manifestem, ou propor questões que orientem a compreensão. Ainda que a leitura seja conduzida todos devem participar. Neste sentido, pode-se combinar com antecedência, os procedimentos: se deverão ouvir toda a história e manifestar-se apenas ao final; se poderão, durante a leitura, levantar a mão como sinal para requerer autorização para falar, etc.

Assim, haverá muito mais êxito se as crianças tiverem oportunidades de refletir e de se expressar acerca do que foi lido por meio dos diálogos após as leituras (ou em outros momentos combinados), das trocas de experiências entre as próprias crianças, da expressão de suas opiniões, porém sem serem forçadas a isso, e das diversas outras atividades promovidas pelo mediador, o qual precisa adotar um olhar atento e observador para as reações apresentadas pelas crianças.

E, para que ocorra a formação de leitores críticos, as crianças precisam, desde o

início, de liberdade na escolha dos livros que desejam ler. Colomer (2007) afirma que a criança cria uma autoimagem como leitora quando tem a possibilidade de avaliar os livros antes de escolhê-los, criar expectativas sobre o seu conteúdo, se arriscar a levar determinado título e até mesmo quando se decepciona com ele, devolvendo-o à prateleira. O mediador estará colaborando para a formação de leitores críticos e cada vez mais autônomos quando proporciona esse contexto de liberdade de escolha e avaliação por parte da criança.

Nos momentos na Niceteca em que as crianças tinham a oportunidade de escolher livros para levarem para casa, esse empréstimo geralmente era feito às pressas e sob pressão. Os adultos diziam: "vamos!". Apenas algumas crianças podiam escolher os livros de cada vez, enquanto as outras deviam permanecer sentadas. Com o tempo elas ficavam bastante inquietas. E parecia que as crianças não se atreviam a abrir os livros para melhor escolher, pois elas também não recebiam incentivo para tal. A agente de leitura B. afirmou que tentava intervir nesse sentido, mas que parte das professoras apressavam as crianças, pois logo ia começar a contação. A agente de leitura B. afirmou que as crianças podem escolher livros de qualquer uma das estantes - os destinados para elas, posicionados sempre na parte de baixo das estantes. Às vezes há uma pré-seleção por parte da agente de leitura, quando ocorre o empréstimo ao ar livre, ou em sala (em dias de chuva), por exemplo. "As crianças não precisam de muito tempo para escolher um livro, é rapidinho", diz a agente de leitura, mencionando que as crianças pegam o primeiro livro que veem, sem analisar. A agente diz tentar orientá-los nessa hora, ajudando as crianças a acharem um livro de que gostem e incentivando-as a escolherem com calma, abrindo os livros, folheando suas páginas. Quando há uma pré-seleção dos livros e eles são dispostos em uma mesa para as crianças escolherem, os pequenos analisam mais, pois têm mais tempo para isso. A nosso ver, a existência deste tempo seria a condição ideal para todos os momentos de empréstimo.

Segundo Colomer (2007), é muito importante também que as crianças tenham a oportunidade e o espaço de trocar as obras entre si, compartilhando assim suas experiências, conhecimentos, opiniões e sensações que uma história lhes suscitou e, dessa forma, adentrando uma dimensão socializadora em que as crianças se sintam parte de uma mesma comunidade de leitores. Ou seja, a própria partilha de conhecimentos entre os leitores contribui para a sua formação literária como indivíduos e como grupo.

Além disso, o mediador há de incluir em seu trabalho a constante presença da intertextualidade, isto é, da presença de elementos de determinado texto em outros. Sua primeira tarefa nesse sentido é a de selecionar obras que apresentem tal característica e,

assim, promover um trabalho em que as crianças percebam esses aspectos, elevando seu grau de atenção na percepção dos mesmos. Conforme Ferreira (2009, p. 78):

Objetivando aguçar o olhar dos alunos para os temas e seres humanos que povoam a trama ficcional, o mediador pode propor-lhes a reflexão sobre o que possibilita aproximações entre obras. A partir dessa reflexão, os alunos são capazes de perceber que há diálogos entre textos. A explicitação desse diálogo entre obras propicia o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, o aumento do interesse pela leitura de diferentes livros de um mesmo autor e/ou autores diversos.

A intertextualidade, além de ser um elemento que reflete a qualidade de um livro, é algo que chama a atenção da criança, podendo despertar sua curiosidade para a leitura de outros textos e desenvolver sua capacidade cognitiva. Sobre a presença de intertextualidade no trabalho com a literatura infantil, Arena e Silva (2012, p. 10) delineiam a função do mediador nesse sentido, apontando para a importância desse trabalho na formação literária das crianças:

O professor medeia esse processo de formação do leitor literário, quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos – outros e diversos textos que já conhece – e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apoiam nos textos que conhecem e de que já fizeram repetidas leituras e, dessa maneira, os relacionam com as características do texto que é apresentado a elas.

Portanto, a figura do mediador atua no sentido de levar o olhar das crianças para perceberem a presença desses elementos intertextuais, explicá-los quando preciso, e assim contribuir para o alargamento de seus conhecimentos e experiências literárias.

Utilizando o termo "redes comparativas" para falar da relação entre as leituras, Colomer (2007) menciona que não basta apenas ler com uma boa entonação e de uma forma que seja atrativa, mas é necessário que o professor ou o agente de leitura leve as crianças a estabelecer conexões com outras leituras, formando assim, essas "redes". Portanto, o mediador tem a responsabilidade de desenvolver estratégias diferenciadas para chamar a atenção das crianças e fazer com que se interessem pela leitura, para então poder incentivá-las a se envolverem e dedicarem tempo no manuseio dos livros e no contato com diferentes obras, descobrindo também suas preferências literárias. Esses aspectos incentivam a autonomia das crianças e permitem que elas se tornem mais críticas e reflexivas ao entrarem em contato com os livros.

Com tantas funções atribuídas ao mediador, faz-se necessário que ele documente de alguma forma as atividades realizadas e suas observações sobre as crianças. Segundo Santos e Souza (2009), as documentações escritas por parte do mediador o

ajudam a perceber as mudanças e o desenvolvimento ocorrido nas crianças, além de torná-lo um melhor observador. A documentação possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais esquematizado e bem embasado, implica planejamento – reflexão – novo planejamento, sem submetê-lo a uma estrutura rígida, mas possibilitando seu avanço com as necessidades e oportunidades que surgirem ao longo do processo.

As crianças pequenas são capazes de compreender as histórias e refletir sobre elas, mesmo que ainda não saibam ler. O contato com os livros e a possibilidade de terem acesso a materiais escritos, em especial de literatura, ajuda no processo de aquisição da leitura e escrita futuramente. Segundo Faria (2013), o trabalho com livros variados, com ou sem textos, desde a Educação Infantil, é um meio bastante eficaz e importante para o aprendizado da leitura. Girotto e Souza (2009) também afirmam que o mediador deve estar atento para o fato de que somente escutar histórias não leva a criança a ler, mas sim vivenciar situações onde possa exercer autonomia de escolha, acesso fácil a obras diferentes e contato frequente com os livros de literatura infantil.

Não se pode partir do pressuposto de que as crianças se tornarão leitoras se o mediador não apresentar os recursos corretos para essa formação. É necessário instigar as crianças, propor atividades que envolvam os livros, como trocas de experiências entre os colegas, para que assim elas tenham uma base sólida para conseguirem, sozinhas, escolher livros e desenvolverem funções cognitivas e sociais a partir do contato com a literatura.

Para alcançar autonomia e progresso no processo de formação literária das crianças, Santos e Souza (2009, p. 99-100) afirmam que,

O trabalho com a literatura pode ser enriquecido, por exemplo, com a apresentação de autores e ilustradores dos livros que foram lidos, e dos componentes da literatura, como: constância do enredo, caracterização, tema, estilo, lugar, ponto de vista do autor etc. A mobilização desses conhecimentos sobre a qualidade e os critérios singulares de cada tipo de literatura permite o desenvolvimento do que podemos chamar de *consciência literária* pelas crianças.

Isto significa que o mediador permite às crianças ter conhecimentos dos elementos técnicos, estéticos e estruturais de um livro, que saibam diferenciar autor de ilustrador, que aos poucos consigam perceber os momentos chave dentro de uma história, que diferenciem a fala dos personagens da fala do narrador, que percebam os diferentes caminhos que cada autor trilha para o desfecho da história e, assim, adquiram essa "consciência literária". Colomer (2007) também afirma ser essencial que a escola ou instituição de Educação Infantil use, no trabalho com a literatura, palavras específicas no falar dos livros e ao apresentar às crianças as regras particulares encontradas nas obras

literárias, pois mesmo os pequenos podem aprender, com rapidez, elementos como título e personagens, além de diferenciarem os gêneros textuais.

Portanto, o mediador da literatura infantil está posto diante de uma tarefa desafiadora, porém de inúmeras possibilidades em direção à formação de leitores críticos e que encontrem prazer na leitura literária. Diante disso, ele deve pensar e planejar as melhores formas de despertar esse interesse nas crianças por meio de suas propostas. Nesse sentido, Santos e Souza (2009, p. 99) apresentam uma consideração importante para nortear o trabalho do mediador e que poderia resumir os aspectos aqui apresentados: “Ao elaborar as atividades, os mediadores de leitura devem questionar: Isso aumentará o gosto das crianças pela leitura? Isso as fará continuar a ler?”. Fazendo essas perguntas a si mesmo o mediador poderá desenvolver um trabalho com o cuidado de cada vez mais aumentar o interesse das crianças pela leitura e lhes proporcionar todo o universo de possibilidades que a literatura é capaz de criar.

6 ERA UMA VEZ...

O contador de histórias é aquele que traz o coração nas mãos.

Maria da Penha

Sempre que ouvimos alguém proferir o “Era uma vez”, nossos olhos e ouvidos ficam atentos às próximas palavras. Essa expressão carrega significados que nos fazem lembrar e reviver momentos de ternura, paz e descobertas, em que o imaginário e a criatividade ganham vida para que o que está sendo ouvido possa ser criado, do nosso jeitinho, em nossa mente.

As crianças na Educação Infantil têm contato com diversas histórias, contadas pelas professoras, agentes de leitura e demais educadores presentes na instituição. Ouvir uma história pode ser algo mágico, encantador, mas também pode ser um momento engessado, de silêncio absoluto e falas mecânicas. Permitir que as crianças tenham uma vivência prazerosa no contato com as histórias depende da postura do mediador e até mesmo das obras expostas aos pequenos no momento da contação. Nesse sentido, Panozzo e Ramos (2011, p. 53) enfatizam:

Quem não gosta de ouvir histórias? Crianças, adultos ou idosos apreciam uma boa história narrada por um contador que sabe dar vida a um conflito. A palavra oral adapta o conflito ao ouvinte, seduzindo-o. E a história ouvida é o primeiro livro de diversos leitores. São livros ouvidos e vividos, literalmente.

Fica evidente que precisamos olhar para as histórias com maior sensibilidade, cada vez mais. Despertar o prazer ou o desprazer pelas histórias depende muito de como nós, mediadores, incentivamos e permitimos a relação livro-criança.

Em nossa pesquisa de campo pudemos observar um espaço que proporciona essa relação - uma biblioteca abundante não apenas de livros, mas também de momentos de um rico contato das crianças com a literatura, especialmente por meio da contação de histórias. A Niceteca oferece um horário semanal para cada turma da instituição, reservado para a contação de uma história, quase sempre feita pela agente de leitura do local. Trata-se de um momento de muito prazer para as crianças, as quais escutam com atenção e se envolvem na história de maneira visível pelos seus olhares atentos, suas expressões em reação às surpresas da história e suas diversas formas de participação. A agente de leitura B. já deixa preparado o espaço da biblioteca antes das crianças chegarem: dispõe as almofadas em que elas irão sentar, separa o livro que irá utilizar e prepara possíveis objetos que usará para a contação. A própria agente de leitura por vezes se caracteriza de algum personagem, ou apenas de forma diferenciada, com um

aventail, chapéu ou outro adereço. Dessa forma, todo o ambiente da biblioteca convida a criança para esse momento especial, que será lembrado e levado por ela como uma vivência profunda de relação com os livros e as histórias.

Zilberman (1985) afirma que o primeiro contato da criança com a literatura se dá por meio do som, daquilo que ela escuta, do tom de voz, das ênfases, pausas, silêncios intencionais e surpresas presentes na fala do contador. Quando possível, os olhos acompanham a ilustração do livro, permitindo uma compreensão diferente da história e dando espaço à imaginação daquilo que não se vê e nem se ouve, mas está nas entrelinhas.

O contato com os livros, a partir dos primeiros dias na instituição de Educação Infantil, permite que os pequenos aprendam mais sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. Desde o início da sua vida escolar, a criança precisa ter esse envolvimento com a literatura infantil. O ambiente e os tipos de livros disponíveis favorecerão ou não a curiosidade e o encantamento pelas histórias, bem como o conhecimento de diversas de suas características: "A criança aprende a temporalidade dos contos (o antes e o depois das ações), aprende a reconhecer o herói, a importância da ação narrativa, as imagens de movimento, de espaços e caráter dos personagens, bem como a presença de imagens de comparação, metáforas e sinestésias." (COSTA, 2007, p. 46). Nunca é cedo demais para que as crianças sejam capazes de compreender uma história, pois assim que entram na Educação Infantil, ainda que seja com poucos meses, já carregam em si vivências e marcas, permitindo que façam conexões entre os simbolismos presentes nas histórias e sua própria vida. Não devemos, em momento algum, subestimar o poder das narrativas expostas às crianças. Suas nuances, detalhes, personagens, relações estabelecidas no decorrer da história e os exemplos apresentados chegam ao pensamento de cada um de uma forma única, permitindo que o sentido de determinada história seja singular para cada ouvinte ou leitor.

Quanto mais as crianças têm acesso e oportunidades de manusear, ouvir e conhecer diferentes livros, maiores possibilidades terão de encontrar significado e prazer no que veem e ouvem, além de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 78) expressam isso claramente, ao dizerem que,

O fato de folhear as páginas do livro, de se apropriar de palavras, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, exige da criança operações mentais muito elaboradas, as quais vão se ampliando e se complexificando a cada nova experiência de leitura.

Por isso, é essencial que o mediador fique atento e mostre às crianças diversas

possibilidades de leitura, buscando o aprimoramento do conhecimento e do entendimento dos pequenos. O tempo separado para contar histórias e a liberdade que as crianças terão em perguntar, questionar, falar o que acham e contar histórias uns aos outros, vai ampliando o repertório e lapidando o conhecimento acerca da literatura, das palavras, variações da fala, ilustrações e do texto presente em cada livro.

No início de nossas observações na Niceteca, percebíamos que a agente de leitura B. não se preocupava tanto com a qualidade dos livros, pegando os livros nas prateleiras sem muitos critérios de escolha, e mais atenta ao silêncio das crianças. Além disso, ela sempre lia os livros para as crianças, sem dar vida, em gestos, expressões ou movimento ao que estava lendo. Porém, no decorrer dos meses percebemos uma tremenda transformação na postura da agente de leitura. Isso se deu pelo fato dela começar a fazer o curso “Contação de histórias e literatura infantil” promovido pelo grupo FATUM⁵. Uma das pedagogas do período da tarde do CMEI faz o curso junto com a agente de leitura, para incentivar e aprender mais sobre o assunto, diz ela. O curso faz parte do Programa de Excelência em Práticas Leitoras e é disponibilizado para os articuladores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como parte de um convênio entre o e as Regionais da Secretaria Municipal de Educação. O curso tem encontros fixos todas as segundas-feiras a tarde, de maio a dezembro de 2017. Como parte da ementa do curso, metade das aulas são presenciais e teóricas, e metade práticas. Na parte prática, os participantes devem usar os conhecimentos aprendidos durante o ano para realizarem contações e serem avaliados por isso, para assim, poderem concluir o curso.

Observamos que, já no primeiro mês fazendo o curso, a agente de leitura B. começou a ampliar seus olhares para as crianças, a valorizar mais os livros e o momento de contação, passando a estudar as histórias antes de contar e permitindo também que as crianças fizessem comentários ao término de cada história contada. Em uma conversa com a pedagoga que faz o curso de contação de histórias com a agente, ela mencionou que acha muito importante que exista um profissional dentro do CMEI que entenda sobre como contar histórias, pois é um aspecto essencial para trabalhar com as crianças e despertar nelas o prazer pela leitura e o interesse também pela escrita.

Sobre a sensibilidade que o contador precisa ter ao contar uma história e o envolvimento do ouvinte durante a contação, Sisto (2005, p. 43) faz a seguinte consideração:

⁵ O FATUM é um grupo que promove a arte e a cultura. Por meio de cursos de extensão, formação continuada, entre outros programas, busca ser um referencial na contação de histórias e na valorização da leitura literária no Brasil e na América Latina.

Em última análise, contar histórias é assumir uma forma épica, uma vez que o contador escolhe como "interlocutor único e privilegiado o espectador". Mas o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir, com quem conta, as imagens do que está sendo contado. Por isso, quem conta não pode entregar tudo "mastigado", nem texto, nem gesto, nem expressão alguma. Texto, gestos e expressões devem funcionar apenas como esboço, a fim de ser completado por esse espectador que queremos tão particular.

Para uma boa contação, professor ou agente de leitura tem como objetivo fazer com que o espectador entre na história, se envolva a ponto de ser capaz de completar as lacunas deixadas propositalmente pelo autor, trazendo suas próprias observações e considerações, para dar outro sentido e vida própria ao que ele ouve e vê. Da mesma maneira, o contador precisa dar espaço e expressar em falas e gestos algumas possibilidades não tão claras, que gerem interpretações diferentes, para que o ouvinte note algumas sutilezas por si mesmo e termine de preencher os vazios, trazendo sua própria forma de ver e sua bagagem pessoal de experiências para dentro da história.

Na Niceteca, a agente de leitura B. nos disse que escolhe os livros para a contação de história de acordo com o gosto das crianças, procurando observar seus interesses e desinteresses por determinados temas, personagens e gêneros textuais. A agente de leitura faz uma seleção das histórias que irá contar para as crianças das diferentes turmas, pesquisando ao longo do tempo do que as crianças mais gostam. Ela percebeu, por exemplo, que elas estão gostando muito de histórias de princesas dos contos de fada, incluindo os meninos. Assim, as crianças pedem por "livros de princesas" e a agente prontamente atende, preocupada com os interesses delas. Além disso, a agente de leitura procura perceber o que prende mais a atenção e analisa o livro e cada situação antes, para ver se não é um livro que possa causar medo em alguma criança, por exemplo.

Outro fato importante que a agente de leitura B. mencionou durante a entrevista que realizamos com ela é que o CMEI sempre convida contadores de histórias, especialmente da "Casa da Leitura"⁶ para virem à instituição, evento que ocorre aproximadamente duas vezes ao ano, proporcionando boas experiências com a literatura para as crianças.

O contato com a literatura infantil permite que a criança seja capaz de fazer conexões e se encontrar nas histórias de outros. Os personagens, as falas, o enredo, ilustrações que mostram lugares e objetos diversos, detalhes e especificidades para enriquecer a narrativa, carregam em si uma imensa quantidade de possibilidades e caminhos que a criança, a partir do que já viveu, poderá trilhar para alcançar o que deseja e compreender melhor tudo o que a cerca. Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 92)

6 A Casa da Leitura é uma iniciativa da Fundação Cultural de Curitiba, como espaço para pesquisa e empréstimo de livros e periódicos, além de atividades voltadas ao incentivo à leitura.

também acrescentam que,

Inserir a literatura na vida das crianças de forma precoce é mais que entregar a elas um código verbal; é lhes oferecer um passaporte para lidar com valores e juízos, com seus pesadelos e sonhos, com a construção de sua história pessoal, calcada no diálogo com a história dos Outros, com a história de todos nós. A linguagem literária é lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar, de forma consistente, seu percurso rumo à vida.

Quanto antes a criança tiver acesso aos livros, mais rápido se darão as conexões que ela poderá estabelecer para relacionar as histórias a si mesma e fazer comparações com sua própria vida, com seus pensamentos e sua imaginação. O conteúdo presente em cada história carrega também aspectos em comum, que são capazes de unir os indivíduos que a ouvem ou leem. Histórias que trazem elementos conhecidos pelos ouvintes, como espaços ou objetos, situações de conflito que os personagens passam, desfechos que remetem ao real, mesmo estando sujeitos a diversas interpretações, são aspectos que, posteriormente, geram conversas entre as crianças, brincadeiras ou "imitações" do que se ouviu, com o fim de reviver ou tentar entender o que está presente na realidade que as cerca.

Nos momentos de contação na Nicoteca sempre observávamos o comportamento das crianças em relação às histórias. Muitas vezes, ao fim de uma contação, as crianças discutiam entre elas sobre as situações que os personagens passavam ou qual situação/personagem cada uma mais gostou. Com o tempo, a agente de leitura B. passou a contar as histórias sem ler o livro, mas mostrando o livro antes da contação, falando o nome do autor e ilustrador daquela história e em seguida, guardava o livro e passava a utilizar diferentes elementos para contar a história, como objetos comuns, mas que ganhavam outro significado e vida no decorrer da história. A agente muitas vezes usava panos, caixas, pedras, colares, fantoches, coroas, entre outros objetos, que ficavam dispostos em um lado da biblioteca, para caracterizar personagens ou lugares específicos. Ela também sempre se movimentava de um lado para o outro para exemplificar os acontecimentos da história e prender a atenção das crianças.

A importância de contar bem uma história está no fato de que a criança poderá fazer conexões a partir do que ouve e lembrar de momentos vivenciados por ela durante uma contação, que podem marcá-la para o resto de sua vida. Algumas personagens das histórias marcam de tal forma que são lembradas por muito tempo, mesmo depois da história ter sido concluída, pois elas, segundo Cademartori (2009, p. 29) "[...] são aquelas capazes de transmitir de algum modo impressão de verdade existencial, mesmo que seja pela simples condição de serem figurações da infância, mas feitas de tal modo a permitir

que possamos pensar nelas como se, de fato, existissem.". São personagens que se tornam parte das brincadeiras de faz de conta, servindo de exemplos para imaginar situações e que estão presentes em conversas para confirmar ou reafirmar opiniões e ideias.

Mesmo mergulhando de cabeça no mundo das histórias, a criança se sente protegida, pois consegue se envolver emocionalmente com o que ouve, sentir a dor dos personagens, lembrar de situações de sua história pessoal, sentir prazer, torcer por alguém e ainda assim continuar segura, sem correr algum tipo de perigo. Nesse sentido, Amarilha (1997, p. 19) afirma que "Pelo processo de "viver" temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco.". Ainda segundo a autora, quando uma história é contada, ela tem o objetivo de trazer prazer e interesse para quem a ouve. A criança é capaz de compreender melhor o que está a sua volta justamente pelo fato das histórias corresponderem às suas expectativas e desejos e, desta forma, também se tornam significativas e importantes para ela.

Ouvir uma história contada com amor e animação, poder manusear as obras nas prateleiras, trazê-las para o colo, se deliciar ao folhear as páginas de um livro, são todos simples momentos que permitem que crianças e adultos sejam imersos em um ambiente de infinitas possibilidades e descobertas. Nesse espaço também podem encontrar novos caminhos, sentidos e prazeres, tanto a partir do que conhecem das histórias como também do que conseguem relacionar com a sua própria vida.

Dito isso, cabe ao mediador criar estratégias e motivar as crianças a se envolverem nas histórias. O exemplo fala mais alto do que qualquer palavra e é papel do professor ou agente de leitura mostrar, primeiramente, seu próprio interesse ao contar uma história ou a alegria de pegar um livro e lê-lo.

Em nossa pesquisa de campo observamos também a atitude das professoras ao levarem suas turmas na Niceteca. Nos dias que estávamos lá, conseguíamos acompanhar a presença de três turmas à Niceteca e, dentre elas somente uma das professoras se envolvia com as histórias, permitia que as crianças se sentissem acolhidas e ouvidas em seus questionamentos e tratava as crianças com amor e consideração, tornando aquele momento mais agradável e prazeroso. Nas outras duas turmas as professoras eram bastante autoritárias ou simplesmente ignoravam a relevância daquele momento para as crianças. Algumas vezes observamos as professoras gritando ou cutucando alguma criança para que ficasse quieta ou para que não se mexesse tanto e, por causa dessas atitudes, algumas crianças se interessavam menos pela história e

outras se distraíam muito devido a essas interrupções desnecessárias das professoras. Todas as vezes em que isso acontecia, a agente de leitura B. tentava contornar a situação mostrando algum objeto interessante ou mudando o tom de voz, para chamar as crianças de volta para a história.

Quando o adulto, professor ou agente de leitura age de forma impulsiva, autoritária ou negligente para com as crianças durante a contação de histórias ou no momento do manuseio dos livros, os pequenos tendem também a não se interessar tanto pelas histórias. Já, quando o mediador tem atitudes positivas em relação aos livros e ao momento de contação, as crianças passam a olhar as obras com outros olhos e, por isso, é tão importante que essa construção do prazer pelos livros de literatura infantil seja feita todos os dias, aos poucos, para alcançar o coração e os pensamentos dos pequenos.

Ao terem contato com diversos livros e serem motivadas a buscá-los, as crianças poderão ter uma compreensão melhor do mundo e de si mesmas. Nas palavras de Amarilha (1997, p. 81): “Os livros de leitura são sempre autobiográficos, isto é, nas suas páginas sempre encontraremos um personagem, uma situação que somos nós mesmos.”. Assim, o mediador precisa incentivar e estimular as crianças a buscarem, por si mesmas, os livros que quiserem. Feito isso, as próprias histórias, com seus encantamentos, palavras e especialmente ilustrações, cumprirão o seu papel de colocar no coração e na imaginação de cada criança um pedacinho delas e isso, em um momento especial, se reverterá em descobertas que ajudarão na compreensão de si e de tudo que a cerca, como se, de uma forma mágica, um pouco da história ou até mesmo ela toda se encaixasse perfeitamente para quem a lê.

Se pensarmos um pouco na História de muitas histórias que conhecemos hoje, poderemos notar que muito do que conhecemos sobre histórias antigas foi contado em rodas de conversas, sem nenhum livro, mas de memórias passadas de uma pessoa para outra. Nossos antepassados se reuniam em volta de fogueiras, sentados no chão e criavam histórias ou as recontavam de outros, como tradição ou para lembrar vitórias e conquistas de seu povo. Outras histórias eram contadas para entretenimento, em noites escuras, onde depois de um dia longo, a imaginação ganhava espaço para criar na mente o que os ouvidos escutavam e o que as palavras expressavam. Sisto (2005, p. 58) afirma que:

O contador dos tempos passados sempre contou histórias que sabia de memória – as “avós” têm um papel fundamental nessa iniciativa –, quase sempre associada a casos, histórias quase que verídicas ou de famílias ou cotidianas, histórias que ele aprendeu de “ouvido” e os tão importantes clássicos da literatura popular, os contos de fada, as fábulas, as lendas.

Portanto, a apreciação e o gosto pelas mais diversas histórias foram adquiridos há muito tempo, por meio de pessoas que, sem nenhum material pronto, eram capazes de criar histórias fantásticas e intrigantes, para prender a atenção de quem as ouvia e gerar prazer e encanto. Essas histórias também eram contadas como forma de fugir um pouco da realidade, pois permitiam (e até hoje cumprem esse papel) que a imaginação falasse mais alto do que qualquer situação real já vivida e a mente fosse capaz de criar cores, lugares, imagens únicas que representavam o desejo de quem as ouvia.

Quando uma criança ouve uma história, ela pode transformar o que ouve para seu próprio prazer, a fim de viver, mesmo que por pouco tempo, em um mundo do jeito que deseja, recriando a história como sempre quis, para sua satisfação pessoal. Esse é um dos aspectos mais incríveis de uma história; ela consegue alcançar a todos os tipos de pessoas, pois cada um pode imaginar e ter uma experiência única ao entrar em contato com um livro, seja por uma contação ou no contato com as obras de literatura infantil.

Ferreira e Valente (2012, p. 74) mencionam que “A “contação de histórias” na biblioteca faculta à criança ainda não alfabetizada ouvir um poema, uma fábula, uma história em quadrinhos, um conto de fadas em voz alta, entre outros, e assim, internalizar a estrutura de diferentes gêneros.”. Isto permite que a criança, mesmo sem ainda saber ler, consiga perceber as diferenças e especificidades dos diferentes gêneros literários e, assim, possa diferenciar e compreender o tipo de escrita (ainda que seja somente na fala do mediador) com os detalhes que fazem aqueles conjuntos de palavras serem considerados um poema, um conto ou uma lenda, por exemplo.

O ato de ler com frequência para as crianças utilizando diferentes tipos de gêneros literários, segundo Morais (2012), pode ser um marco de uma primeira experiência agradável de leitura. Por isso, ler para os pequenos é um dos meios mais eficazes para a formação de leitores que, a partir do que ouvem, poderão optar por ler para o resto de suas vidas. Além disso, Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 77) acrescentam que “O processo de apropriação das habilidades de leitura e de escrita, entendidas como construção de sentidos a partir de um texto escrito, inicia-se com a capacidade humana de representar, de empregar símbolos para tornar presente o que está ausente, o que, como se viu, origina-se dos gestos e da fala.”. Ao ouvir uma história, imensas possibilidades surgem no imaginário da criança, para construir e criar as mais diversas situações, que podem ser meios usados por ela para encarar sua própria realidade ou resolver algum conflito pessoal. Tudo isso pode começar a ser construído desde cedo, na Educação Infantil e ficará cada vez mais claro e evidente conforme a criança for

aprendendo a reconhecer todos os símbolos e elementos presentes nos livros. Assim, quando a criança estiver preparada e aprender a ler e escrever, essas habilidades se fixarão com precisão e ela terá condições para compreender todos os aspectos que envolvem uma história, do início ao fim dela.

Os momentos de contação de histórias ou mesmo aqueles em que a criança pode pegar uma obra na prateleira, sentar em uma cadeira ou no chão e manusear com calma cada página do livro, precisam ser valorizados e compreendidos pelo mediador como prioritários para que a criança crie gosto pela leitura. Nas palavras de Reyes (2010, p. 73-74):

A escuta ativa e cada vez mais propensa a apreender as semelhanças, as diferenças e a gama de sutilezas sonoras da língua materna, como o contato com as diversas experiências literárias, proporciona-lhe um rico repertório que emoldura seu desejo de ler e escrever como necessidade vital e não como uma simples tarefa escolar.

É essencial que o adulto esteja atento o tempo todo a esses detalhes, para não acabar se tornando um empecilho para as crianças e sim um meio para que elas apreciem os livros e se interessem pela leitura literária como algo prazeroso e significativo, além de perceberem a real importância da leitura e da escrita para seu desenvolvimento e para suas vidas.

Sobre o aspecto da oralidade, Amarilha (1997) menciona também que as nuances da fala durante uma contação é um dos atrativos da literatura, pois traz para o ambiente um clima de união, em que todos, crianças e adultos, se envolvem em uma experiência imaginária. Amarilha (1997, p. 22) também acrescenta que, “Em efeito, crianças de todas as faixas etárias procuram para empréstimo os livros das histórias lidas ou contadas em sala de aula – o que demonstra que a oralidade não só atrai o leitor para o livro, como também o encoraja a enfrentar a escrita no silêncio.”. Esses aspectos demonstram e reafirmam que a forma como as crianças irão se relacionar com os livros depende muito de como o mediador construirá essa relação livro/criança, seja por meio de contações de histórias ou da disponibilidade que as crianças terão de escolher os livros que quiserem e manusearem os mesmos com calma e tempo.

Outro aspecto interessante a ser comentado diz respeito à fala, pois a mesma é uma das funções iniciais na vida do ser humano. Giroto e Silveira (2013, p. 22) trazem a seguinte consideração para pensarmos sobre o tema:

Para as crianças, as situações nas quais as capacidades linguísticas básicas, como falar e escutar, são praticadas livremente, oportunizam, por meio do diálogo, a construção do conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro, bem como a

ampliação das relações interpessoais, além da própria ampliação dessas capacidades linguísticas. As atividades que envolvem a linguagem oral podem se tornar significativas à medida que exercem uma função em determinado contexto, seja contar ou criar uma história, compartilhar algum acontecimento, explicar uma brincadeira ou jogo, pedir uma informação, etc.

As autoras afirmam que as atividades realizadas por meio da fala são marcantes quando estão inseridas em um contexto específico, pois permitem que as crianças realizem conexões do que ouvem com o que falam e aprendam a se expressar melhor.

Quanto ao papel do mediador e o que ele deveria ou não fazer ao apresentar uma história para as crianças, Zilberman (1985, p. 24) menciona que “[...] o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas [...]”. O professor deve contar a história sem acrescentar suas próprias considerações e juízos, mas permitir que nesse momento a imaginação dos pequenos fale mais alto e as interpretações que eles venham a fazer sejam valorizadas por quem medeia, para que o momento de contato com as histórias seja sempre um tempo de atenção, carinho, reconhecimento dos diversos pontos de vista e que tenha um sentido especial e único para cada um.

No que diz respeito à contação de histórias, Silva e Silvestre (2013, p. 53) indicam que,

[...] a leitura e a contação de contos maravilhosos, de encantamento ou populares permite à criança encontrar possíveis soluções para os problemas que a afligem, pois as histórias mostram diferentes possibilidades e escolhas advindas das personagens, ou seja, há diferentes modos de expressão de sentimentos e soluções de problemas. Nesse sentido, há uma transcendência do real, e a criança, por sua vez, encontra a magia no mundo de encantamento, uma vez que ela pode ter contato.

Sobre esse aspecto apresentado, mais uma vez as histórias desempenham um papel de extrema importância para a vida das crianças. Ter contato com os livros e ter a possibilidade de imaginar situações ao ouvir as histórias através do faz de conta são meios relevantes para que a criança possa se expressar e procurar solucionar seus problemas pessoais, encontrando respostas na magia presente nas páginas dos livros.

Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 83) alegam que o real - aquilo que vivemos e as experiências pessoais - e o imaginário presentes nas histórias dos livros literários caminham juntos, pois para a criança que vive muito o universo da imaginação, as duas coisas se relacionam e não precisam ser vistas como opostas, mas sim como complementares:

Ainda que, em nossa cultura, real e imaginário sejam dois conceitos antagônicos. - um é tudo aquilo que o outro não é, sendo o primeiro palpável, o segundo, devaneio – a apreensão da totalidade do real é algo que nos escapa, e é aí que se instala a literatura como arte – como possibilidade de captar e apresentar o mais que real. Uma vez mais, a maneira de a criança se expressar, a forma como se insere no mundo, o modo como tenta apreendê-lo remetem à sua proximidade com o universo literário.

Para as crianças, o fato de poderem ter proximidade e contato com as histórias, mesmo envolvendo a imaginação, é algo que pode ampliar as suas possibilidades de compreensão da realidade, pois para elas, entrar no mundo das histórias é um meio para entender a si mesmas.

As histórias são escritas de forma que possam, com texto e ilustração, ser significativas e proveitosas para quem as lê. Cademartori (2009, p. 31) afirma:

A procura por algo é o que impulsiona as histórias. Uma narrativa evolui no sentido de estabelecer, ao final, um ponto de vista, que pode ser da personagem ou do narrador, mas que, de algum modo, será diferente daquele que deu início ao relato. A diferença pode consistir em explicar a ordem existente, ou em projetar outra ordem, ou, ainda, em retornar a um ponto anterior, agora visto de modo distinto, como efeito de um deslocamento havido. [...] Ainda que tudo se explique por ter sido o sonho de alguém, ao despertar, nós sabemos, o sonhador já não é o mesmo.

Dito isso, fica evidente o potencial presente nas histórias, para mudar gradativamente a percepção e visão de mundo de um indivíduo no virar de cada página. São palavras, situações conflituosas, apaixonantes, mágicas, que levam o leitor a imaginar possibilidades infinitas e que tonam uma narrativa muito maior do que ela aparenta ser pois, para cada ouvinte, o significado e o impacto causado por ela é único.

Cademartori (2009, p. 35) ainda acrescenta que a literatura contemporânea está muito voltada a produções que levam o leitor a repensar, recriar e imaginar, tendo como base as situações da vida cotidiana, já "A literatura destinada à criança, no entanto, sempre pôde, como liberdade total de criação, imaginar mundos mágicos, fantásticos, alternativos, sobrenaturais.". As crianças têm uma sensibilidade e uma espontaneidade que as permitem enxergar além; ouvir uma história sendo contada e dentro de si mesmas criar um universo inteiro onde tudo aquilo acontece e ganha vida por meio do imaginário:

Assim, adentrando o mundo lúdico com verdade, amor e encantamento, ao narrar histórias, estaremos transformando palavras em memória afetiva, palavras em formação do pensamento, em imaginação, em atividade criadora, em ação humanizante. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 29).

Sobre essa "ação humanizante" as autoras exemplificam muito bem a relevância de um bom mediador quando falamos em formar leitores e despertar o interesse pela leitura nos pequenos. Um professor, um agente de leitura ou qualquer outro indivíduo que

se propõe a contar uma história precisa entender o tamanho de sua responsabilidade. Histórias falam, tocam, constrangem, atraem e despertam inúmeros sentimentos e reações em quem as ouve. Se essas ações serão positivas ou negativas dependerá muito de quem conta as histórias.

Giroto e Souza (2016, p. 22) ainda acrescentam que,

Narrar histórias é um ato que prova, de fato, o afeto, a consideração, o acolhimento, o respeito à criança e à infância. Então, mais do que afeto, esse ato, ao tornar-se presente no cotidiano infantil será apreciado como um ato de educar os sentidos à poeticidade, e como todo ato de educar figura-se como ato de ternura, a educação para a literariedade será ternura e amor.

Não só para quem ouve, mas também para quem conta, o momento de contação é um tempo de demonstrar amor, carinho, de estar atento e sensível para os questionamentos que virão no decorrer da história ou ao final dela. O mediador tem um trabalho que exige muita responsabilidade, mas que também é extremamente gratificante, pois aproxima criança e adulto em um olhar, em uma palavra doce, em um toque que acolhe.

Contar uma história não é algo simples. O contador precisa conhecer a história que vai contar, dedicar tempo para ler, reler, analisar as ilustrações, o conjunto texto/ilustração, observar detalhes da escrita ou das ilustrações, se envolver com a narrativa e, antes de expô-la a outros, ter a oportunidade de viver aquelas páginas. Além disso, Sisto (2005, p. 31) faz uma analogia muito interessante ao mencionar que "Aprender uma história para contar é como construir um filme. Temos que vislumbrar mentalmente cada coisa que vai sendo contada, para sermos capazes de recontá-la de memória sem precisarmos decorá-la.". O contador se dedica, dessa forma, para fazer uma boa narração, permitindo que seus ouvintes gostem e sintam prazer a partir das palavras e ações expressadas durante a contação.

Durante as observações no CMEI Nice Braga presenciamos que a agente de leitura B. sempre repetia algumas palavras de concentração com as crianças, antes de contar alguma história. Ela dizia: "Olhos de coruja, orelhas de elefante e boca de siri". A agente e as crianças repetiam as palavras fazendo gestos para fixar a parte do corpo com os animais mencionados. Assim a agente dizia às crianças que ouvir uma história era um momento especial, de silêncio e concentração e as crianças respeitavam este acordo até o fim da história, após a qual a agente deixava que as crianças fizessem perguntas ou comentários sobre os personagens, o lugar narrado, entre outros elementos observados durante a contação. Sobre esse aspecto, Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 111) afirmam que "Tratando-se da conversa antes da história, o principal objetivo é fazer

combinados a respeito do comportamento dos alunos durante a narrativa, esclarecendo se poderão ou não fazer comentários e outras intervenções.”. Isso, portanto, torna o momento da contação mais organizado e proveitoso para as crianças, que aprendem a esperar e aproveitar sem distrações ou pausas desnecessárias no decorrer da história contada.

Motoyama e Sisto (2016, p. 112) trazem uma consideração indispensável quando falam sobre contação de histórias:

Não é só contar: é contar bem, é contar bonito, contar com uma linguagem trabalhada, para afetar o outro com uma boa dose do que não é facilmente encontrável e corriqueiro e com equilibrado apelo estético. Só assim poderemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura. Não é qualquer história. É história com arte.

Relacionar a literatura com a arte nos permite analisar o tema de contação por outra perspectiva, pois torna o ato de contar uma história algo que requer certo cuidado e que demanda tempo de preparo, a fim de causar um impacto de prazer e surpresa em quem ouve o que está sendo contado e encenado. Uma boa história traz elementos inusitados, não comuns no dia a dia, além de ricas ilustrações, para despertar no ouvinte a imaginação e a criatividade:

Então contar de reis e rainhas, príncipes e princesas, gnomos e duendes, meninos e meninas, animais falantes e coisas de outro mundo, e coisas desse mesmo mundo, só que contadas com jeito de quem viu ou viveu o que fala e repete a história com emoção renovada a cada vez. Sim, porque contar histórias depende muito também de quem ouve. As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho. (SISTO, 2005, p. 20).

Uma história pode causar emoção e entusiasmo em todos, em quem conta e em quem ouve, pois carrega em si elementos variados e mágicos que alcançam o coração e a mente de quem se envolve em um momento de contação. Crianças e adultos são envolvidos por uma atmosfera de amor, alegria e deleite, pois é isso que uma história produz em quem entra em contato com ela.

O contador de histórias precisa estar atento às sutilezas que cercam um momento de contação. Atenção nos olhares, nos movimentos das mãos, dos pés, da cabeça e do corpo todo das crianças, pois são sinais e respostas dos ouvintes para a história. Sobre essa conexão criança/história, Sisto (2005, p. 22) acrescenta:

Quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar. Esses espaços de locomoção do ouvinte dentro de uma história podem ser construídos pelas pausas, silêncios, ações, gestos e expressões, de forma harmônica. O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolheu

contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos, como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade.

O papel do contador é fundamental para que a criança se interesse pela história e anseie por outras. Na Niceteca, ao contar uma história, a agente de leitura B. buscava agir dessa maneira, com expressividade de fala e de movimentos, com criatividade e com envolvimento, de forma que as crianças curtiam aquele momento, o que percebíamos quando observamos a animação delas ao entrarem na biblioteca, o olhar atento durante as contações e as expressões faciais que acompanhavam a emoção de cada história. Além disso, como forma de aproximar os pequenos leitores dos livros, a agente sempre fazia questão de falar o nome do autor e do ilustrador do livro que estava usando para contar a história daquele dia, embora não utilizasse o livro para a contação e sim técnicas diversas, como a utilização de objetos diferenciados para ilustrar os diferentes elementos das narrativas.

Ler e contar são ações diferentes, pois segundo Fonseca (2012) quando lemos, temos que falar exatamente o que está escrito no livro, com as mesmas palavras e entonações presentes na escrita do autor. Já quando contamos uma história, podemos contá-la várias vezes e em cada vez contar um pouco diferente, uma vez resumindo mais a história, outra vez detalhando mais. Portanto, em uma contação a narrativa será sempre diferente. Para as crianças é de extrema importância que o mediador assegure esses dois momentos. Ainda segundo Fonseca (2012), ao ler, a criança sabe que o mediador está falando exatamente o que está escrito no livro e que não se muda o que está escrito, permitindo que a criança possa compreender, aos poucos, as letras, palavras e signos linguísticos apresentados em um texto e também aprender que sempre lemos de um jeito, virando as páginas da direita para a esquerda e lendo de cima para baixo, da esquerda para a direita.

Por outro lado, ao contar uma história "[...] permitimos que as crianças observem especificidades da linguagem oral, que compreendam a postura do narrador – a ação dos narradores." (FONSECA, 2012, p. 148). Uma contação proporciona à criança uma experiência com a oralidade e todos os aspectos que ela envolve, dando-lhe suporte para a própria consciência e desenvolvimento oral, além de despertar a curiosidade das crianças, que posteriormente se interessam mais pelos livros, os procuram para manuseá-los e muitas vezes também querem recontar a história ouvida.

Numa de nossas observações, ao contar a história *O carneirinho que veio para o jantar*, de Steve Smallman, a agente de leitura B. fez uso de sons diversos, em sua

própria fala, para exemplificar o diálogo presente na história. O ronco da barriga do lobo, o soluço do carneirinho e a diferença de vozes para cada personagem deixou a história muito divertida e interessante para as crianças.

Giraldello e Silva (2016, p. 146) afirmam o seguinte:

A voz é nossa parceira no jogo do contar, no processo de brincar com as palavras que é parte tão importante do prazer estético de contar e ouvir histórias, particularmente com crianças. Desde que nosso foco maior esteja no sentido da história, vale experimentar com ritmos, repetições, cantarolar os refrões, explorar a sonoridade dos trava-línguas, exagerar na fricção das consoantes, alongar melodicamente as vogais, saborear os efeitos-surpresa da combinação lúdica entre palavras, estalidos, olhares, gestos e todo o repertório expressivo de nosso corpo de nossa memória afetivo-cultural.

Uma boa contação depende de como a história é contada. Expressar palavras como se não tivessem importância ou proferi-las sem emoção desvaloriza a história e deixa esse momento muito menos atrativo. Contar com alegria, como se aquilo que se conta fizesse parte da vida do contador transforma uma narrativa em uma história com vida para a criança, que transforma os personagens em amigos e os lugares em ambientes do seu imaginário, podendo esses elementos posteriormente fazer parte de brincadeiras ou de criações de histórias novas, originais.

Elementos diferenciados também são ótimos meios para deixar a história mais animada e prazerosa. Esses recursos podem ser, segundo Sisto e Motoyama (2016, p. 117) "[...] objetos, figurinos, instrumentos, cenários, projeções que auxiliam o contador a enriquecer a sua *performance* e a interagir com os ouvintes, proporcionando-lhes uma experiência estética diferenciada.". A agente de leitura B., em diversas contações de histórias feitas na Niceteca, utilizava chapéus, tiaras, bonecas, fantoches, panos, etc., como quando contou a história da Rapunzel e usou objetos diferentes para cada personagem e também para enriquecer a narrativa e falar de momentos ou lugares específicos. Os objetos utilizados foram uma boneca com um aplique de trança para a Rapunzel, uma coroa alusiva ao príncipe, um chapéu pontudo lembrava a bruxa, tiaras de folhas representavam as verduras e as prateleiras da Niceteca eram a torre em que a bruxa prendia a Rapunzel. Os objetos utilizados eram simples, às vezes envolvendo o próprio mobiliário do local, mas suficientes para atrair o interesse das crianças e despertar sua imaginação.

Contar uma história, portanto, é um privilégio. É ter a oportunidade de conquistar mentes e corações, de despertar o prazer e o encanto pelo mundo mágico dos contos e tornar viva uma história. Contar é também amar em palavras, demonstrar afeto e carinho ao apresentar uma narrativa cheia de vida e surpresas para uma criança, ou melhor

ainda, para muitas delas. As histórias são ricas em vários aspectos - culturais, estéticos, emocionais - e carregam em si uma imensidão de caminhos possíveis, pelos quais o leitor ou o ouvinte pode trilhar para chegar onde desejar, seja de uma forma consciente ou ainda presente no inconsciente dos pequenos. Como bem afirmou Sisto (2005, p. 27): "nós nunca seremos os mesmos depois de terminada a leitura. Terminada no papel e continuada na vida!".

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo levantar e analisar diferentes questões relacionadas à biblioteca no contexto da Educação Infantil, à literatura infantil e à formação de leitores. Para isto, as observações realizadas na biblioteca do CMEI Nice Braga, bem como as diversas leituras acerca do tema deram corpo a este estudo, assim como relevância, devido ao fato de destacar a importância e o papel de uma biblioteca na Educação Infantil, com variedade de livros para as crianças dessa idade e com diversas ações que promovam sua formação literária. Trata-se de um tema que ainda precisa ser melhor discutido e concretizado no sentido de se garantir a presença de bibliotecas nas instituições de Educação Infantil e um trabalho comprometido com uma construção significativa e adequada da relação entre a criança e o livro.

A biblioteca destinada às crianças na fase inicial da trajetória escolar apresenta algumas especificidades. Como sendo o primeiro espaço de contato com os livros para muitas crianças, essa biblioteca, bem como a instituição que a abriga, precisam se estruturar em torno de princípios que valorizem a criança e assim possam se organizar de forma a proporcionar sua formação literária. Mesmo ela ainda não sabendo ler convencionalmente, essa criança precisa ser respeitada como leitora pois, na perspectiva do letramento literário, ela é capaz de ler o mundo ao seu redor e lê os livros de acordo com o que é capaz de ver, supor e interpretar. Essa leitura vai se expandindo na medida em que a criança tem contato com mais e mais obras, despertando seu interesse e desenvolvendo o seu prazer em ler.

Com isso, sua bagagem de vivências com a literatura vai incorporando conteúdo, permitindo que a criança desperte para infinitas possibilidades de sentidos que ela poderá atribuir a ela mesma e às diversas relações que estabelece com o mundo ao seu redor. Portanto, uma criança que, desde a Educação Infantil, é levada a mergulhar na literatura, tem a chance de desenvolver um olhar que vai mais além dos limites visíveis e materiais. Por meio de sua imaginação e dos conhecimentos adquiridos com a literatura, ela ganha uma visão mais abrangente acerca das coisas, tornando-se capaz de exercer senso crítico e de criar a partir do que construiu em seu interior desde o início do seu processo de formação como leitora.

Porém, para que isso seja possível, algumas questões precisam ser levadas em conta. O acervo precisa ser bom, com livros de qualidade para as crianças. Isto é, livros que tragam uma literatura fluída, gostosa de se ouvir, porém intrigante, que faça refletir, imaginar, sonhar. Um bom livro se torna uma preciosidade nas mãos de uma criança que

descobriu os encantos que as páginas podem lhe proporcionar.

É necessário também que haja um mediador que entenda todo o processo de formação literária e saiba conduzir as crianças a encontros significativos com os livros. Ele não impõe sua opinião, exigindo que as crianças sigam seu ponto de vista, mas instiga elas a construir seus próprios pensamentos. Para isso, o mediador realiza ações que estimulem essa construção e adota uma postura de respeito em relação à criança, seu ritmo e capacidade de compreender e criar significados.

A contação de histórias se faz bem presente nesse contexto, em que o mediador transforma o texto do livro em palavras vivas, carregadas de emoção, intensidade e expressão. Tal linguagem é recebida pelas crianças com muito apreço, se envolvendo na história de tal maneira a esquecer de tudo mais que acontece ao seu redor. Junto com os personagens ela ri, sofre, chora e se surpreende com cada evento inesperado.

Toda instituição de Educação Infantil deveria ter uma biblioteca como observamos no CMEI Nice Braga, onde todo esse processo é possível. As nossas observações e experiências vividas na Niceteca revelaram um ambiente em que as crianças encontram conforto, abrigo e aventuras nas diversas histórias que as fazem crescer não apenas como leitoras, mas como indivíduos mais humanos e cheios de perspectivas. Percebe-se que a biblioteca é uma iniciativa muito significativa daquele CMEI, uma vez que está comprometida com uma literatura de qualidade e preocupada com um trabalho que inicie as crianças na formação literária.

Valorizar o trabalho com a literatura infantil significa valorizar a própria infância, uma vez que a criança encontra a si mesma nas histórias e alarga seus horizontes a partir delas. A existência de uma biblioteca na Educação Infantil potencializa esses efeitos, como meio concreto para abrigar e promover todas essas possibilidades de busca pela identidade e de sonhar além, de compreender o mundo e de agir sobre ele com criatividade e imaginação.

Permitir à criança ser criança em toda a sua plenitude, e ser respeitada como tal, é um direito da mesma, como apontam as Diretrizes Curriculares de Curitiba para a Educação Infantil (CURITIBA, 2006, p. 19-20):

É essa criança histórica e culturalmente contextualizada, inserida em uma família situada em um espaço e tempo geográfico, com toda a diversidade que apresenta, seja biológica, cultural, racial ou religiosa, que precisa ser conhecida, compreendida e respeitada como sujeito que produz a própria história na história em que se faz a sua educação. Essa criança que se encontra em processo de desenvolvimento de todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva. É essa criança que comunica e expressa conhecimentos, emoções, sentimentos e desejos de uma maneira muito própria, manifestando-os por meio do choro, do

gesto, da fala, do movimento, do desenho, da música, do canto, da dança, da pintura, da escultura, das brincadeiras, enfim, por múltiplas linguagens. É essa criança que precisa ter espaços e condições de constituir-se no direito que tem de ser criança e de viver a sua infância de modo pleno.

As crianças, em toda a sua diversidade, devem ser vistas como indivíduos plenos, pessoas com voz, com vontades, com direitos. Entretanto, esse posicionamento ainda está longe de ser garantido, pois grande parte da sociedade, até mesmo escolas e instituições de Educação Infantil, olham para a criança como um ser inferior, carente de conhecimento, cultura e valor. Embora o conceito de infância tenha se modificado ao longo das últimas décadas, colocando a criança num patamar mais elevado, ainda são insuficientes – ou até escassas – as práticas, entre elas, as políticas públicas, que realmente levem a criança em consideração, colocando-a no centro do desenvolvimento de ações que se referem a ela. Essa condição paradoxal é expressa por Qvortrup (1995 *apud* PINTO; SARMENTO, 1997, p. 12-13)

[...] no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta [...]; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social; no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controle e na disciplina; no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento [...].

O autor denuncia uma postura desigual dos adultos em relação às crianças, sejam estes adultos responsáveis pela definição de políticas voltadas à infância, sejam eles os indivíduos que se relacionam de forma mais direta com as crianças como, por exemplo, os professores. Entre outros contextos, podemos perceber que a educação ainda carece de medidas e projetos que garantam os direitos das crianças, como o direito à cultura, à literatura e a espaços que deem acesso a esses bens. Da mesma forma, essa garantia só é concretizada com a formação de profissionais que considerem a criança como o ser que ela é, dando-lhe voz, deixando-a expressar suas opiniões, conhecendo suas vontades, considerando seus gostos, respeitando-a em suas particularidades, acreditando em sua capacidade de produzir conhecimento, enfim, atribuindo-lhe valor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 97-121.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AQUINO, Kenia Adriana de. **O nascimento do leitor: Ler, contar e ouvir histórias na Educação Infantil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial; Boa Esperança, MT: EdUFMT, 2012.

ARAUJO, Mayara dos Santos; BURLAMARQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de. (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 75-95.

ARENA, Dagoberto Buim; SILVA, Greice Ferreira da. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Revista Álabe**. Almería, Espanha, n. 6, p. 1-14., dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/download/105/116>>. Acesso em: 15 fevereiro 2017.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; MARTINS NETO, Irando Alves. Onde ler em voz alta – Preparando o ambiente mediador. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 65-90. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 2).

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In: BORTOLOTTI, Nelita; DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz. (orgs.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão, SC: Copiart, 2016. p. 73-93.

BALÇA, Angela; VAGULA, Vania Kelen Belão. Ler na Educação Infantil: Mediação, Literatura e aprendizado. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 91-109. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 2).

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 205-218.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo

Horizonte, MG: Autêntica, 1999, p. 11-16.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

_____. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Amanda Carla Minca; PAIVA, Ana Paula. Livro-brinquedo, muito prazer. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 13-47.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

COSTA, Cristiane Dias Martins. Literatura premiada entra na escola? In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo, SP: UNESP, 2012, p. 157-195.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2 – Educação Infantil. Curitiba, PR: Prefeitura Municipal, 2006. disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3009/download3009.pdf>>. Acesso em: 30 outubro 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Regimento do CMEI Nice Braga**. Curitiba, PR: Prefeitura Municipal, 2012.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA; Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na educação infantil: O que e como ler. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 29-64. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 2).

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE: por dentro e por fora dos livros. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 131-148. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 1).

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 69-96.

FERREIRA, Eliane A. Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. Livros e leitores em circulação. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura.** São Paulo, SP: Unesp, 2012. p. 72-76.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo; SILVA, Lílian Lopes Martin. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 49-67.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler.** Apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de Educação Infantil. São Paulo, SP: Blucher, 2012. (Coleção Interações).

GIRARDELLO, Gilka; SILVA, Valéria Santos da. O mel do acalanto e o trovão do espanto: a voz no contar histórias. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 139-151. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 2).

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática.** Assis, SP: Storbem, 2013. p. 19-42.

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. *A Hora do Conto* na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 19-47.

_____. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (orgs.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 11-38. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 1).

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura.** São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

LIMA, Charlene da Silva Andrade de. **Farol do Saber: limites e possibilidades na Formação de Leitores de uma Biblioteca Escolar em Curitiba.** 2016. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45156/R%20-%20D%20-%20CHARLENE%20DA%20SILVA%20ANDRADE%20DE%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=yf>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: E. P. U., 2015.

MEDIAÇÃO. In: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em:

<http://www.aulete.com.br/mediação>. Acesso em: 29 maio 2017.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo, SP: UNESP, 2012, p. 39-71.

MOTOYAMA, Juliane; SISTO, Celso. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (orgs.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 111-138. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 2).

PAIVA, Ana; RAMOS, Flávia. O não-verbal no livro literário para criança. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 193-220. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, 1).

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo, SP: UNESP, 2012, p. 13-33.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo, SP: Global, 2011.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1. ed. São Paulo, SP: Global, 2010.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 97-114.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 115-135.

SILVA, Valéria Santos da; SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. Entre contos e encantos: contar, ler e ouvir. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis, SP: Storbem, 2013. p. 51-70.

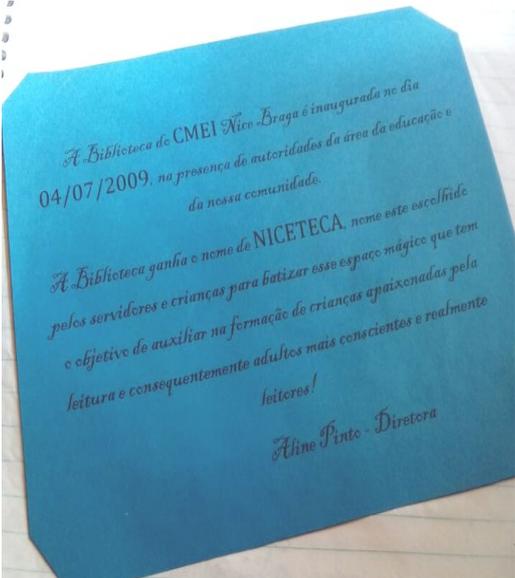
SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2005.

SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 21-33.

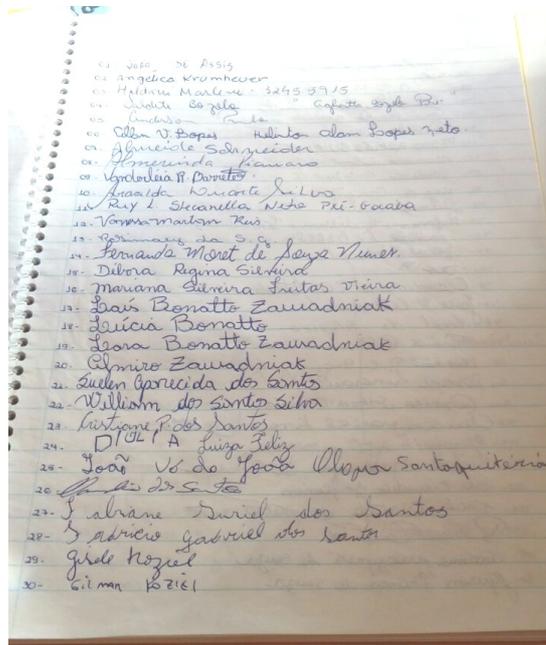
VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. rev. e amp. São Paulo, SP: Global, 1985.

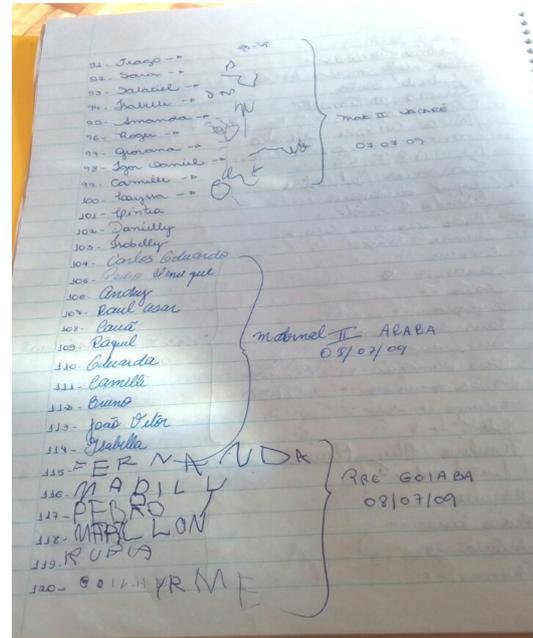
APÊNDICE 1 – FOTOS DO CADERNO DE REGISTROS DA NICETECA

	<p>Capa do livro de registros de visitas da Niceteca.</p>
	<p>Transcrição do texto de apresentação:</p> <p>“A Biblioteca do CMEI Nice Braga é inaugurada no dia 04/07/2009, na presença de autoridades da área da educação e da nossa comunidade. A Biblioteca ganha o nome de NICETECA, nome este escolhido pelos servidores e crianças para batizar esse espaço mágico que tem o objetivo de auxiliar na formação de crianças apaixonadas pela leitura e consequentemente adultos mais conscientes e realmente leitores! Aline Pinto – Diretora”</p>

Assinaturas (de crianças, familiares, professores e demais funcionários do CMEI, autoridades e demais pessoas presentes no dia da inauguraç



Assinaturas (de crianças, familiares, professores e demais funcionários do CMEI, autoridades e demais pessoas presentes no dia da inauguraç



Dia 14 de setembro de 2009

Neste dia retomamos as atividades na Biblioteca Niceteca. Foi um sucesso a primeira turma, mas a turma Peteca a professora sentou juntamente com os alunos e contou histórias dos livros que os próprios alunos escolheram.

A próxima turma a da Bola deixou eles explorarem o ambiente conhecendo e se familiarizando.

A turma Pinguim foi um espetáculo explorou o ambiente houve contação de história inclusive de uso de fantoche cantaram as professora se envolveram mesmo com o local, foi gratificante ver as crianças participando rindo batendo palma e querendo ficar mais.

Esperamos que este local tão esperado venha ser um espaço de cultura e enriquecimento para as nossas crianças e profissionais.

Transcrição do registro do caderno da Niceteca, contando sobre o retorno às atividades na biblioteca:

“Dia 14 de setembro de 2009
 Neste dia retomamos as atividades na Biblioteca Niceteca foi um sucesso a primeira turma faltou, mas as demais vieram todas.
 A turma Peteca a professora sentou juntamente com os alunos e contou histórias dos livros que os próprios alunos escolheram.
 A próxima turma a da Bola deixou eles explorarem o ambiente conhecendo e se familiarizando.
 A turma Pinguim foi um espetáculo explorou o ambiente houve contação de história inclusive de uso de fantoche cantaram as professora se envolveram mesmo com o local, foi gratificante ver as criança participando rindo batendo palma e querendo ficar mais.
 Esperamos que este local tão esperado venha ser mas um espaço de cultura e enriquecimento para as nossas crianças e profissionais.”

14/9/09

A tarde em turmas são maiores e agitadas, pois o trabalho será intenso e com mais agilidades, quando se trata de exploração do local ou de fazer um trabalho mais aberto precisa de combinados se não tem como ter um bom resultado.

Quando autonomia, domínio próprio liberdade de ir e vir e escolha, não precisam de cidade e muita conversa.

O trabalho foi avaliado e o resultado veio com muita graça e emoção, professores, educadores comprometidos com o aprendizado se dedicaram cumprir suas metas e objetivos.

A biblioteca será mas uma marca registrada na vida intelectual dos nossos pequenos alunos.

Transcrição do registro do caderno da Niceteca, sobre as atividades realizadas durante uma tarde na biblioteca:

“14/9/09
 A tarde as turmas são maiores e agitadas, pois o trabalho será intenso e com mais agilidades, quando se trata de exploração do local ou de fazer um trabalho mais aberto precisa de combinados se não tem como ter um bom resultado.
 O trabalho foi realizado e o resultado veio com muita graça e emoção, professores, educadores comprometidos com o aprendizado se dedicaram cumprir suas metas e objetivos.
 A biblioteca será mas uma marca registrada na vida intelectual dos nossos pequenos alunos.”

Quando as atividades também ficou registrado alguns momentos das turmas que fizeram trabalhos diferenciados na Niceteca como projeto.

Utilizaram o espaço para fazer contação de história e exploraram diversos recursos de interpretação: dramatização e revelação da história; como fantasia, fantoche etc...

Este espaço veio somar no reconhecimento da criatividade, nos objetivos, e metas, enfim, em tudo que possibilita bom andamento de um trabalho comprometido c/ o desenvolvimento de um leitor.

Este espaço certamente despertou p/ o encantamento aos livros. Crianças se sensibilizaram, profissionais cumpriram com seus objetivos e se superaram, e o resultado desse trabalho é o compromisso de tornarmos os frequentadores da biblioteca Niceteca Leitores.

Transcrição do registro do caderno da Niceteca sobre as atividades e a importância da biblioteca:

“Ao finalizar as atividades também ficou registrado alguns momentos das turmas que fizeram trabalhos diferenciados na Niceteca como projeto.
 Utilizaram o espaço para fazer contação de história e exploraram diversos recursos de interpretação: dramatização e revelação da história; como fantasia, fantoche etc...
 Este espaço veio somar no reconhecimento da criatividade, nos objetivos, e metas, enfim, em tudo que possibilita bom andamento de um trabalho comprometido c/ o desenvolvimento de um leitor.
 Este espaço certamente despertou p/ o encantamento aos livros. Crianças se sensibilizaram, profissionais cumpriram com seus objetivos e se superaram, e o resultado desse trabalho é o compromisso de tornarmos os frequentadores da biblioteca Niceteca Leitores.”

APÊNDICE 2 – LISTA DE LIVROS ANALISADOS NA NICETECA

	Título	Autor(a)
1	Ana e Ana	Célia Cristina Silva
2	A Descoberta	Jonas Ribeiro
3	Aperte Aqui	Herve Tullet
4	A Viagem de Lisa	Paul Maar
5	Bia na África	Ricardo Dereguer
6	Chapeuzinho Vermelho	João de Barros
7	Duas Festas de Ciranda	Fábio Sombra
8	Histórias Escondidas	Odilon Moraes
9	Grande Pequeno	Blandina Franco
10	Não é uma Caixa	Portis Antoniette
11	No Mundo do Faz de Conta...	Fê
12	Os Amantes do Lago Rotorua	Rogério Andrade Barbosa
13	O Barquinho e o Marinheiro	Jonas Ribeiro
14	O Gato Viriato fazendo Arte	Roger Mello
15	O Príncipe sem Sonhos	Márcio Vassalo
16	O Outro Lado do Lado	Bebete Alvim
17	Quero um Bicho de Estimação	Lauren Child
18	Quem vai ficar com o Pêssego	Ah-hae Yoon
19	Rinocerontes não comem Panquecas	Anna Kemp
20	Tom	André Neves
21	Um Redondo pode ser Quadrado	Canini
22	Um Gato Marinheiro	Murray Roscana
23	Viriato e o Leão	Roger Mello
24	Os Sete Cabritinhos	Xosé Ballesteros
25	Coach	Rodrigo Folgueira
26	Abraço Apertado	Celso Sisto
27	Alice no Telhado	Nelson Cruz
28	A Princesa Maribel	Patacrúa
29	Auau Miau Piu-Piu	Cécile Boyer
30	Falando pelos Cotovelos	Lúcia Pimentel Góes
31	Por que Meninos têm Pés Grandes e Meninas os Pés Pequenos?	Sandra Branco
32	Decolar!	Malachy Doyle
33	Nem sempre é Fácil... Dividir	Sally Anne Garlland
34	Não!	Tracey Corderoy

35	O Aniversário de Teddy	Anne Faundez
36	O Carneirinho que veio para o Jantar	Steve Smallman
37	O Grande Passo de Pepe	Amber Stewart
38	Cadê o Sol	Vera Lúcia Dias
39	Ifá, o Adivinho	Reginaldo Prandi
40	Longe e Perto	Vera Lúcia Dias
41	Coração de Ganso	Regina Coeli
42	Lá vem o Homem do Saco	Regina Rennó
43	Você Troca?	Eva Furnari
44	A Velhota Cambalhota	Sílvia Orthof
45	Chapéu	Paul Hoppe
46	Duplo Duplo	Menena Cottin
47	Gabriel tem 99 Centímetros	Annette Huber
48	Misturichos	Beatriz Carvalho
49	Um Pipi Choveu Aqui	Sílvia Orthof
50	Tem Minhoca no Caminho	Sílvia Orthof
51	Gato pra Cá, Rato pra Lá	Sílvia Orthof
52	Borboletinha	Andréia Moroni
53	Caminho da Escola	Fabi Ferni
54	Jonas e as Cores	Regina Berlim
55	Bruxa, Bruxa Venha à Minha Festa	Arden Druce
56	Heitor o Leitor	Adolfo Santos Turbay
57	Mas Por Quê??!	Peter Schössow
58	Na Roça	Mary e Eliardo França
59	O Bicho Folharal	Ângela Lago
60	Que Bicho será que Botou o Ovo?	Ângelo Machado
61	Que Bicho será que fez a Coisa?	Ângelo Machado
62	Sabe Quem Sou?	Catherine Solyom
63	Será mesmo que é Bicho?	Ângelo Machado
64	Você e Eu	Maggie Maine
65	O Guerreiro	Mary França
66	O Sanduíche da Maricota	Avekino Guedes
67	O Armário de João-de-Barro	Christina Dias
68	O Menino Monossilábico	Daniel Goltcher
69	Por Favor, Obrigado, Desculpe	Becky Bloom e Pascal Biet
70	Tico e os Lobos Maus	Valer Gorbachev
71	Sob a Luz da Lua	Sheridan Cain

72	Ursinho Brincalhão diz Amarelo	Ian Whybrow
73	Não Acorde o Urso, Lebre!	Steve Smallman
74	A Galinha Preta	Iskender Gider
75	A Mãe da Mãe da Minha Mãe	Terezinha Alvarenga
76	A Menina que Brincava com as Palavras	Fabiano dos Santos
77	Achei!!	Zoe Rios
78	A Visita	Lúcia Hiratsuka
79	Fonchito e a Lua	Mario Varga Llosa
80	Mancha, a Menina Mal Desenhada	Maria Eugênia
81	O Noivo da Ratinha	Lúcia Hiratsuka
82	O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado	Audrey Wood
83	Uxa, Ora Fada Ora Bruxa	Sílvia Orthof
84	Hora de Sair da Banheira, Shirley	John Burningham