

A INFÂNCIA E AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS

CHILDHOOD AND READING EXPERIENCES

Thamirys Frigo Furtado

Doutora em educação (PPGE/UFSC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3791719211534773>

Email: Thamirysfrigo@gmail.com

Eliane Debus

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul e Pós-doutora pela Universidade do Minho (PT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8529733083684329>

Email: Elianedeбус@gmail.com

Resumo: Apresentamos neste artigo uma reflexão acerca das relações afetivas, ou não, estabelecidas pelas crianças diante das experiências com os livros e os indicativos apresentados por elas durante essas relações. Este texto tem o intuito de apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). A pesquisa foi realizada em uma unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, SC, com crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses. Fundamentada nos estudos da teoria do dialogismo de Bakhtin e seu Círculo em diálogo com a Teoria Histórico-cultural refletimos acerca da mediação e a interação social como elementares para a apropriação dos conhecimentos, a qual fortalece as relações das crianças como os livros, mostrando outras possibilidades interpretativas, ampliando seu conhecimento diante da narrativa em fase de leitura, permitindo à criança estabelecer suas concepções de leitura e possibilitando a capacidade de construir seus próprios critérios de escolha, bem como proporcionar uma relação de afeto por estas escolhas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências leitoras. Mediação docente. Leitura literária.

Abstract: This article presents a reflection on the affective relationships, or lack thereof, anticipated by children in light of their experiences with books and the indications presented by them during these relationships. This text aims to present part of the results of doctoral research developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Santa Catarina (PPGE/UFSC). The research was carried out in an Early Childhood Education unit of the Municipal Network of Florianópolis, SC, with children aged 1 year to 5 years and 11 months. Based on studies of Bakhtin's theory of dialogism and his Circle, in dialogue with Historical-Cultural Theory, we reflect on mediation and social interaction as elements for the appropriation of knowledge, which strengthen children's relationships with books, showing other interpretative possibilities, expanding their knowledge of narrative in the reading phase, allowing the child to define their reading concepts and enabling the ability to construct their own criteria for choice, as well as providing a relationship of affection for these choices.

Keywords: Early Childhood Education. Reading experiences. Teacher mediation. Literary reading.

Introdução

Pensar a literatura na Educação Infantil como fundamental na formação leitora é também identificar quem são os responsáveis em mobilizar essa cultura nas instituições educacionais. Muitas crianças frequentam as unidades de Educação Infantil pública e seu contato com o livro acontece, diversas vezes, quando inseridas nas instituições, nascendo uma das responsabilidades das(os) professoras(es) de Educação Infantil, que é, sem dúvida, possibilitar a aproximação da criança com os livros, a literatura, enfim, com a linguagem em diferentes manifestações. Para tanto, compreende-se que suas escolhas e práticas provocam a atenção das crianças para a arte, cultura e literatura, de modo que comecem a conhecer outros mundos, outras possibilidades de manifestação da linguagem, do imaginário, da fantasia e da ludicidade que a leitura literária pode oferecer. Cabe a(o) professora(or) proporcionar essa experiência literária.

Ensinar a experiência literária é, primeiramente, refletir a intencionalidade da escolha do livro, preocupando-se com a estética e literariedade, não reduzindo a relação de sensibilidade e afetividade que as crianças podem ter com os livros como objeto cultural, textualidade, escritores e ilustradores.

Desta forma, as reflexões aqui expostas fazem parte de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida com o coletivo de uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, SC, entre abril e dezembro de 2019 e que teve como sujeitos de pesquisa as(os) profissionais da instituição e crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses. É mediante a teoria do dialogismo de Bakhtin (2002, 2003, 2018) e membros do seu Círculo, particularmente Volóchinov (2013, 2017) em diálogo com a teoria histórico-cultural (Vigotski, 1988, 2007, 2009) que refletimos acerca da linguagem construída a partir da relação com o outro, desde o início da vida. Isto é, de o fenômeno da linguagem ser de natureza social, logo, advir do processo social de interação, trazendo a mediação e a interação social como elementares para a apropriação dos conhecimentos.

Para tanto, a análise dialógica contribui para compreendermos acerca das relações afetivas ou não estabelecidas pelas crianças diante das experiências com os livros e os indicativos apresentados por elas durante essas relações, as quais podem estar vinculadas não só ao livro, mas todo o contexto que as leva até ele.

“Esse é Maravilhoso”: As Escolhas Literárias e seus Afetos

O livro selecionado por Ana Ester (Grupo 4) para compor os livros pré-selecionados para o empréstimo de livros que iria acontecer em seguida, era “maravilhoso” no seu ponto de vista. Certamente fazia com que Ana Ester pudesse reviver novos sentidos. Sua experiência com o livro “Rapunzel” (Ciranda Cultural) permitia levá-la ao estado emocional afetivo, a ponto de perceber o quanto ele era maravilhoso e desejava estar próximo desse objeto, mesmo já possuindo um livro igual em casa, como se observa no registro desse dia:

Hoje é o último dia de empréstimo do G4, e a proposta vai acontecer no gramado que fica na parte da frente da instituição. A professora Edi veio até a biblioteca com duas crianças para ajudar a selecionar alguns títulos para levar até o espaço. Enquanto a professora procura os livros de um lado, elas olham de outro. Conforme vão escolhendo alguns títulos e a professora sente necessidade, vai mediando. [...] Isadora está mais concentrada na escolha, Ana está encantada com a bolsa que Isadora trouxe e por vezes se dispersa. Mas passado alguns minutos, encontra um livro da Rapunzel que lhe chama atenção e leva até a professora dizendo:

– Eu tenho desse...Esse é maravilhoso!

A professora conversa com ela a respeito do livro e coloca na pilha de livros para levar ao espaço em que vai acontecer o empréstimo e Ana diz:

– Eu quero leva esse!

– Tá! A Edi vai colocar lá, daí você escolhe esse. – Explica a professora.

Ana balança a cabeça concordando com a professora. A professora finaliza a pré-seleção dos livros e chama as duas meninas para retornar para a sala. (Diário de Campo, 28 nov. 2019).

O enunciado de Ana Ester foi formado socialmente, a partir das relações estabelecidas com o outro. Bakhtin (2003) esclarece que a linguagem é uma atividade social, constitutivamente ideológica, histórica e dialógica. Para Volóchinov (2013, p. 155), “A linguagem cria e forma a consciência de cada homem”. Portanto, pode-se dizer que a linguagem não existe sem o outro, ela é sempre orientada para o outro. Ao transitar por diferentes tempos e espaços de enunciados, ampliam-se discursos e, por esse motivo, a linguagem não é um produto morto, “[...] ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (Volóchinov, 2013, p. 157).

No caso específico do enunciado de Ana Ester, compreendendo que a enunciação é formada por múltiplas vozes, sua relação com o outro e suas experiências leitoras proporcionaram essa análise de que o seu livro escolhido era maravilhoso, demonstrando o quanto essas vivências podem contribuir para a formação e ampliação do conhecimento.

Além disso, ela demonstra que o livro a afetou de alguma forma, algo presenciado em diferentes momentos e com crianças distintas, como foi o caso Valentina (Grupo 5):

Após a conversa com a professora, Valentina corre em direção às prateleiras, pega um livro na mão e diz:

– Eu já levei esse, mas eu queria levar de novo.

– Você já levou? Mas será que não tem um outro mais legal? – Diz a professora Raquel.

– É! – Responde Valentina um pouco pensativa. Alguns minutos se passam e ela pega outro livro dizendo:

– Esse eu não levei. – Apontando para a professora que balança a cabeça fazendo um sinal de sim. No caminho até a professora, Valentina diz:

– Escolhi um bem legal! (Diário de Campo, 15 ago. 2019).

A situação com Ana Ester e Valentina nos faz refletir o quanto um livro pode ser significativo para uma criança ou, ainda, criar uma relação afetiva da criança com o livro, por alguma parte da história, até mesmo, pela aproximação e ou situações vividas pela criança em conjunto com seus familiares no momento da leitura. Assim, se a leitura na Educação Infantil fosse apenas codificar e decodificar o código, porque as crianças teriam tanto interesse em repetir o livro que já conhecem, vir e voltar nessas leituras?

Sim, pode-se pensar que a tentativa de levar novamente o mesmo livro para casa, possa ser pelo fato de a família não ter tido tempo de contar essa história para a criança e ela ainda está curiosa para conhecê-la. No entanto, em conversas informais com algumas professoras, bem como observações realizadas, foram evidenciadas estratégias utilizadas por elas, no sentido de identificar as crianças que não conseguiram ter esse momento com seus familiares por algum motivo. Então, algumas delas realizavam a leitura durante a semana com a criança, como é o caso da professora Angelita; outras possibilitavam que a criança levasse novamente o livro para casa na tentativa de compartilhar em contexto familiar por mais um final de semana. Por esse motivo, tornava-se tão importante o processo de receber esse livro junto com as crianças, em constante conversa com elas. Assim, as crianças compartilhavam seus momentos de leitura em casa e recontavam as histórias para os amigos. Momento importante para esse processo de apropriação da função social do livro, bem como da formação leitora dessas crianças.

Portanto, já conhecendo as ações realizadas pelas professoras, acreditamos que o acontecimento afetivo de Ana Ester e Valentina incide em outro motivo, uma relação amorosa que a criança estabeleceu com aquele livro, especificamente. Posto isso, é preciso pensar no que Bakhtin

(2003) e Volóchinov (2013) alertam acerca dos enunciados, compreendendo que a repetição é também uma renovação, como já mencionado, pois cada enunciado acontece de forma diferente e a cada nova leitura novos sentidos são aflorados. Do mesmo modo, é evidente a importância da mediação docente em conversa com essa criança, mostrando outras possibilidades interpretativas, ampliando seu conhecimento diante da narrativa em fase de leitura.

No entanto, apresentamos essa discussão na tentativa de refletir acerca das relações de afeto estabelecidas pelas crianças durante seu contato com os livros, destacando os indicativos apresentados por elas durante essas relações, as quais podem estar vinculadas não só ao livro, mas todo o contexto que as leva até ele, como é o caso da experiência vivenciada por Josué durante a leitura do livro “O menino azul” (Cecília Meireles), por meio da mediação da professora Edi:

Edi começa a contar a história de Cecília Meireles, “O menino azul”. Começo a perceber todo carinho que ela tem com Josué que neste momento está deitado com a cabeça apoiada no almofadão trazido pela professora. Edi está contando a história do mesmo modo que contou anteriormente (com o primeiro grupo), com o livro no chão e virado para as crianças. Uma mão vai no livro que vira as páginas e aponta as imagens e a outra nas costas de Josué acariciando e deixando com que aquele momento seja confortável e aconchegante para ele, que por vezes está bastante agitado e não consegue estar presente nas ações. Hoje Josué está mais que presente, ele está tranquilo escutando e olhando atentamente a história. Antes de virar a página, a professora faz questão de levantar o livro mais próximo de Josué para que ele possa acompanhar a história do lugar onde está aconchegado. No final a professora comenta:

– O Josué gostou desse livro né Josué?

O que ficou perceptível pelo olhar atento de Josué a história, bem como as vezes que levava a sua mão até o livro, tocando nas páginas com afeto. (Diário de Campo, 22 ago. 2019).

Figura 1. Composição: a mediação com Josué e a relação de afeto.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Com o olhar respeitoso e carinhoso da professora, Josué entrega-se para o momento de leitura. Deitado ao lado da professora, ele se aconchega com o carinho recebido, olha atento para o livro e silencia para escutar a leitura em voz alta realizada pela professora Edi (Imagem 01). Josué é uma criança que, por sua deficiência, apresentava dificuldades em se relacionar com os livros. Entretanto, sempre percebia as ações das professoras, incluindo-o em cada proposta pensada. Mais do que escutar/auscultar, a professora reconhece as necessidades de Josué, respeita seus direitos de provisão, proteção e participação. Para Rocha (2008, p. 46, grifo da autora),

[...] a ênfase na *escuta* justifica-se pelo reconhecimento das crianças como *agentes sociais*, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação.

Ao respeitar seus direitos, a professora apresenta para Josué, de forma afetiva, a cultura letrada, a literatura como um doce acalento; cria um contexto significativo e de confiança para sua participação em momentos de leitura individuais e coletivas. É um momento propício para ele construir sua relação afetiva com o livro. Assim como ocorre com as demais crianças, o ambiente, o texto, a recepção/acolhida no momento de leitura podem complementar o ato de ler, proporcionando o desejo pela leitura.

Ao pensar a organização do tempo e espaço de leitura, pensamos também na forma como as crianças serão recepcionadas. Para além da organização da materialidade, a mediação se faz presente em cada palavra dita, cada gesto, cada olhar. Isso também ficou evidenciado na mediação da professora Tamima:

[...] Ao chegar na biblioteca às crianças são recebidas pela professora com muito carinho, até parece ser o primeiro contato do dia, como se ainda não tivessem se encontrado anteriormente em sala: “Oooooi, bom dia!!!”; “Seja bem-vindo!!!”, são falas da professora para as crianças. Algumas crianças chegam mais perto da professora e ela abraça, dá um beijo e em seguida encaminha para a proposta que é a escolha do livro para levar para casa. A professora vai recebendo as crianças com muito entusiasmo e mostrando a alegria de estar naquele espaço com eles. As crianças vão até a prateleira escolhem um livro e a professora os convida para que se sentem e olhem o livro para ver se é esse mesmo que querem [...] nesse momento ela começa a mediação, pergunta a respeito de algumas questões do livro, os personagens que aparecem, se a criança sabe o nome do título, quem vai ler para ela, e assim vai conversando e mediando esse momento. [...] (Diário de Campo, 1 nov. 2019).

No decorrer do processo de escolha dos livros a professora respeita o tempo das crianças, as escolhas e os desejos de falar ou não sobre os livros escolhidos. Por vezes, é necessário um diálogo que contribua na ampliação do repertório das crianças que escolhem “livros grandes” ou “livros de princesas”. A partir do registro do primeiro empréstimo de livros do Grupo 3B, com mediação da professora Tamima, é perceptível o quanto o contexto está fortemente atrelado às escolhas das crianças. Diante disso, as questões que surgem são: quem apresenta? O que apresenta? E como apresenta?

Figura 2. Composição: mediação professora Tamima.





Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Ao analisar as imagens e enunciações, encontro uma professora que por estar todos os dias com as crianças já construiu uma relação de confiança e a ela se destina o papel de apresentar o objeto livro, assim como selecionar o que está sendo apresentado. No caso específico desse dia, a professora Tamima optou por não realizar uma pré-seleção para que pudesse observar as primeiras reações e escolhas das crianças. Dessa forma, acaba mediando essas escolhas, compreendendo e respeitando seus desejos, por exemplo, quando diz: *“Mas de princesa? Será que não tem outro? Nós temos tanto de princesa lá na nossa sala”*. Em seguida, *“Lembra desse que a Mima [apelido da professora] contou na sala?”*. Assim, tenta articular sem desmerecer essa escolha, apenas enfatizar que existem outras opções. Importante destacar o tempo de diálogo que respeita a individualidade de cada criança, ou seja, um tempo que precisa ser planejado quando pensamos na pluralidade existente em um grupo de crianças.

Nesse sentido, questiona-se: como será planejado e realizado esse movimento de apresentação do objeto cultural? Quais os sentimentos estão sendo colocados nessa mediação? Ou melhor, qual entonação constitui essa enunciação? Para Volóchinov (2013, p. 174),

[...] a entonação tem um papel essencial na construção da enunciação tanto da vida cotidiana quanto da artística. Existe um provérbio bastante difundido: “o tom faz a música”. Precisamente esse “tom” (a entonação) faz a “música” (o sentido, o significado geral) de qualquer enunciação. Uma mesma palavra, uma mesma expressão, pronunciadas com uma entonação diferente, toma um significado diferente.

O movimento da professora de receber as crianças com entusiasmo, mostrando o quão feliz estava naquele tempo e espaço (biblioteca), contagiando as crianças; a forma como mediava o encontro com o livro, as entonações e colocações acerca das características de cada livro; as associações com o vivido pelas crianças dentro e fora da instituição contribuem para essa relação afetiva que a criança vai construindo com o livro, assim como com o ato de ler.

Ainda nesse mesmo dia ao final da escolha, Marya Flor guarda o livro escolhido na sacola e diz:

– Mima tira uma foto? – Pergunta Marya Flor já pegando o celular da professora que estava ao seu alcance e mostrando que estava muito feliz com seu livro na sacolinha.

– Sim a Mima tira, onde você quer?

Marya Flor vai próximo a biblioteca móvel e faz uma pose para a professora fotografar. [...] (Diário de Campo, 1 nov. 2019).

Percebemos aqui a importância que Marya Flor atribui a esse evento novo, essa nova experiência e que precisa ser registrado, marcando o seu primeiro dia de empréstimo de livro da creche para compartilhar com sua família.

Figura 3. “Mima tira uma foto?”.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

O sorriso de Marya Flor e a pose para foto com a mão direita que apoia seu queixo e o braço esquerdo levantado para que sua sacola pendurada nos ombros não caia, logo nos faz reviver aquela cena e sentir a alegria que Marya Flor deixava esplandecer (Imagem 03). Afirmamos, então, que a relação afetiva construída a partir da aproximação com esse objeto cultural, juntamente com as vivências propostas e mediadas pela professora se faz necessário para o desenvolvimento da criança, como afirma Umbelino (2014, p. 125), pautada em Vigotski:

Outro fator importante, presente em todo o desenvolvimento da criança é a esfera afetiva, o afeto. Essa importante característica humana acompanha o desenvolvimento das funções elementares até as superiores. Para Vigotski (1932/1996), o afeto pode ser considerado o primeiro e o último elo do desenvolvimento, ou seja, a questão afetiva é um elemento essencial para a realização das atividades, o surgimento de novas formações que promovem o desenvolvimento humano e a formação da personalidade.

Para tanto, essa relação afetiva vai perpassar as ações da criança, influenciando na aquisição de conhecimentos: “A atenção, a linguagem, a imaginação, a percepção são orientadas, pelo afeto, e dirigidas à atividade da criança. Caracteriza-se como elemento essencial, para toda a atividade da criança, em relação ao conhecimento do mundo, principalmente, nas relações sociais mediadas pelo “outro” (Umbelino, 2014, p. 126). Sendo assim, essa relação da criança com o livro e sua formação leitora está fortemente ligada à esfera afetiva, ou seja, para que “[...] aprendam a importância dos livros desde bem pequenininhas, é preciso que criem laços e estabeleçam uma relação afetiva com eles. É importante que compreendam a leitura como uma ação social convidativa” (Gonçalves, 2019, p. 196). Um convite que chega primeiramente pela professora mediadora, mas que se estende pela sedução de tempos e espaços encantadores e pela seleção de livros atraentes (linguagem, materialidade, entre outros).

Essa aproximação com os livros organizada pela professora Tamima era fortemente marcada pelo seu entusiasmo e atenção individual a cada criança. As necessidades distintas eram percebidas por ela, assim como no momento anterior, que aconteceu no dia 01 de novembro, onde as demais escolhas seguiram com esse cuidado, encharcada de afeto e um olhar específico para cada sujeito que entrava naquela biblioteca:

[...] entra Miguel que corre para a prateleira aponta para o livro “Aprendendo o abecedário” e diz:

– Mima sabia que a minha mãe contou essa na minha casa?

A professora que tinha acabado de ver que o livro estava com algumas páginas rasgadas diz:

– Mas esse está estragado.

Miguel faz uma cara de triste, aponta para outro livro e diz:

– Mima esse eu gostei mais! – Aponta Miguel para um livro informativo de Xadrez, e a professora então explica:
– Esse é um livro de xadrez...é um jogo.
– É um jogo? – Pergunta Miguel.
– É, mas eu acho que ele ainda não é bem para sua idade. – Medeia a professora.
– Eu vou te ensinar como se é! – Responde Miguel, querendo dizer que é para sua idade. Mesmo assim descarta essa opção e pega outro. A professora aproveita desse momento e diz:
– Aiiiii esse livro é tão lindo!!! Sabe como é? – Pergunta a professora para Miguel que apenas balança a cabeça em sinal de que não sabe.
– Como eu amo meu pai – Diz a professora lendo o título do livro escolhido por Miguel. Miguel pula de alegria, corre ao redor das almofadas, dá uma risada e volta ao lado da professora, contente com sua escolha. Os dois começam a conversar a respeito do livro e Miguel sempre questionando a professora, fazendo caras e bocas.
– Olha aqui ele andando de patinete. – Fala a professora mostrando a imagem do livro.
– Mima sabia que eu não sei andar de patinete? – Comenta Miguel.
– Eu também não sei, mas um dia eu ando. – Diz a professora.
– O que que é isso? – Aponta Miguel para o livro e questiona a professora. (Nesse momento entre tirar foto e registrar as falas acabo me perdendo e não consigo acompanhar a conversa por inteiro). [...]Miguel logo se convence de que aquele livro pode até ser interessante, mas seus olhos visualizaram na prateleira um dinossauro que chama sua atenção e antes mesmo de finalizar a leitura do livro com a professora ele pega o livro do dinossauro e mostra feliz para ela:
– Mima olha o que eu achei...Um pisdápito.
– Olha!!! Esse é um Tricerátopo.
Os dois começam a conversar questões do livro e Miguel sempre questionando cada detalhe, assim como no anterior:[...]
– Mima, mas o pisdápito não morde. – Afirma Miguel, convencido de que esse era o livro que desejava levar para casa.[...](Diário de Campo, 14 nov. 2019).

Figura 4. Composição: “Mima esse eu gostei mais”.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

O diálogo e as interações de Miguel com a professora e suas reações diante dos livros estão marcadas pela autonomia de escolha, uma escolha recheada de emoções e percepções que vão constituindo o seu pensamento acerca do livro literário. Nesse momento, as perguntas que surgem são: quais são os seus critérios de escolha? Será que Miguel formulou características do livro que

lhe chamam mais atenção?

O fato é que por mais que seus critérios ainda estejam em constante mudança, o que para a professora pode não ser “*bem para sua idade*”, para ele, é uma leitura possível, como se pode observar com sua fala: “*Eu vou te ensinar como se é!*”. Dentre muitas opções, Miguel ainda se mostra indeciso e varia de um livro informativo de xadrez (“*Xadrez para crianças*” da editora Ciranda cultural), para um livro com uma história a respeito de pai (*Porque adoro o meu pai*, de Alison Reynolds) e, em seguida outro informativo sobre dinossauros (*Incríveis dinossauros: Tricerátopo*, da editora Ciranda cultural). Independente de qual critério utilizado, a interação e o diálogo com a professora, os questionamentos de Miguel, possibilitaram perpassar pela diversidade de opções e perceber qual ele se identificava mais.

Outro fator importante nesse diálogo e que contribui para a atribuição dos conhecimentos, é o fato de que a partir dos elementos da história enfatizados pela professora, Miguel realiza associações com o vivido, ao trazer que não sabe andar de patinete e, mais adiante, mencionar que seu pai é profissional. Aproveitando desse momento, a professora entra nas associações dele, aproximando a história do livro com a sua realidade.

Para Silva (2014, p. 153), “[...] a leitura só se efetiva para o sujeito leitor na medida em que instaura sentidos sobre a sua realidade”. Ao atribuir sentido a partir da interação com o outro, é inevitável que novas interpretações surjam. Para Bakhtin (2010, p. 223), “[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”. Para tanto, o diálogo entre Miguel e a professora Tamima se reveste de novos conhecimentos.

Nesse mesmo dia, o acontecimento vivenciado por Ana Laura também foi um dado que se repetiu muito nas experiências leitoras das crianças. Ana Laura escolhe um livro do “Ursinho Pooh” com várias histórias e ao levar a professora, a mesma com muita delicadeza sente a necessidade de mediar essa escolha. O livro grande, com muitas páginas, chamava a atenção e impulsionava o interesse das crianças. Como já evidenciado em outros momentos e descritos neste artigo, a forma como as professoras mediavam essa escolha ia de encontro com a ideia de que lá continham muitas histórias e que impossibilitaria a família de ler tudo em um final de semana, como foi o caso da professora Tamima, que diz:

Deixa eu te contar uma coisa! Esse que tu estás levando é um livro que ele tem assim muitas e muitas e muitas, muitas, muitas.....histórias. Então a tua mamãe não vai conseguir contar ela pra ti porque tem muitas e muitas e muitas, muitas, muitas.....histórias e ia precisar de muitos e muitos e muitos, muitos....dias. (Diário de Campo, 14 nov. 2019).

A sutileza na fala da professora, tal como nos demais acontecimentos com as outras professoras, fazia com que, normalmente, as crianças aceitassem o dito por elas, criando um novo critério para suas próprias escolhas.

Outra repetição nos dados é a escolha pelas princesas e heróis, que foi a segunda opção de Ana Laura. As escolhas que, por vezes, eram aceitas pelas professoras, em alguns casos era necessário uma atenção e mediação com mais argumentos, para evitar que a criança levasse sempre o mesmo gênero literário. Retomamos essas situações por entender que fazem parte das experiências leitoras das crianças e estão fortemente atreladas a sua formação leitora, constituindo-se enquanto leitores que compreendem os diferentes gêneros, ampliando seu repertório com a possibilidade de tornarem sujeitos críticos durante as escolhas literárias, bem como a possibilidade de criarem laços de afetividade pelas suas escolhas.

Dessa forma, compreendemos o quanto a mediação do outro fortalece as relações das crianças como os livros, constitui suas concepções de leitura e possibilita a capacidade de construir seus próprios critérios de escolha. Além de possibilitar um olhar atento aos detalhes existentes no objeto livro, que se diferencia em muitos aspectos: formato, tamanho, cores, tipografia, imagens, entre outros. Estes chamamos de paratextos, os quais ajudam “[...] o leitor a introduzir-se na leitura, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo do livro” (Lluch, 2006, p. 217). Esse olhar atento dos pequenos leitores fica evidenciado no diálogo entre a professora, Maya e Valentina:

Após mostrar os livros selecionados Edi relembra as crianças:
 – Olha bem, vejam se vocês gostam antes de escolher.
 E as crianças começam a folhear os livros, trocar ideias umas com as outras a respeito do que estão vendo e por fim cada um faz a sua escolha.
 Edi começa a anotar os livros escolhidos pelas crianças para deixar registrado na biblioteca e Maya então chama a atenção da professora para o livro escolhido:
 – Olha Edi, eu achei um peixinho. – Aponta Maya para um pequeno peixe que aparece na ilustração da história.
 Edi logo responde Maya falando do livro e o que mais Maya poderá encontrar nele. Rapidamente Valentina se manifesta:
 – Esse é da chave perdida, porque tem que abrir a porta com uma chave perdida. – Conta Valentina aos colegas mostrando as páginas do livro. Depois fecha seu livro e mostra a Edi para que ela anote o título escolhido:
 – O nome do meu livro é detetive pequeninho. (Diário de Campo, 6 jun. 2019).

Figura 5. Composição: Maya, Valentina e os paratextos.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

O título do livro escolhido por Valentina foi *Segredo*, do autor Ivan Zigg. Entretanto, enquanto leitora atenta aos detalhes, ela iniciou sua leitura pelos paratextos contidos na capa. Os elementos paratextuais, como se refere Ramos (2011, p. 17), agem “[...] antecipando informações e criando expectativas, dialogando igualmente com o interior do texto, acrescentando-lhe sentidos”. A partir da ilustração da capa, que remete a silhueta de uma fechadura com um personagem que podemos visualizar por dentro desse buraco da fechadura, logo transmite para Valentina a ideia de uma porta e uma chave. Nesse sentido, Valentina interpreta como uma chave perdida: “*porque tem que abrir a porta com uma chave perdida*”. Esse movimento de olhar atento a cada detalhe foi sendo construído por meio da mediação da professora, que sempre sentiu a necessidade de falar com as crianças a respeito do que encontram nos livros. Indo nesse sentido, Maya repara um peixinho (pequeno) em meio as outras imagens do livro (Imagem 05).

Por se tratar de crianças pequenas, que estão em constante construção de sentidos para sua constituição enquanto leitores, essa atenção aos detalhes se faz necessária e eficiente para a realização da sua leitura, que, às vezes, dá-se a partir das imagens. Essa criação a partir do que está sendo visualizado e que transforma os olhares das crianças é permeada por vivências que aproximam as crianças da palavra literária e ampliam os horizontes culturais, possibilitando a imaginação e a fantasia, criando e recriando as histórias.

É, portanto, por esse caminho do brincar, da interação que vamos criando relações significativas das crianças com os livros, atribuindo relações de afeto que proporcionam, em alguns momentos, o desejo de revisitar os livros. Preocupando-se com as experiências leitoras, vamos buscando apresentar livros em que os elementos estéticos prevaleçam, possibilitem a brincadeira e interação das crianças, contemplem as distintas temáticas e todos os sujeitos pertencentes a esse

espaço, que ampliem o repertório literário e, assim, o vocabulário das crianças, o qual está em constante formação. Isto é, “[...] para que se sintam íntimos do livro, este objeto precisa compor suas vidas, seus enredos e brincadeiras” (GONÇALVES, 2019, p. 28).

Considerações Finais

Ficou evidenciado o quanto as experiências leitoras desses pequenos sujeitos estavam encharcadas de respeito, criação, amorosidade, afetividade, estética, entre outras vivências que aproximam as crianças e aguçam o desejo de ler, reler, reviver cada história, de forma que a cada encontro elas tinham a possibilidade de se reconhecer e ressignificar o mundo a partir de outra perspectiva, de relacionar suas vidas ao mundo literário, fantasiar e imaginar, para além do seu cotidiano.

Para tanto, compreender que mais do que codificar e decodificar o código, a literatura amplia sentidos por proporcionar uma experiência cultural e que, com efeito, fortalece o vocabulário aproximando a criança dos processos de leitura e escrita, ou seja, é uma experiência artística que possibilita essa descoberta e não o oposto, como já dito por Britto (2005) e Mello (2012). Por esse motivo, fortificar as experiências leitoras na Educação Infantil se faz necessário, selecionando obras de qualidade e preocupando-se com a organização de tempos e espaços ricos em possibilidades que garantam a autonomia das crianças.

As análises indicaram que a leitura literária está presente no cotidiano da unidade educativa pesquisada; as vivências fornecem a construção de enunciados que se referem à arte literária, ao objeto livro, aos autores, entre outros diálogos que os constituem como leitores ativos, não passivos, leitores que compreendem a função social da leitura e escrita e do objeto cultural. Tempos e espaços democráticos e libertadores que possibilitam enxergar um mundo por novas lentes, entendendo que desde seu nascimento, tudo o que é apresentado para a criança é algo novo, mesmo que já tenha sido apresentado anteriormente, o olhar e os sentidos atribuídos não são mais os mesmos.

Constatamos ainda que, ao encontramos as minúcias dos tempos e espaços de leitura, criando e recriando múltiplas possibilidades de ambientes que atraíam as crianças e os seus olhares para o livro literário, permitem um encontro recheado de afeto e vivências únicas que convidam a criança a participar desse encontro e compreender esse objeto cultural como uma possibilidade de enxergar o mundo, ou seja, de criar a sua interpretação de mundo. Um simples movimento de alterar a escolha e a configuração do ambiente de leitura podem possibilitar novas percepções por parte das crianças. Por esse motivo, é imprescindível pensar nessa organização espacial e temporal, bem como na mediação necessária para ampliar os repertórios de leitura e diversificar as experiências das crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002[1930].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO; Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslindes**: a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LLUCH, Gemma. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In: AZEVEDO, Fernando. **Literatura infantil**: recepção leitora e competência literária. Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 216-230.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2012.

PEREIRA, Arlete de Costa. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas**: indícios da formação de leitores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51

SILVA, Rachel Polycarpo da. **Biblioteca para quem não sabe ler?** A quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014.

UMBELINO, Janaina Damasco. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: Vigostki, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EdUSP, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.