



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAILSON THIAGO DE CARVALHO SILVA

ERA UMA VEZ... O ACERVO LITERÁRIO E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM
OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGICOS/RN

2025

RAILSON THIAGO DE CARVALHO SILVA

ERA UMA VEZ... O ACERVO LITERÁRIO E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM
OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como requisito para aprovação no componente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II).

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas

ANGICOS/RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

SC331 Silva, Railson Thiago de Carvalho.
e Era Uma Vez... O Acervo Literário e as
Interações das Crianças com os Livros na Educação
Infantil / Railson Thiago de Carvalho Silva. -
2025.
56 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas
Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil.
3. Acervos. 4. Práticas. I. Dantas, Elaine
Luciana Sobral Dantas, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).
Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

RAILSON THIAGO DE CARVALHO SILVA

ERA UMA VEZ... O ACERVO LITERÁRIO E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM
OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Universidade Federal
Rural do Semi-Árido, como requisito para
aprovação no componente Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC II).

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral
Dantas

Defendida em: 12/ 03 /2025.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

Franselma Fernandes de Figueirêdo, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

*Ao meu pai, Antônio, que tornou possível
todos os meus voos.*

AGRADECIMENTOS

Escrevo estas palavras para dividir com quem encontrá-las, a minha enorme gratidão a todos que direta ou indiretamente, perto ou distante, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, apesar das imprevisibilidades da vida.

Aos meus pais, Antônio e Edineide, que nunca mediram esforços para me proporcionar a melhor educação possível e mesmo com tantas dificuldades, se fortaleceram para que eu pudesse ser forte também.

À Lívia Hadija, com quem nos últimos anos pude construir uma amizade forte e verdadeira que tem me sustentado até aqui.

À Twany Soares que foi ao mesmo tempo, uma amizade leal, grande incentivadora e responsável pelas minhas mais sinceras risadas.

À todas as amigas que cultivei ao longo dos últimos anos dentro da Universidade e que seguraram minhas mãos em todos os momentos.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, por me tornar pesquisador e me oportunizar tantas vivências inesquecíveis.

À Elaine, minha orientadora, professora e dona de uma generosidade sem fim, com quem aprendi tudo o que sei sobre o bonito e revolucionário ofício de ensinar.

À todos os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* Angicos, por contribuírem de forma tão intensa com a minha formação.

À minha grande amiga Vitória Lima, professora com quem pude viver as minhas primeiras experiências como estagiário na Educação Infantil e que hoje faz parte da minha vida de maneira tão importante e sincera.

A Romário, pelo companheirismo, amor e parceria que tornam todos os meus dias únicos e especiais.

Encerro estes agradecimentos, recordando-me das incontáveis noites de viagem para a Universidade, enquanto sonhava em viver o que está se concretizando agora e um trecho de uma das muitas canções que embalaram esses momentos me vem inevitavelmente à cabeça:

I never thought I'd need so many people

(Eu nunca pensei que precisaria de tantas pessoas) David Bowie - Five Years

***Os livros. Eram os livros. Diziam-me coisas bonitas
e eu sentia que a beleza passava a ser um direito.***

(Valter Hugo Mãe)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a composição do acervo literário de uma Instituição de Educação Infantil - IEI, localizado no interior do Rio Grande do Norte e as interações que as crianças bem pequenas estabelecem com os livros de literatura no contexto de uma turma de creche. Partindo das concepções que compreendem a literatura infantil como arte (Coelho, 2000) e como um direito de todas as pessoas, desde suas infâncias (Cândido, 1995), este estudo buscou analisar de que modos as experiências de leitura aconteciam na rotina das crianças. A pesquisa de cunho qualitativa, foi constituída sob a perspectiva sócio-histórica, baseada nas concepções de Freitas (2002) a partir dos princípios de Vigotski (2005; 2007) e Bakhtin (2003). Foi realizada em três etapas: a análise do acervo de livros de literatura da instituição, sessões de observação com notas em diário de campo em uma turma de creche e uma entrevista semiestruturada com a professora. As notas de campo foram elaboradas por meio de cinco narrativas das cenas observadas, as quais foram analisadas numa perspectiva discursiva. Como resultados, foi possível identificar uma enorme carência de livros literários no acervo da escola, bem como a falta de espaço e organização das obras disponíveis, prejudicando o acesso das crianças aos livros de literatura. Quanto às interações das crianças e os livros, observou-se que, embora aconteçam cotidianamente, são restritas aos momentos conduzidos pela professora com pouca participação das crianças nas escolhas, tempos e espaços de interações com os livros, não sendo, portanto, possibilitadas vivências protagonizadas pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Literatura Infantil; Acervos; Práticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCLIN - Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens

GT - Grupo de Trabalho

IEI - Instituição de Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

RN - Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Aproximações e Justificativas Para o Estudo do Tema.....	9
1.2 Problematização e Objetivos da Pesquisa.....	13
1.3 A Organização do Texto.....	14
2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE O TEMA.....	15
3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	18
3.1 Percursos e Procedimentos da Pesquisa de Campo.....	19
3.2 Lócus e ss Sujeitos da Pesquisa.....	20
4 AS CRIANÇAS E AS INTERAÇÕES COM A LITERATURA INFANTIL.....	22
4.1 Infâncias, Crianças e suas Especificidades.....	22
4.2 A Origem da Literatura Infantil no Mundo.....	25
4.3 Literatura Infantil como Arte, Fruição e Imaginação.....	27
4.4 Educação Infantil como Espaço e Tempo De Interações com A Literatura.....	28
5 O ACERVO LITERÁRIO E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS.....	34
5.1 A Organização do Acervo na Instituição.....	34
5.2 As Interações das Crianças com a Literatura.....	38
5.2.1 Primeiros Contatos.....	38
5.2.2 Era Uma Vez.....	41
5.2.3 Livro de Sonhar.....	43
5.2.4 A Leitura em Outros Contextos.....	46
5.2.5 Despedidas.....	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
7 REFERÊNCIAS.....	53
8 APÊNDICE.....	56

1 INTRODUÇÃO

Os livros são objetos transcendentais (Caetano Veloso)¹

A literatura exerce um papel essencial na construção dos indivíduos e de suas respectivas formas de enxergar e compreender a si e ao mundo à sua volta. Nas infâncias, a presença do texto literário torna-se ainda mais fundamental, pois possibilita a imersão da criança em um universo lúdico e criativo, onde seu imaginário passa a ser atravessado por diferentes narrativas, tempos e espaços que ajudarão a construir e atribuir significados às suas próprias histórias, sentimentos e emoções.

É neste mundo, repleto de palavras e de silêncios, de morte e de renascimento que, para Lajolo (2012), a literatura constrói o seu sentido mais humano. É neste universo poético e fabulado que, envoltos em mistério, nos lançamos em busca do desconhecido. Diante do inesperado acontecimento que nos reserva cada página, com suas palavras e ilustrações, nos sensibilizamos ao passo em que também nos apropriamos daquilo. Somos então invadidos pelas sensações e nos comovemos, tornando-nos partes daqueles cenários.

Estas experiências, promovidas através das interações com os livros de literatura não precisam carregar o fardo pesado dos ensinamentos morais ou didáticos, mas devem despertar e ampliar as nossas vivências à medida em que nos entregamos às práticas com os textos literários, com suas fantasias e possibilidades.

Mobilizados pelas discussões acerca da importância da literatura no contexto da Educação Infantil, nos propomos ao encantador desafio a partir da seguinte pergunta norteadora: de que modos se constitui o acervo literário de uma Instituição de Educação Infantil, localizada em um município do Rio Grande do Norte e quais experiências e interações com os livros são oportunizadas para uma turma de crianças bem pequenas?

1.1 Aproximações e Justificativas Para o Estudo do Tema

A literatura esteve presente em toda a minha² trajetória, pessoal e acadêmica, me acompanhando incansavelmente em todos os momentos; ora silenciosa, como na infância, quando repousava no colo da minha mãe, enquanto ouvia histórias para adormecer, ora

¹ Excerto da música “Livros”, escrita e interpretada por Caetano Veloso, presente no álbum homônimo de 1997.

² Esta seção está escrita na primeira pessoa do singular por se tratar das experiências pessoais do pesquisador.

inquietante, como na adolescência, quando os livros me tiravam o sono, fazendo-me devorar capítulos a fio durante a madrugada. Entre as ondas calmas e agitadas da literatura, me forjei um leitor sem medo de desbravar os diferentes mares de histórias, angústias, felicidades, prazeres e desprazeres, que se derramavam em forma de palavras bem no meio das minhas mãos.

Ainda criança, lembro-me de investigar atentamente os poucos livros que tínhamos em casa. Guardados em uma pequena estante, no quarto da minha avó, alguns exemplares acumulavam poeira, amontoados juntos a antigos cadernos escolares, revistas e livros de receitas. Como se estivesse prestes a cometer um delito, eu aguardava a hora mais propícia do dia, em que todos estivessem ocupados com seus afazeres, para visitar, secretamente, o meu pequeno e empoeirado tesouro, há muito esquecido por todos da casa.

Ali, diante dos velhos livros, temendo que descobrissem este meu hábito secreto, eu deixava os olhos correrem soltos sobre as páginas amareladas, que me fitavam de volta, seduzindo-me pouco a pouco, todos os dias, até que chegasse a inevitável hora de, enfim, ceder à tentação de arrancá-los daquela estante e carregá-los comigo aonde quer que fosse.

Das obras que formavam o meu precioso acervo, me recordo com nostalgia de uma antiga edição da *Odisseia*³, de Homero, cujas ilustrações me causavam um fascínio nunca experimentado antes. Dali em diante, passei a dedicar cada vez mais tempo à contemplação dos livros ilustrados, que ainda mantenho frescos na memória.

Quando minha família e eu nos mudamos da casa da minha avó e precisei me despedir dos meus primeiros livros, já estava completamente entregue a paixão pela leitura e logo aquele vazio causado pela ausência do meu pequeno acervo secreto, dissipou-se ao passo em que outros livros começaram a entrar em minha vida.

Na escola, sempre encontrei na biblioteca um espaço de deleite, fruição e sossego, como uma espécie de portal, que uma vez aberto, seria capaz de me carregar para lugares que nunca imaginei estar. Perto dos livros, me sentia em casa. Gostava de imaginar que em qualquer momento poderia me perder entre as altas estantes repletas de romances, gibis, dicionários e enciclopédias e a possibilidade de perder-me entre os livros não me assustava.

De lá até aqui, tenho me perdido e me encontrado cotidianamente na literatura e, nessas aventuras, entre páginas, capítulos e ilustrações, pude construir dentro de mim uma imensa biblioteca particular, que mudança alguma seria capaz de tirar. Onde os livros não

³ A *Odisseia* é uma das principais obras da literatura grega, cuja autoria é atribuída ao poeta Homero.

amarelam, as imagens não perdem a cor e os autores não morrem ou envelhecem, onde quase sempre consigo lembrar daquela citação que por algum motivo tornou-se especial.

Durante o Ensino Fundamental, apenas ler as histórias dos livros tornou-se insuficiente. Sentia surgir em mim, uma vontade incontrolável de criar as minhas próprias narrativas inspiradas em tudo aquilo que havia lido ao longo da minha existência. Nesse contexto, nasceram as minhas primeiras aventuras como escritor, ofício arriscado, marcado por questionamentos e desassossegos. Aos poucos, com dedicação e esmero, consegui adentrar no território da autoria, finalizando, durante o Ensino Médio, o meu primeiro manuscrito, que seria publicado posteriormente.

No ano de 2020, fui aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para cursar Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no *campus* Angicos, cidade próxima Santana do Matos, local onde nasci e vivo até os dias atuais. No contexto universitário, fui imediatamente atraído para as temáticas acerca da Educação Infantil e das experiências das crianças com os livros literários, me dedicando à temática desde o primeiro período do curso. Tão logo, passei a integrar o Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens – EDUCLIN, responsável por mudar completamente a minha trajetória na Universidade.

No ano de 2022, ao submeter para publicação o manuscrito que havia começado a escrever ainda na escola, fruto das minhas primeiras experimentações como escritor, tive a fantástica oportunidade de lançar, pela Editora InVerso, o meu primeiro livro infantil, intitulado “*Rosa Valente e o Resgate da Lua*”. Estimulado pelas discussões vivenciadas na academia acerca da importância da leitura literária para as infâncias e tocado pela vontade genuína de escrever e pesquisar literatura, tenho me construído um estudante-autor-pesquisador, cada dia mais encantado pelos livros, pelas crianças e suas experiências de leitura no contexto da Educação Infantil.

Para o campo acadêmico, consideremos de imensa importância, as pesquisas, análises e reflexões acerca da presença do texto literário na formação dos indivíduos, desde as infâncias. Tendo em vista a importância das práticas de leitura e das interações entre os pequenos e os livros, podemos afirmar que a literatura é direito de todas as pessoas, inclusive das crianças, na medida em que amplia suas experiências estéticas de fruição e imaginação.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as

vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo do fabulado (Cândido, 1995, p. 175).

Se estamos, portanto, rodeados de literatura, é preciso que possamos desenvolver ferramentas para compreendê-la e apreciá-la, entendendo a sua importância na construção dos sujeitos e de suas interações. Desse modo, podemos compreender que as interações com a literatura, em especial os livros infantis, não assumem objetivos didáticos. Portanto,

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças (Cademartori, 2010, p. 8).

Os livros que compõem os acervos literários destinados ao público infantil, não devem, portanto, substituir ou atuar no mesmo sentido que os livros didáticos, que por sua vez, possuem em si um caráter pedagógico, fator que os diferencia dos livros de literatura e de suas características e especificidades.

Deste modo, é essencial que possamos proporcionar às crianças experiências literárias significativas, que sejam capazes de transformar e enriquecer as suas jornadas e repertórios literários durante todo o seu desenvolvimento, contribuindo para uma formação de leitores de mundo, atentos, sensíveis, que se encantem e encontrem na literatura um espaço de deleite, onde a ludicidade e o encanto sejam capazes de transportá-los para inimagináveis lugares, fortalecendo ainda mais seus vínculos afetivos com a literatura.

Possibilitar essas experiências, perpassa pela ação de analisar os acervos de livros infantis disponíveis nas instituições educativas e de refletir como a construção desses acervos é importante para estabelecer relações e conexões entre as crianças e os livros. Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p.124) definem o acervo como “uma coleção de obras ou bens que fazem parte de um patrimônio, privado ou público. Esse patrimônio pode ser de âmbito artístico, bibliográfico, científico, documental, genético, iconográfico, histórico etc.” No contexto deste trabalho, me refiro aos acervos de livros literários destinados às crianças.

Nesse sentido, é importante atentar-se a uma questão essencial que permeia essa discussão: com qual literatura infantil as crianças têm se relacionado? Para Lajolo (2012, p.9) é fundamental a compreensão de que “a literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares. Literatura é linguagem”. Diante disso, surge a importância de investigar

os acervos literários disponíveis para as crianças e como elas se relacionam e interagem com essas obras dentro da escola.

1.2 Problemática e Objetivos da Pesquisa

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Oportunizando experiências e condições para que elas possam se desenvolver em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Embora não seja função desta etapa promover a alfabetização das crianças, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve acontecer nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental, as crianças na Educação Infantil devem estar cercadas das diferentes práticas letradas, sendo as experiências com a literatura uma das principais formas de promover espaços de interações e vivências fundamentais para a construção de novos saberes, sentidos e descobertas.

No entanto, para que as experiências literárias possam acontecer de maneira significativa durante toda a trajetória das crianças na Educação Infantil, é necessário garantir que os contatos e interações com os livros literários, dos mais diversificados gêneros, estejam presentes cotidianamente nas rotinas das instituições educativas, de modo que as crianças disponham de espaço, tempo e mediação, para conhecer, tocar, explorar e construir seus repertórios literários.

É através da aproximação com o universo fabulado, presente nos livros literários, que as crianças conseguem apreciar a existência de novos mundos, saborear os mais diferentes sentimentos e emoções, arriscar-se em jornadas repletas de fantasia, contemplar as mais belas e estranhas paisagens, deparar-se com grandes e pequenos conflitos, conhecendo novas culturas e formas de ser e existir no mundo.

É nesta perspectiva que as experiências com as obras literárias devem acontecer, a fim de garantir a imersão das crianças no território mágico e, portanto, infinito da literatura infantil, afastando deste campo, a sombra da didática, dos valores morais ou religiosos, que tendem a corromper o verdadeiro significado da literatura, que pode ser

aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (Abramovich, 1997, p.17).

Sob esta ótica, ao reconhecermos a importância dos acervos de livros literários para as instituições educativas e dos momentos de interações entre as crianças e os livros sob a perspectiva da fruição e não da didática, surgem questionamentos pertinentes acerca destas experiências. Como se constituem os acervos literários na Educação Infantil? Quais tipos de práticas literárias são oportunizados na rotina das crianças bem pequenas na escola? Quais sentidos se atribuem às práticas literárias desenvolvidas?

Partindo dessas indagações, definimos como objetivo deste trabalho investigar a constituição do acervo literário e as interações das crianças bem pequenas com os livros em uma instituição de Educação Infantil. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo ancorada nos princípios da perspectiva sócio histórica, conforme apresentamos no terceiro capítulo.

1.3 A Organização do Texto

Este texto monográfico está estruturado nessa primeira sessão introdutória na qual apresentamos brevemente as origens e os objetivos da pesquisa. No capítulo seguinte, por meio de um levantamento bibliográfico, iremos estabelecer diálogos e conexões com outros trabalhos voltados para a mesma temática, buscando compreender o nosso objeto de estudo através de outros recortes, perspectivas e realidades.

Na sequência, iremos nos debruçar sobre os aportes metodológicos que norteiam esse estudo, esmiuçando os procedimentos de pesquisa realizada e apresentando a caracterização da instituição selecionada e dos sujeitos nela inseridos.

Em seguida, um capítulo teórico abordará a trajetória da literatura infantil, de modo a contextualizar o tema da pesquisa e dialogar com autores e estudiosos que teceram fundamentais contribuições para os avanços dos estudos acerca da presença dos textos literários no contexto da Educação Infantil.

No último capítulo, adentramos nas investigações do acervo literário da instituição, verificando não somente a sua constituição, como também as experiências das crianças com os livros literários da escola, por meio análise de notas de campo construídas durante o andamento da pesquisa e dos sentidos da professora da turma sobre as interações das crianças com os livros. Por fim, apresentaremos os dados e resultados obtidos.

2 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE O TEMA

Na busca de uma melhor compreensão sobre a composição dos acervos literários nas escolas de Educação Infantil, realizaremos neste levantamento bibliográfico uma pesquisa sobre outros trabalhos que também se dedicaram a olhar os acervos de livros infantis nas instituições escolares, observando de que maneiras se constituem, se organizam e como se relacionam com as crianças, através das experiências e práticas vivenciadas com as obras.

Para iniciar o levantamento, definimos os descritores “Literatura”, “Práticas” “Acervos” e “Educação Infantil” e selecionamos os portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para realizar as buscas.

Com a pesquisa por esses descritores no portal da BDTD, 102 trabalhos foram localizados, mas apenas 02 relacionavam-se diretamente com nossa pesquisa na perspectiva de compreender os modos de organização dos acervos literários na Educação Infantil e suas interações com as crianças: “Acervos E Práticas De/Com A Literatura Na Educação Infantil” de Úrsula Gabriela Dantas de Menezes (2021) e “Biblioteca Escolar: Espaços, Acervos, Atividades E Interações Na Educação Infantil” da autoria Lis de Gusmão Lino (2019).

No portal da ANPED, não é possível realizar as buscas através de palavras chaves e como não há um Grupo de Trabalho específico em Literatura, investigamos todos os trabalhos publicados a partir do ano 2000 até 2023, no GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. Embora muitos trabalhos tenham sido publicados na perspectiva de refletir acerca das práticas literárias, não encontramos nenhuma publicação direcionada para a investigação dos acervos literários na Educação Infantil, deste modo, nenhum trabalho foi selecionado para análise.

Nas buscas realizadas com nossos descritores no portal de periódicos da CAPES, 12 trabalhos foram localizados, dos quais somente 01 estabelecia ligação direta com nossa temática, intitulado “A Leitura Literária na Educação Infantil: Espaços, Tempos e Acervos” dos autores Fabiano Tadeu Grazioli e Eliane Santana Dias Debus (2017).

O trabalho de Menezes (2021) busca analisar, em uma pesquisa qualitativa, as maneiras como se constituem os acervos de livros literários em uma instituição de Educação Infantil, bem como as práticas desenvolvidas com a literatura, ouvindo as professoras que oportunizam essas experiências, através de questionários e entrevistas semiestruturadas, na cidade de Natal/Rio Grande do Norte.

O estudo identificou que o acervo da instituição apresenta uma rica bibliodiversidade, dispondo de obras dos mais variados gêneros, em uma quantidade que atende todas as crianças e contempla as experiências literárias desenvolvidas e destaca o papel importante do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsável pela distribuição de parte significativa dos livros literários da escola. A respeito das práticas com livros de literatura vivenciadas pelas crianças, é possível entender que elas acontecem de variadas formas para além da biblioteca da instituição, como em estações de leitura em outros ambientes da escola e por meio de projetos voltados para o incentivo do gosto pela leitura.

A pesquisa de Lino (2019), intitulada “Biblioteca Escolar: Espaços, Acervos, Atividades E Interações Na Educação Infantil”, se dedicou a compreender e analisar a função da biblioteca escolar e suas características, perpassando pela organização dos espaços, acervos, práticas e interações experienciadas não somente pelas crianças, mas pelas professoras e famílias. O trabalho foi desenvolvido no contexto de uma creche e um CMEI, utilizando entrevistas com as professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas das instituições, localizadas na cidade do Recife/Pernambuco.

Como resultado, o estudo alerta para a falta de bibliotecas em instituições de Educação Infantil, bem como a ausência de formação para os educadores que trabalham nesses espaços, que muitas vezes não apresentam condições físicas necessárias para funcionamento ou mobiliários pouco adequados que dificultam o acesso das crianças aos livros. Nas duas instituições havia uma quantidade satisfatória de obras literárias, mas nem todas eram adequadas às faixas etárias das crianças e a baixa reposição dos livros prejudicava as interações entre as crianças e as obras.

O artigo de Grazioli e Debus (2017) apresenta importantes reflexões sobre a função da leitura literária no cotidiano das crianças no contexto da Educação Infantil, abordando conceitos de letramento e letramento literário, refletindo sobre a importância da construção de um repertório literário por parte dos professores e mediadores de leitura, que estão cotidianamente oportunizando experiências entre as crianças e os livros nas instituições educativas e sobre os acervos literários distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o guia PNBE na Escola: Literatura Fora da Caixa, documento de apoio que acompanha os acervos.

Em suas considerações sobre a leitura literária na Educação Infantil, os autores consideram que as práticas e as interações com livros de literatura correspondem aos princípios éticos, políticos e estéticos determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (Brasil, 2010), sobretudo aos princípios estéticos, tendo em vista que

tais práticas promovem o desenvolvimento da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16.)

Embora, durante as pesquisas deste levantamento, tenhamos nos deparado com um grande número de publicações voltadas para a temática da literatura na Educação Infantil, poucos foram os trabalhos localizados em que os o foco dos estudos fossem os acervos literários e seus modos de organização, o que denota a importância de realizar estudos voltados para compreender como a composição dos acervos literários podem contribuir para as experiências de leitura da crianças, pois compreendemos que somente o acesso das crianças aos livros não garantem interações realmente significativas, sem que existam espaços intencionalmente organizados e pensados para as experiências entre as crianças e os livros.

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa assume um caráter qualitativo e constitui-se sob a perspectiva sócio-histórica baseada nas concepções de Freitas (2002) a partir dos princípios de Vigotski (2005; 2007) e Bakhtin (2003). Deste modo, os procedimentos metodológicos desenvolvidos corroboram para a construção de uma visão de pesquisa que não fragmente os sujeitos envolvidos, mas que os compreenda de maneira integral, considerando suas relações com o meio em que vivem. Assim,

os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (Freitas, 2002, p.26).

Dessa forma, torna-se perceptível a preocupação da abordagem sócio-histórica, com a preservação dos indivíduos assim como são: seres que integram um grupo social e são marcados pelos diversos aspectos que os rodeiam. Essa perspectiva nos orienta a integração completa dos sujeitos dentro do processo de investigação, não como indivíduos que possam ser analisados fora de seus contextos, mas que devem ser observados como sujeitos históricos que afetam e são afetados pelas realidades que os envolvem.

Sob essa ótica, Vigotski (2005; 2007) nos conduz a pensar o homem como sujeito que não deve ser dissociado de sua realidade, sendo importante compreender que o interior dos indivíduos não deve se sobrepor aos aspectos externos, nem o contrário, uma vez que todo o conjunto deve ser percebido com a mesma atenção e importância. Essa perspectiva dialógica, que contempla os aspectos históricos dos indivíduos em sua totalidade, nos inspira a uma outra maneira de conduzir as pesquisas de cunho qualitativo.

Neste cenário, ao adentrar o campo, o pesquisador afeta e é afetado pela realidade com que se depara, de modo que a neutralidade se dissolve diante das interações e intervenções estabelecidas entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Quando a pesquisa é conduzida pela perspectiva dialógica, em que o pesquisador fala com o outro e não apenas sobre o outro, é possível perceber o rompimento de uma estrutura monológica, que compreende o objeto de pesquisa como uma coisa que nada tem a dizer, passível apenas de observação e análise.

Deste modo, os contextos pesquisados no âmbito das Ciências Humanas se constituem para o investigador a partir de textos construídos por ele na relação dialógica com

os sujeitos da pesquisa. Nessa dinâmica, segundo Bakhtin (2003), ao mesmo tempo que o pesquisador se insere, se aproxima e participa das relações cotidianas observadas no campo, ele assume também uma posição exotópica - um certo distanciamento com um excedente de visão sobre o vivido e pesquisado, considerando suas questões, objetivos e experiências com o tema. O autor explica:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p. 23).

Partindo deste pressuposto, assumimos o compromisso de nortear esse trabalho por caminhos abertos a trocas, diálogos, interações e imersões verdadeiramente significativas no *lócus* da pesquisa.

3.1 Percursos e Procedimentos da Pesquisa de Campo

A produção dos dados necessários para a construção deste trabalho se deu em três importantes etapas: a análise do acervo literário da instituição, visando identificar seus modos de organização, os títulos disponíveis e a qualidade bibliográfica do acervo, sessões de observação em uma turma de nível I com registros em notas de campo, buscando compreender de que forma as crianças se relacionam com as obras de literatura presentes na Instituição e uma entrevista semi estruturada com a professora da turma - gravada e transcrita, com o intuito de perceber quais sentidos ela atribui às práticas de leitura com as crianças na Educação Infantil, bem como analisa o acervo literário disponível na escola. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos foram fundamentais para a construção dos dados tendo em vista que

tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (Ludke; Marli, 1986, p. 26).

Entendendo a importância da imersão do pesquisador no contexto de seu objeto de estudo, as sessões de observação foram realizadas com o objetivo de possibilitar uma melhor

compreensão acerca da temática investigada, uma vez que essa observação mais intensa e direta oferece ao pesquisador a chance de se aproximar da perspectiva dos sujeitos, adentrando suas realidades e conhecendo suas formas de ver o mundo (Ludke, Marli, 1986). As observações realizadas, descritas neste trabalho em forma de notas de campo, ajudam a contar e analisar as experiências vivenciadas durante a realização da nossa pesquisa.

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan; Biklen, 2008, p.150).

Nesse sentido, as notas de campo aqui apresentadas foram escritas em cinco narrativas, considerando a aproximação com o objeto de estudo - a literatura infantil, na perspectiva de registrar as experiências vivenciadas no lócus da pesquisa, mas de transmitir também aos leitores os sentimentos, sensações, cheiros, cores e as interações experienciadas durante a realização das observações. A escrita dessas notas nos oferece, sobretudo, contextos e situações mais detalhados para uma análise que compreenda os sujeitos e suas interações de maneira integrada, conjunta, que não os desloca de suas realidades.

3.2 Lócus e ss Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no contexto de uma Instituição de Educação Infantil - IEI localizada no interior do Rio Grande do Norte, em uma turma de nível I, com crianças bem pequenas na faixa etária de 1 ano e 7 meses.

A instituição apresenta uma ótima estrutura física, sendo composto por 4 salas referências, das quais 2 dispõem de banheiros, 1 sala da direção, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 2 despensas e 4 banheiros, 2 destinados ao uso das crianças e 2 reservados para a utilização dos adultos.

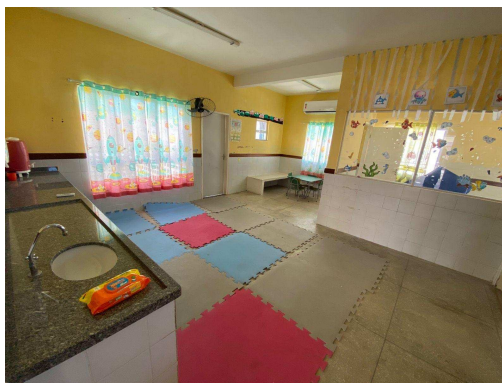
Embora existam na cidade 2 instituições públicas de Educação Infantil, somente esta atende bebês crianças bem pequenas, sendo composta apenas por turmas de creches. A escolha pela Instituição se deu, portanto, considerando a faixa etária das crianças.

Ao contatar a escola sobre a possibilidade da realização da pesquisa, explicando todas as etapas e procedimentos metodológicos empregados no decurso da investigação, a gestão

aceitou de imediato tornar-se colaboradora de nossos estudos e pudemos, então, conhecer as turmas e o funcionamento da Instituição.

Com a anuência para realizarmos a pesquisa, selecionamos uma turma de nível I, com a faixa etária de 1 ano e 7 meses e 13 crianças matriculadas e frequentando regularmente a escola. A professora, ciente dos procedimentos a serem desenvolvidos durante a minha presença em sua sala, aceitou com entusiasmo participar da pesquisa e conceder uma entrevista semiestruturada. Para garantir o anonimato de sua identidade, adotaremos o codinome Sônia para nos referirmos a professora. Além dela, a turma dispõe de uma estagiária que a auxilia no desenvolvimento das atividades e no cuidado com as crianças. As sessões de observações aconteceram no período de 17/09/2024 a 23/09/2024.

Figura 1 - Sala de referência selecionada para a pesquisa



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2024.

Nesta imagem da sala de referência, podemos observar um ambiente amplo, climatizado e com boa estrutura física para atender as crianças matriculadas na Instituição. No entanto, é possível notar que não há espaço na sala planejado para as vivências com as práticas literárias, como canto ou instalação de leitura. Observa-se também que os livros de literatura não fazem parte do ambiente, pois não há lugar pensado para a organização do acervo de livros da turma.

4 AS CRIANÇAS E AS INTERAÇÕES COM A LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo, apresentaremos um recorte histórico sobre as concepções construídas acerca das infâncias desde a idade média, compreendendo quais espaços sociais as crianças ocupavam neste período e de que maneiras essas visões influenciaram na forma de enxergar os papéis das crianças dentro das famílias e das sociedades e como essas visões foram se modificando ao longo do tempo a partir de importantes marcos históricos voltados para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Buscaremos mostrar também de que forma se deu o surgimento da literatura infantil no mundo e, especificamente, no Brasil, através dos autores responsáveis pela criação e ressignificação do gênero. Ainda neste capítulo, abordaremos a importância da Educação Infantil como tempo e espaço para as interações entre a literatura e as crianças, tendo em vista o seu grande potencial enquanto expressão artística, comprometida com o prazer e a imaginação.

4.1 Infâncias, Crianças e suas Especificidades

Na idade média, em um contexto em que as crianças eram compreendidas como adultos em miniatura e o conceito de infância ainda não havia sido construído da maneira como o conhecemos hoje, as crianças nasciam e se desenvolviam sem que houvesse, por parte da sociedade, um olhar atento para suas características e especificidades (Áries, 1981).

No meio familiar, os laços afetivos não se constituíam, embora existisse nos primeiros anos de vida, um sentimento superficial de “paparicação” reservado para as crianças, que eram consideradas como bobas ou engraçadas, sendo reduzidas a uma espécie de diversão ou entretenimento para os adultos.

Uma vez que esse momento passasse, as crianças assumiriam um lugar de anonimato, sem atenção ou espaço para elas. Segundo Áries (1981), a passagem da criança pelo ambiente familiar e pela sociedade, no geral, era rápida e pouco significativa. Dessa maneira, não havia tempo para pensá-las com sensibilidade ou razão para que fossem criadas memórias afetivas relacionadas às infâncias.

Deste modo, sendo consideradas como “mini adultos”, cresciam participando dos mesmos ritos, comportando-se das mesmas formas, vestindo-se das mesmas maneiras e ouvindo, portanto, as mesmas histórias, sem que houvesse qualquer cuidado com relação aos enredos presentes nas narrativas contadas, que na maioria das vezes, traziam temas

relacionados a violências e abusos, já que não existia, até então, uma preocupação com a sua inserção em um universo lúdico e diferenciado, pensado para as experiências, interações e desenvolvimento pleno das infâncias.

Somente durante o século XVII, no período da história em que podemos chamar de renascimento, é que o conceito de infância seria criado e as crianças passariam a ocupar um outro lugar social, afastando-se das antigas concepções que as considerava indivíduos que deveriam apenas ser preparados para a sua inserção no universo do trabalho. O surgimento da escolarização e a ascensão da família burguesa, durante esse contexto histórico, foi fundamental para que se pudesse distinguir o mundo adulto e o mundo da criança, pela primeira vez.

Na contemporaneidade, é possível observar a criação de um espaço cultural e social para a existência plena das crianças e de suas infâncias. Se antes eram compreendidas como mini-adultos, sujeitos anônimos e que não necessitavam de uma atenção específica para seus desenvolvimentos, ao longo da história, a presença das crianças na sociedade passa a ser vista com outros olhos e essa transformação nos leva a compreender as crianças como seres de direitos, que existem, convivem, interagem, imaginam e aprendem de maneiras múltiplas.

No Brasil, importantes fatores contribuíram para a criação de uma nova forma de enxergar e proteger as infâncias, assegurando às crianças dignidade e direitos. A Constituição Cidadã, promulgada em 1998, em seu artigo 227, estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Desta maneira, as crianças outrora desprotegidas e sem garantia ao acesso à direitos básicos, como educação, cultura, lazer, alimentação e saúde, passam a ser responsabilidade do Estado, que assume com a família e a sociedade, o compromisso de cuidar, instruir e protegê-las. Após a promulgação da Constituição Cidadã, outros marcos legais como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, atuaram no mesmo sentido: ampliando os direitos das crianças em nossa sociedade e promovendo cada vez mais o diálogo sobre suas necessidades.

No âmbito educacional, relevantes avanços também colaboraram para que fosse possível discutir, organizar e garantir o direito à educação das crianças desde seus primeiros

anos de vida. Em 1996, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, art. 29)

Deste modo, esta etapa torna-se essencial nas trajetórias das crianças que durante o tempo em que estarão inseridas no contexto da Educação Infantil, serão estimuladas através das experiências vivenciadas a se desenvolverem plenamente e o currículo voltado para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas passa a ser discutido com maior ênfase no âmbito nacional.

Em 1998, a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), também configura-se como um importante instrumento que iria nortear o trabalho dos professores e professoras de bebês e crianças nas escolas brasileiras. Embora muitos outros avanços tenham sido conquistados neste meio tempo, é a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, que aponta para um caminho em que a criança e seus saberes são realmente valorizados e reconhecidos como parte do currículo escolar. As DCNEI definem, então, que todas as práticas pedagógicas presentes na estrutura curricular desta etapa da Educação, devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras.

Em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui-se como mais um grande marco na educação brasileira e na maneira de estruturar e conduzir o trabalho com bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil. Com a implementação dos documentos oficiais que regulamentam a educação voltada para as infâncias, percebemos o movimento em torno do protagonismo das crianças dentro de seus processos de aprendizagem. As infâncias, com suas identidades, singularidades, culturas, contextos, características e especificidades, são consideradas e tidas como foco principal em suas jornadas educativas.

É pensando nessa criança que convive, brinca, participa, explora, se expressa, que conhece a si e ao outro, bem como determinam os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, que os currículos da Educação Infantil são estruturados. Considerando a capacidade das crianças de produzirem cultura, saberes e conhecimentos, quando brincam, interagem e imaginam. Desta forma, as práticas pedagógicas que emergem desses currículos, devem estar de acordo com essa perspectiva de criança protagonista e repleta de potencialidades.

4.2 A Origem da Literatura Infantil no Mundo

Com o surgimento do conceito de infância e o advento da escolarização, a literatura infantil surge no século XVII com o objetivo didático de transmitir às crianças, valores éticos e morais. Influenciadas por doutrina maniqueísta, as obras literárias da época, comprometidas com a moralidade, apresentavam às crianças o bem e o mal, de maneira a ensiná-las desde cedo qual caminho deveria ser seguido ou rejeitado.

Nessa perspectiva, os contos apresentavam personagens completamente bons ou exacerbadamente maus e a estrutura das histórias erguidas sob essa dualidade não permitia reflexões acerca das ações, emoções e sentimentos que são inerentes a todos os seres humanos. É neste contexto que Charles Perrault se estabelece como um marco na história da literatura infantil, ao adaptar as narrativas que circulavam oralmente de geração em geração, em textos voltados para as infâncias, acrescentando nos enredos elementos moralizantes que se tornaram características principais das histórias que conhecemos como contos de fadas. Assim,

quando se consideram as narrativas coletadas, portanto, é preciso levar em conta dois momentos: o momento do conto folclórico, sem endereçamento à infância, circulando entre adultos, e, mais tarde, a adaptação pedagógica com direcionamento à criança. É no segundo momento que surge o caráter de advertência, fazendo com que a personagem que se afaste das regras estabelecidas seja punida, como no conto *Chapeuzinho Vermelho* (Cademartori, 2010, p. 44).

Desse modo, é possível perceber como os valores morais e didáticos se faziam presentes nas narrativas infantis desde o seu surgimento, onde a literatura tornava-se um meio de induzir as crianças a determinados comportamentos, com penas e consequências brutais para aquelas que ousassem desobedecer às ordens e orientações definidas pelos adultos.

As histórias coletadas por Perrault, que advinham de origens populares, assumiram além dos elementos morais, características burguesas, uma vez que seriam endereçadas às crianças de origens nobres como um complemento de seus processos educativos. Nesse sentido, todos os contos populares coletados durante esse período, foram marcados pela intencionalidade didática e passaram a servir apenas aos interesses educativos. Perrault foi responsável pela adaptação de contos mundialmente conhecidos como “A Bela Adormecida no Bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Pequeno Polegar” e “Cinderela”.

Além de suas contribuições, outras coletas de contos também foram realizadas, posteriormente, no século XIX, pelos irmãos Grimm, responsáveis por difundir ainda mais a

literatura para crianças por meio de contos como “João e Maria” e “Rapunzel”. Nomes como Carlo Collodi (Pinóquio), Hans Christian Andersen (O Patinho Feio) e Lewis Carroll (Alice no País das Maravilhas), também exerceram gigantesca influência na literatura infantil, colaborando para a construção do gênero que conhecemos hoje.

No contexto brasileiro, podemos apontar o surgimento da literatura infantil a partir de Figueiredo Pimentel, importante autor carioca, que ao adaptar os contos europeus para a língua portuguesa, deixou a sua marca na produção literária do país. As adaptações, seguindo as tendências didáticas que se constituíam nas narrativas literárias, também possuíam o viés moralizante que indicariam às crianças os modos de aprender e se comportar. Ao publicar importantes títulos como “Histórias da Carochinha”, Pimentel abre espaço para as obras literárias voltadas para o público infantil.

Embora a relevância de Pimentel na construção da literatura infantil brasileira seja notável, é com Monteiro Lobato que as histórias para crianças no Brasil alcançarão novas dimensões. Se antes, os conceitos de “bem” e “mal”, apresentados por meio das histórias eram mostrados como verdade absolutas, sem espaço para discordâncias, nas narrativas de Lobato essa perspectiva foi superada, uma vez que suas histórias ofereciam ao leitor a possibilidade de ler e interpretar os textos literários de diversas formas.

A obra lobatiana passa a romper também com as estruturas morais que sustentavam os textos literários direcionados às crianças até aquele momento. A icônica personagem Emília, esperta boneca de pano que se destaca por sua inteligência no “Sítio do Pica Pau Amarelo”, é um exemplo dessas transformações.

O grande desafio das personagens de Lobato é o conhecimento, é por meio do que sabem que elas se impõem. A moralidade tradicional é dissolvida, o grande valor passa a ser a inteligência. A esperteza, habilidade quase maliciosa da inteligência, é igualmente valorizada (Cademartori, 2010, p. 54).

Deste modo, ao romper com as estruturas já estabelecidas historicamente e apresentar personagens que destoam da moral e dos bons costumes preservados nos textos de literatura voltados para crianças, Monteiro Lobato nos presenteia com um universo literário repleto de nuances, onde o leitor pode tirar as suas próprias conclusões a respeito dos enredos apresentados e a experiência literária assume um espaço de deleite e diversão, distanciando-se das perspectivas morais e pedagógicas.

4.3 Literatura Infantil como Arte, Fruição e Imaginação

“Boneca de pano é gente, sabugo de milho é gente, o sol nascente é tão belo” (Gilberto Gil, 1994)⁴

Os conhecidos versos escritos pelo cantor e compositor baiano Gilberto Gil, na canção “Sítio do Pica Pau Amarelo”, baseada no mágico e inconfundível universo literário de Monteiro Lobato, nos possibilita a oportunidade de viajar através da imaginação e conhecer lugares onde até as coisas mais impossíveis podem acontecer, onde boneca de pano e sabugo de milho criam vida e capacidade de fabular e fantasiar nunca chegam ao fim.

É este ambiente repleto de imaginação, personagens e histórias inesquecíveis que oferecemos às crianças por meio de suas interações e experiências com os livros literários, ampliando, assim, suas capacidades de imaginar, criar e conhecer outras perspectivas de mundo.

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (Sarmiento, 2002. p.14).

Se é através do que observam, ouvem e experimentam, que os indivíduos desenvolvem a sua imaginação, compreendemos as interações com a literatura infantil de fundamental importância para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças, que ao interagirem de maneira prazerosa com os livros, tornam-se capazes experienciar vivências transformadoras que lhes darão ferramentas para interpretar suas emoções e situações do mundo real.

Desde a Antiguidade, a literatura tem proporcionado refúgio e espaço para sentimentos, sensações, criações e ideias através da palavra e da linguagem oral e escrita. Os livros literários e seus múltiplos gêneros como o romance, o conto, a poesia, entre tantos outros, tornaram-se quase intrínsecos à existência dos homens e da construção de seus imaginários.

⁴ Excerto da música “Sítio do Pica-Pau Amarelo” escrita e interpretada por Gilberto Gil no álbum “Gilberto Gil Unplugged” de 1994.

Embora, desde seu surgimento no século XVII, com as primeiras coletas dos contos de fadas pelo francês Charles Perrault, a literatura infantil tenha sido entrelaçada aos interesses didáticos e morais, servindo como um apoio para a educação formal, atualmente, a ideia de que a literatura para crianças deve ser utilizada como instrumento didático e moralizante já não é mais aceita.

Dessa maneira, abre-se espaço para uma nova compreensão de literatura infantil como linguagem, arte e fruição, como elucida Coelho (2002, p.27) “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Ao reconhecer a literatura como arte, o autor nos oferece um ponto de partida para superar antigas concepções que condicionam os textos literários aos fins pedagógicos, mostrando-nos sua verdadeira potência como linguagem artística, poética e subjetiva. Esta literatura escrita para as infâncias, carrega também suas próprias características:

A literatura infantil irá se caracterizar pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor já alcançou (Cademartori, 2010, p. 160).

Deste modo, podemos compreender que a literatura infantil é definida pelo público ao qual é endereçada, ou seja, as crianças. É, portanto, uma literatura que respeita e amplia as experiências de leitura dos pequenos com base em suas faixas etárias e etapas de desenvolvimento, refletindo nas escolhas dos elementos textuais, gráficos e temáticos presentes nas obras.

4.4 Educação Infantil como Espaço e Tempo De Interações com A Literatura

Nesta seção, iremos compreender de que maneiras a literatura aparece nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil em nosso país, entendendo também os critérios de qualidade para a seleção de livros literários capazes de constituir acervos potentes e que assegurem interações significativas entre as crianças e as obras literárias.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se como tempo/espaço de aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças. Com função de educar-cuidar e promover experiências educativas com diferentes e múltiplas linguagens e conhecimentos. (Brasil, 1996; Lopes; Dantas, 2022).

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecem que esta etapa educativa deve ser oferecida em creches e pré-escolas, atendendo crianças de 0 a 5 anos, sendo dever do Estado, assegurar o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, pública e gratuita. As experiências e interações vivenciadas durante este trajeto, são responsáveis pela formação social, cultural e cognitiva das crianças, tornando-se fundamental para seus processos de desenvolvimento. Neste sentido,

entendemos que a escola infantil é um contexto de desenvolvimento, pois nela têm lugar as condições ótimas para desenvolver-se como pessoa. As vivências, as experiências compartilhadas, os sentimentos, as frustrações, as ilusões são tudo o que a criança apresenta na escola infantil (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 54).

Se é durante a infância, no contexto da Educação Infantil, que as crianças irão se deparar com importantes vivências, sentimentos e emoções, é preciso que este espaço seja permeado por facilitadores deste processo. Compreendemos, portanto, que não há ferramenta melhor que a literatura para possibilitar estas experiências, já que através dos enredos da história, as crianças se encontrarão diante de um mar de sensações e navegarão por agitadas ondas de aventuras e acontecimentos.

A literatura, em função de sua enorme contribuição para o desenvolvimento das crianças, aparece nos principais documentos que norteiam a Educação Infantil em nosso país. Para as DCNEI (2010. p. 26), a Educação Infantil deve promover, através de seus currículos, o “relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.” Embora trate-se de citação tímida, no que diz respeito especificamente às práticas literárias, o documento explicita a importância de as crianças relacionarem-se com diversas linguagens artísticas, dentre elas a poesia e a literatura, enfatizando a importância das interações com os textos literários no contexto escolar.

A BNCC, no campo de experiência “Escuta, fala, imaginação e pensamento”, aborda a temática com mais profundidade, ao refletir sobre os modos como se manifestam os interesses e curiosidades das crianças acerca do mundo e da cultura escrita que está presente em seus cotidianos desde seus primeiros anos de vida. Para o documento,

as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da

direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 42).

Além de compreender que a literatura é capaz de ampliar as visões de mundo das crianças ainda durante suas infâncias, a BNCC enfatiza a importância das práticas com as obras literárias no contexto da Educação Infantil, através das quais as crianças irão se familiarizar com o universo letrado, desenvolver seus gostos pelos livros, aprender a manuseá-los, conhecer diversos gêneros literários, conseguir diferenciar texto e imagem, entre outros impactos positivos que surgem a partir dessas interações. É possível observar que as interações com os livros de literatura também aparecem de forma recorrente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “Escuta, fala, imaginação e pensamento”, reforçando o compromisso com as práticas literárias.

No âmbito Estadual, encontramos no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (2018; p. 60) determinados aspectos, que para Nunes (2006, p.5) devem ser levados em conta durante a construção das ações pedagógicas vivenciadas com as crianças, dentre elas o “estabelecimento de um ambiente cultural rico de possibilidades, com a literatura infantil, música, desenho, teatro, entre outras”, o que denota a valorização das experiências com a literatura no contexto escolar, bem como a criação de espaços apropriados para essas interações.

No contexto da Educação Infantil, é fundamental que os bebês e crianças estejam em constante interação com os livros de literatura, construindo seus repertórios literários, experimentando e conhecendo os títulos em seus mais variados gêneros, texturas, tamanhos e formatos. Mas não é suficiente apenas colocar os livros ao alcance das crianças, sem qualquer reflexão sobre as práticas oportunizadas ou sobre a composição dos acervos, que perpassa pela análise dos aspectos textuais, gráficos e temáticos apresentados nos títulos. Para que as interações com as obras literárias sejam significativas para as crianças,

é necessário haver mediação, ações de fomento à leitura, criatividade na disposição das obras, práticas que promovam o acesso aos livros, enfim, é necessário retirar o livro da caixa para que ele possa circular, ser visto, ser lido. É necessário que os profissionais da escola se unam com o objetivo de criar formas para que o encontro aconteça, para que o livro encontre o seu leitor e o leitor encontre seu livro (Paiva, 2016, p.41).

Deste modo, é importante dedicar tempo e atenção para as práticas literárias desenvolvidas na escola, pensando o trabalho com a literatura na perspectiva do prazer e do incentivo à leitura. Projetos literários, contação de histórias, instalações e rodas de leitura em diversos ambientes da escola e a presença e o envolvimento das famílias nestes contextos de

leitura são práticas que podem colaborar para a construção de experiências que formem leitores, capazes de ler, interpretar, interagir com as obras e fazer conexões entre os textos lidos e seus próprios sentimentos e vivências, promovendo o letramento literário.

Para Cosson (2014), o letramento literário tem como principal objetivo promover a competência literária utilizando diversas experiências com a literatura, resultando na ampliação e aprimoramento do repertório literário do leitor. Diante disso, é importante que as práticas e as interações com a literatura sejam pensadas para favorecer a construção do repertório literário das crianças, o desenvolvimento da imaginação e a apreciação da literatura como expressão artística e estética.

Durante a construção destas interações, é preciso se atentar a determinados critérios na hora de selecionar as obras voltadas para as infâncias e as suas experiências. Para López (2023, p.18) “Há livros ruins, livros com uma linguagem reduzida, livros com ilustrações estereotipadas que desconfiam da possibilidade de apreciação estética dos bebês, que se convertem em bolas murchas e não produzem grande possibilidade de interação.” Partindo desta premissa, compreendemos que as escolhas dos livros infantis que irão compor os acervos das escolas e fazer parte das experiências de leitura das crianças, é essencial para garantir interações realmente carregadas de potências e significados.

As crianças são capazes de interagir e se deixar tocar por ilustrações complexas, narrativas mais profundas, assuntos mais delicados e, por isso, há de se considerar que os livros para elas apresentados sejam também capazes de dar conta desses aspectos com qualidade. Ao assumir o entendimento de que as crianças, na Educação Infantil, só devem se relacionar com livros simples, com poucas palavras e muitas imagens coloridas, não estamos as considerando como indivíduos que pensam, interpretam e produzem sentido, indo contra a concepção de criança defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a caracteriza como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil,, 2010, p. 12).

As crianças, com toda sua potencialidade, estão aptas, portanto, a mergulharem no universo da literatura e serem apresentadas as mais diversas e desafiadoras histórias e é através de acervos bem construídos que essas experiências e interações se tornarão possíveis dentro de seus cotidianos. Para que seja possível, então, avaliar a qualidade dos livros de

literatura que chegam até as crianças é preciso atentar-se a três importantes critérios, estabelecidos pelo PNBE para a avaliação dos livros infantis que compõem seus acervos, sendo eles a qualidade textual, temática e gráfica das obras de literatura infantil. No que diz respeito a qualidade do texto, compreende-se que:

A qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil (Paiva, 2016, p.32).

Assim, compreendemos que para além da comunicação que o texto estabelece com quem o lê, é necessário que apresente também uma linha narrativa consistente, bem estruturada, com coerência, que forneça ao leitor uma experiência imagética, de modo que as palavras, quando bem utilizadas, sejam capazes de aflorar a imaginação dos leitores, abrindo os portões da imaginação para o deleite e a poesia. A respeito do aspecto temático, podemos entender que:

A qualidade temática se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem (Paiva, 2016, p.34).

Logo, ao compreender que é preciso avaliar também as temáticas que se apresentam nas obras literárias destinadas às crianças, entendemos que esses temas precisam atender aos interesses e questionamentos que atravessam as infâncias em suas mais variadas fases e contextos. Se as crianças não são todas iguais, nem vivem e se desenvolvem da mesma forma, inseridas nas mesmas condições e realidades sociais e culturais, é preciso assegurar que ao se depararem com a literatura, encontrem histórias sobre os mais diversificados temas e culturas e situações, vivenciadas pelas múltiplas possibilidades de infâncias. Quando a qualidade gráfica das obras:

A qualidade gráfica se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. Chamamos de projeto gráfico a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita (Paiva, 2016, p.36).

As ilustrações são elementos essenciais para as interações que se estabelecem entre livros e leitores, por isso, é de tamanha importância que estejamos atentos aos projetos gráficos dos livros de literatura infantil com os quais iremos promover experiências de leitura

com as crianças. Se para a ilustradora Květa Pacovská⁵, um livro com ilustrações é a primeira galeria de arte que uma criança visita, é necessário que os livros dos nossos acervos garantam não somente imersões literárias, como mergulhos estéticos nas ilustrações desenvolvidas com as mais diferentes técnicas e pinturas, possibilitando a fruição e a apreciação das crianças em contato com aquelas obras.

⁵ Kveta Pacovska (1928-2023) importante artista e ilustradora tcheca, começou a produzir livros infantis na década de 50 e ficou conhecida pelo estilo inovador e experimental empregado em suas obras.

5 O ACERVO LITERÁRIO E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS

Neste capítulo, apresentaremos as observações e análises construídas a partir da minha imersão no contexto da escola, conhecendo o acervo literário da instituição, bem como os seus modos de organização e as práticas vivenciadas pelas crianças a partir de seus contatos com a literatura.

5.1 A Organização do Acervo na Instituição

Ao iniciar a investigação do acervo literário da instituição, percebemos uma notável carência da instituição com relação aos livros de literatura infantil. Na escola, não há biblioteca, sala, instalação de leitura ou nenhum outro espaço destinado às experiências com práticas literárias, de modo que as interações entre as crianças e os livros, limitam-se ao contexto da sala de referência. Para Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p. 120),

grandes ou pequenos, fixos ou móveis, a primeira condição que se exige dos espaços de leitura é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem. Eles necessitam viabilizar experiências mobilizadoras, vínculos vivos com as diferentes faixas de idade que atendem, dos bebês à comunidade envolvida na educação das crianças; necessitam ser significativos para crianças e adultos que neles convivem.

Sob esta perspectiva, não é possível encontrar na escola, nenhum espaço de leitura significativo para as crianças ou que possibilite minimamente as suas aproximações com a leitura literária. Os livros de literatura infantil existentes na instituição, são colocados em uma estante dentro da sala dos professores, fator que dificulta o acesso das crianças às obras. Foi possível constatar através do contato com o acervo, que nunca houve nenhum tipo de catalogação das obras, de modo que não se sabia até o momento, a quantidade de livros disponíveis na escola.

Pudemos perceber ainda que não há nenhum critério para a organização dos títulos do acervo, de modo que os livros ficam misturados e expostos de maneiras aleatórias, o que impossibilita a procura por determinado título ou gênero específico. Ainda segundo os referidos autores:

Organizar objetos culturais como livros, revistas, CDs, DVDs, fotos, produções das crianças não é ato meramente funcional ou técnico. Muito mais do que isso, organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças

descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura (Perrotti, Pieruccini, Carnellosso, 2016, p.124).

Pudemos compreender, portanto, que há uma intencionalidade importante que justifica o cuidado e a atenção com organização do acervo de livros da escola, que ultrapassa somente a questão estética. Ao organizar o acervo, estamos criando também espaços potentes de mediação e vivências.

Foi possível notar também que os livros da escola, em sua maioria, não apresentam marcas de usos, o que denota a pouca utilização das obras pelas crianças, tornando-se objetos quase invisíveis aos seus olhos, uma vez que não há contato entre os pequenos e os livros.

Há ainda no acervo da escola, alguns livros teóricos voltados para as áreas da educação, pedagogia e psicologia e livros didáticos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, que não entraram nos dados coletados, por não se tratarem de livros literários voltados para as infâncias, foco principal deste estudo.

Figura 2 - Acervo Literário da Instituição



Fonte: Arquivo do Pesquisador, 2024.

Desse modo, o acesso ao acervo literário restringe-se exclusivamente às professoras, que, esporadicamente, pegam algum título emprestado, sem a presença ou participação das crianças. Na turma em que realizei as sessões de observação, a professora relata que há um receio de que as crianças sujem, amassem ou danifiquem os livros da escola e diante dessa preocupação, as professoras constroem em suas salas seus pequenos acervos independentes, com os quais as crianças podem interagir e manusear com liberdade e autonomia.

Durante as tardes de leitura, exploração e contato com os livros de literatura da escola, pudemos identificar os seguintes dados: o acervo literário da instituição é composto por 89 títulos, número que consideramos baixo, tendo em vista a importância da literatura no

contexto da Educação Infantil. Na tabela abaixo, é possível observar através de quais fontes se constituem o acervo da instituição.

Tabela 1 - Fonte dos livros que integram o acervo da instituição

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	26 livros
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	4 livros
Leia Para Uma Criança	15 livros
Lei Aldir Blanc	3 livros
Sem identificação	41 livros
Total:	89 livros

Fonte: Dados do pesquisador, 2024.

Embora iniciativas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sejam responsáveis pela distribuição gratuita de livros literários para as escolas da rede pública de todo o país, possibilitando o acesso das crianças das mais diferentes regiões e as obras de literatura, a instituição dispõe de um número baixo de livros recebidos através destes programas, fator que dificulta a criação de práticas de leitura e experiências literárias no ambiente escolar.

Em minha análise do acervo, nas tardes em que me detive a conhecer, ler e catalogar as obras literárias da escola, pudemos constatar que há diversidade temáticas nos livros presentes e que esses temas respeitam as faixas etárias das crianças às quais os títulos são endereçados. Destacam-se temas como animais, contos de fadas e relações familiares como os que mais aparecem nos livros do acervo.

As obras que advêm de programas federais e iniciativas privadas de incentivo a leitura como o PNLD, PNBE, Lei Aldir Blanc e o Programa Leia Para Uma Criança, correspondem aos critérios de qualidade textual, gráfica e temática, com potencial para promover experiências de fruição e deleite durante as leituras e mediações. Embora não haja uma quantidade significativa de livros disponíveis, foi possível identificar uma múltipla variedade de gêneros literários que se fazem presentes no acervo, com predominância da poesia e da literatura de cordel.

Durante a análise, nos chama a atenção o número de livros sem carimbo ou qualquer outra identificação de sua origem. Dos 41 títulos encontrados sem sinalização de sua fonte, que, segundo a diretora, haviam sido adquiridos de maneira independente ou através de doação de terceiros, pudemos constatar que, diferente dos livros oriundos dos programas já citados, estes não apresentavam, em sua maioria, qualidade em seus aspectos textuais, gráficos ou temáticos.

Das obras que não foram possíveis identificar o meio em que chegaram ao acervo da escola, pudemos encontrar diversos livros com histórias voltadas para ensinamentos religiosos e que continham, no final, o conhecido “moral da história”, reforçando uma compreensão de literatura como ferramenta de definir e perpetuar princípios e valores como bons ou ruins. Além de livros aparentemente literários, mas com atividades inclusas para responder, o que denota o uso da literatura com uma intenção didática disfarçada.

Fica claro, diante do encontro com este acervo e dos livros que o constitui, que não há preocupação ou qualquer atenção para a seleção e escolha dos livros de literatura disponíveis na escola que ainda existe e funciona com a compreensão de que qualquer livro é capaz de promover boas experiências de leitura, sem se atentar para aspectos estéticos, textuais, temáticos e gráficos.

A pouquíssima quantidade de livros na instituição é claramente um problema que dificulta o acesso das crianças ao universo literário, a cultura letrada e interações expressivas e profundas com os livros de literatura infantil. Bem como a falta de um espaço apropriado para a organização do acervo e de qualificação para as professoras que irão mediar as experiências entre as crianças e os livros.

Diante deste cenário, as práticas com a literatura são prejudicadas, mas acontecem dentro das possibilidades existentes. Sobre a composição do acervo, a professora Sônia, em entrevista, afirma conhecer os livros da instituição, apesar de não atender totalmente as necessidades das crianças.

[...] Conheço o acervo de livros da escola sim, porém, na verdade não temos em qualidade e também em quantidade. Em diversidade de gêneros pode até ter, mas, assim, nem todos também eu considero que sejam voltados para o nosso público. (...) O acervo não apresenta nem quantidade e nem qualidade, porém temos. Mas quando a gente quer de fato enriquecer, trazer algo mais, parte também do professor procurar, buscar e mostrar de outras formas para eles porque nós não temos nem em quantidade, nem tampouco também em qualidade (Professora Sônia)

Embora o acervo da escola não garanta integralmente as interações entre as crianças e as obras literárias, devido à pouca quantidade de exemplares a disposição, a professora consegue driblar esse obstáculo construindo por meio próprio, o acervo da turma na sala de referência, embora não exista nenhum espaço específico para a organização dos livros, que são armazenados em uma sacola plástica e só ficam disponíveis para as crianças através da mediação da professora. Sobre a utilização dos livros do acervo, ela afirma:

[...] Utilizo sim, trago para nossa sala aqueles livros que eu considero mais viáveis para eles, que realmente chamam atenção, façam com que eles sintam o gosto de estar manuseando esses livros, mas sempre nos deixa a desejar. (o acervo) (...) Tenho meu próprio acervo, com livrinhos ilustrados, livrinhos acolchoados, com imagens que realmente são levadas para o lúdico, que chamam de fato para que eles tenham aquele gosto de manusear aquele livro (Professora Sônia)

A professora, em sua fala, destaca a existência de uma rica diversidade do acervo de sua sala, ao citar livros acolchoados e livros de imagem, que não estão disponíveis no acervo da instituição, mas fazem parte do cotidiano e das experiências das crianças através das práticas e experiências oportunizadas por ela, em sua sala de referência, cotidianamente.

5.2 As Interações das Crianças com a Literatura

Observamos as interações das crianças com os livros de literatura infantil em seus cotidianos e analisamos a partir de cinco narrativas construídas - uma para cada dia de pesquisa de campo e articulamos com os discursos produzidos pela professora.

5.2.1 Primeiros Contatos

A luz do sol já alcançava todo o jardim e os beija-flores flutuavam sobre as coloridas rosas recém regadas, quando pontualmente às 7 horas da manhã, o portão da escola abria-se para mais um dia de aula. O pátio, até então vazio e silencioso, logo foi preenchido pelas crianças e suas famílias, que ao entregá-las na porta de suas salas, despediam-se com afetividade. Junto a professora e a estagiária da turma, eu aguardava com ansiedade e entusiasmo o momento de acolher as nossas crianças que neste dia demoraram um pouco para chegar.

A professora, já habituada com o ritmo da turma, me tranquilizou e relatou que é às vezes é assim mesmo, a maioria das crianças demoram um bocado para acordar. Por volta de 7:20, as

primeiras famílias da turma chegaram ao portão e as crianças foram acolhidas com bastante carinho. Algumas, ainda sonolentas, pouco repararam na minha presença, outras se aproximaram com curiosidade e pareciam não estranhar este novo adulto na sala. Das 13 crianças matriculadas na turma, 9 juntaram-se a nós naquela manhã repleta de novos encontros.

Após o momento da acolhida e do brincar livre, pude observar a primeira interação com livros de literatura, quando a professora anunciou com animação que era a hora da história. Com ajuda da estagiária, abriu no meio da sala um colorido tapete, organizando os livros de literatura no centro e convidando as crianças para se acomodarem em volta. Sentei junto à roda e logo a contação começou. Nesta manhã a professora, realizou a leitura de dois livros “*O Reizinho Mandão*”, de Ruth Rocha e “*Rimarinhas*”, de Maurilo Andreas.

Ao longo da primeira história, pude observar que a professora não realizava a leitura do texto na íntegra, mas criava uma outra narrativa com base nas ilustrações presentes no livro, descaracterizando o enredo original da obra e dificultando o acesso das crianças ao conteúdo original escrito pela autora.

Ao finalizar a contação da primeira história, a professora justificou que às vezes os livros possuem textos demais e as crianças não compreendem. Dessa forma, ela desenvolveu a estratégia de recontar a obra somente através da leitura das ilustrações, criando outros enredos através das imagens mostradas às crianças. A narrativa da obra tornou-se confusa em alguns momentos e a história tomava rumos diferentes a cada ilustração apresentada.

Para a contação do segundo livro, escrito em pequenas rimas, foi possível a realização de uma leitura mais fiel ao texto original do autor, embora a professora tenha pulado algumas páginas no decorrer da história, enfatizando mais uma vez que as ilustrações eram mais atrativas para as crianças daquela idade.

Após finalizar as leituras, a professora permitiu que as crianças continuassem interagindo com os livros literários por alguns minutos, antes de recolhê-los e guardá-los em uma sacola, de modo que no fim daquelas interações, os livros de literatura já não faziam mais parte do ambiente. Na sala referência, não existe nenhum canto destinado para a prática de leitura ou para guardar o acervo literário da turma.

Passado o momento de contação de histórias no início da manhã, a rotina da turma continuou a caminhar como de costume e não houve mais interações com os livros de literatura infantil neste dia, o que denota que as experiências literárias são limitadas a um único momento na rotina, sem que exista a possibilidade das crianças interagirem com os livros literários em outros momentos com ou sem a mediação da professora.

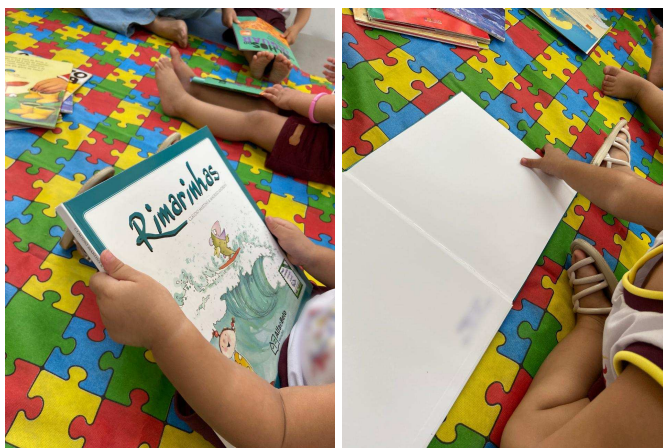
(Nota de Campo - 17 de setembro de 2024)

Com base nas observações realizadas durante a manhã, percebemos que o contato com a literatura infantil faz parte do cotidiano da turma, embora a ausência de um espaço apropriado para as interações com os livros do acervo da sala, mostre-se um grande obstáculo para a construção de experiências mais significativas com os livros. Ao ouvir a professora sobre a periodicidade das interações com as obras literárias, ela afirma que em sua turma, as práticas de leituras configuram-se como atividade permanente dentro da rotina das crianças:

[...] Acontecem com uma frequência muito grande, praticamente todos os dias, o contato direto com os livros. (Professora Sônia)

Além de garantir que a literatura faça parte da rotina das crianças, durante toda a semana, a professora possibilita um contato mais direto com as obras, permitindo a exploração dos títulos pela turma, no entanto, essas interações são limitadas aos momentos em que a professora disponibiliza as obras, já que não existe na sala nenhum canto ou instalação destinada a organização do acervo. Desse modo, as interações com os livros, embora façam parte da rotina das crianças, dependem exclusivamente da mediação da professora para acontecer.

Figura 3 - Interações entre as crianças e os livros



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2024.

Ao analisar as duas leituras realizadas pela professora nesta manhã, foi possível perceber que sua estratégia de adaptar as histórias dos livros, partindo do pressuposto de que as crianças não entenderão os enredos originais, apresenta uma concepção de criança que não é capaz de interpretar e se relacionar com as obras literárias.

Para Belmiro e Galvão (2016), o que as crianças são capazes de compreender não pode e nem deve ser determinado, já que as experiências de leitura acontecem de formas

diferentes e cada criança interpretará a leitura de seu modo. Dessa maneira, devemos acreditar que as crianças têm capacidade de compreender todos os tipos de histórias.

A escolha de recontar a narrativa das obras somente por meio das ilustrações, além de subestimar a capacidade de compreensão das crianças, as distanciam de um contato com a linguagem escrita que se apresenta por meio dos textos presentes no livro.

Ainda para Belmiro e Galvão (2016), as ilustrações, juntamente com o texto escrito, ajudam a contar as histórias e enriquecem, ainda mais, a imaginação dos leitores. Dessa forma, compreende-se que ao ocultar determinadas partes do texto, as experiências com as ilustrações apresentadas são prejudicadas, haja vista que texto e imagem se complementam de modo intencional durante as narrativas literárias.

5.2.2 Era Uma Vez

As experiências vivenciadas no dia anterior ainda pairavam sobre meus pensamentos, quando atravessei o portão da escola, cumprimentei o jardineiro e caminhei em direção a sala, onde a professora já me esperava demonstrando bastante receptividade. Neste dia, não custou para que as crianças comessem a chegar e integrar aquele cenário, ocupando rapidamente os ambientes até pouco tempo vazios. Na sala, a professora acolhia as crianças e conversava rapidamente com as famílias, que demonstravam certa pressa em seguir para seus trabalhos e compromissos do dia, tínhamos 10 crianças na sala naquela manhã.

Os livros de literatura, guardados na sacola desde o dia anterior, pareciam esperar o momento em que fosse possível libertar-se do saco apertado e serem livremente lidos e explorados pelos olhares e mãos curiosas das crianças, que vez ou outra, apontavam para eles, no alto do balcão, almejando alcançá-los. As pontas dos livros maiores acabaram por furar o fino plástico da sacola e as obras, que pareciam lutar para serem vistas, já mostravam suas cores e formas através dos pequenos buracos.

Ao perceber o interesse das crianças pelos livros, a professora recolheu os brinquedos e adiantou o momento da história, distribuindo-os entre as crianças, que logo se acomodaram para ouvir a contação do dia. A pequena Sophia, ao abrir um dos livros do acervo da turma, exclamou entusiasmada: “*Era uma vez!*” A professora, surpreendida pelo

fato, sorriu e continuou disponibilizando os exemplares. No entanto, antes que a história do dia fosse iniciada, o sinal da escola disparou estridente: Era a hora de lanche.

Na volta para a sala, as crianças foram organizadas em um círculo e a história começou. Naquela manhã, o título escolhido foi “Bob Esponja vai ao Médico”, do autor Steven Banks. Ao finalizar o momento de contação, os livros são novamente recolhidos para a sacola, onde aguardarão apertados até o dia seguinte, para voltarem a aparecer completamente aos olhos das crianças. A manhã continuou sem nenhuma outra interação com as obras literárias.

(Nota de Campo - 18 de setembro de 2024)

O entusiasmo e a confiança com que a pequena Sophia exclamou “*Era uma vez!*” Ao se deparar com um livro de literatura na sala, demonstra familiaridade com as obras literárias, ao conseguir associar o livro com a conhecida frase que costuma dar inícios aos clássicos contos de fadas. Percebemos que apesar da adoção de estratégias pouco eficientes e significativas durante as mediações de leitura, a literatura é parte integrante da rotina da turma e se presentifica em seus diálogos e interações.

Durante a mediação deste dia, foi possível observar novamente que a história escolhida não é lida na íntegra: a professora folheia o livro, destaca as ilustrações, chamando sempre a atenção das crianças para as cores presentes na imagem e segue pulando as páginas sem muito cuidado em seguir a lógica do texto original, o que prejudica a interação das crianças com os aspectos textuais trazidos pelos autores em cada obra.

Foi possível notar também que não há uma pré-seleção dos livros lidos para as crianças e que a escolha das obras acontece quase sempre de maneira aleatória, minutos antes da leitura ser realizada. Durante a escolha do livro daquela manhã, a professora mencionou que gostaria de encontrar no acervo, alguma narrativa relacionada às árvores, tema que a turma estava trabalhando naquele dia, em alusão a data comemorativa.

Para Cademartori (2010), a literatura é entretenimento, aventura estética e subjetiva, um modo de poder reorganizar conceitos próprios e vivências experienciadas, oferecendo ferramentas para que os leitores desenvolvam maneiras de ler o mundo. Percebe-se, no entanto, que a literatura ainda é compreendida como um mero instrumento didático, pois a sua presença está quase sempre ligada aos interesses e demandas pedagógicas. Em sua compreensão sobre a literatura infantil, a professora define:

A literatura infantil é um mundo de conhecimento que proporciona às crianças, através da imaginação, da ludicidade, das práticas, do contato com os livros, muitas experiências (Professora Sônia)

Em sua concepção sobre o que é literatura infantil, a professora defende o seu caráter imaginativo e comprometido com a ludicidade, no entanto, através das práticas observadas durante as manhãs com a turma, podemos compreender que a literatura está mais a serviço da didática do que da imaginação. Na ausência de alguma obra que se encaixasse na temática, a leitura do dia foi então selecionada sem muitos critérios.

Figura 4 - Era uma vez!



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

5.2.3 Livro de Sonhar

O dia despertava tímido e o sol, escondido entre as nuvens, parecia assim como as crianças, querer dormir um pouco mais. Esperávamos as famílias na porta da sala e agora, no terceiro dia de observação, as crianças já sentiam-se mais à vontade com a minha presença. No início daquela manhã, fui presenteado com uma flor, colhida entre brincadeiras e risadas, no jardim sempre colorido da escola.

Ao entrarmos para a sala, a professora anunciou, em tom de suspense, que havia reservado um livro muito especial para a leitura do dia, despertando a curiosidade imediata das crianças que, entre olhares atentos, já buscavam encontrá-lo pelo ambiente. Quando a décima criança chegou, a professora deu início às atividades do dia e como de costume, os brinquedos foram distribuídos para o momento do brincar livre.

Na volta do primeiro lanche, as crianças já se preparavam para o momento da leitura e organizadas em roda, esperavam receber os livros, como nos dias anteriores. Naquela manhã, a professora não distribuiu os exemplares para leitura e manuseio das crianças, mas logo apresentou a surpresa anunciada e revelou um enorme livro de tecido, em formato de travesseiro, atraindo instantaneamente a atenção das crianças que logo desfizeram o círculo em polvorosa para explorar, acariciar e sentir a maciez do misterioso livro recém-chegado.

O título era “Chapeuzinho Vermelho” e fazia parte da coleção “Lindas Histórias Para Ouvir e Sonhar”. As crianças, em volta do livro aberto, estendiam os braços para tocá-lo e uma vez em contato com o tecido macio, olhavam umas para as outras e sorriam surpresas ao experienciar as texturas e sensações causadas pelo encantador e inesperado livro de pano.

A professora custou a iniciar a leitura e deixou as crianças explorarem bastante a novidade. Uma vez que todos já haviam manuseado e interagido com livro, ela anunciou o começo da contação, e as crianças foram organizadas em roda novamente, dessa vez, com certa dificuldade para permanecerem em seus lugares, já que o livro-travesseiro parecia convidá-los a todo momento para uma nova interação.

Ao dar início a contação, a professora mudou completamente o seu tom de voz, a fim de interpretar com fidelidade os personagens da clássica história. As crianças sorriam e se interessavam a cada mudança de entonação e a professora dedicada e entregue ao momento da leitura, utilizava também o corpo como ferramenta da contação, traduzindo em gestos e movimentos, os acontecimentos da narrativa.

Alguns minutos após o fim da história, o livro foi recolhido e guardado pela professora. A manhã seguiu sem maiores surpresas e não houve mais nenhuma interação com obras de livros literários neste dia.

(Nota de Campo - 19 de setembro de 2024)

A escolha de apresentar para as crianças um livro de pano possibilitou momentos de encantamento e descobertas, já que não havia nenhuma outra obra neste formato no acervo da escola, nem entre os livros da sala de referência. A presença de livros-brinquedos, de plástico, cartonados ou de pano, possibilita interações ainda mais significativas nessa idade, uma vez que as crianças irão entrar em contato com outros tipos de materiais que apresentam texturas

e formas diferentes, permitindo um manuseio mais fácil por parte das crianças, além uma exploração sensorial que envolve todo o corpo.

Na voz da professora, pudemos notar que o contato com os livros é valorizado durante as mediações de leitura:

*[...] Manuseiam os livros, têm a oportunidade de folhear, imaginar
[...] eles têm todo um contato direto com os livros. (Professora Sônia)*

Desse modo, nos momentos em que a professora disponibiliza os livros para o contato com as crianças, ela contribui para a criação de leitores ativos, que criam e ressignificam suas relações com a literatura e com o mundo, compreendendo o objeto livro como algo com que podem se apropriar, tocar, brincar e experimentar com todo corpo.

Figura 5 - Mediação de leitura com livro de pano



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

No entanto, como nos dias anteriores, a leitura do texto original não foi feita em sua íntegra, embora dessa vez nenhuma página tenha sido pulada. A professora explorou bastante as ilustrações e interpretou com empenho cada personagem. As crianças divertiram-se e ao final da contação puderam manusear o livro mais uma vez, nesse momento, pude perceber algumas tentativas de reconto da história por meio das próprias crianças. Alguns minutos após o fim da história, os livros foram novamente recolhidos e guardados.

5.2.4 A Leitura em Outros Contextos

Uma nova manhã já se apresentava repleta de possibilidades, enquanto as crianças chegavam para mais um dia na escola. Os pequenos tênis coloridos calçados nos pés velozes e as presilhas de cabelo das mais variadas cores e formas, enfeitavam ainda mais o ambiente, enquanto as crianças corriam em direção às suas salas, deixando um rastro de cor e alegria por todo o trajeto.

Nesta manhã, recebemos 10 crianças e logo que a professora iniciou a acolhida e organizou seus pertences, tratou de anunciar animada a atividade do dia: as crianças explorariam um contexto investigativo relacionado à primavera, com direito a flores, folhas e diversos elementos da natureza. A professora anunciou que organizaria também uma ilha literária, para que as crianças tivessem mais opções de cantinhos para explorar durante a atividade.

Dados os avisos da manhã, organizou todo o espaço no solário da turma e após a volta do primeiro lanche, levou as crianças para começarem suas investigações. O ambiente, visivelmente organizado com intencionalidade pedagógica, convidava as crianças para brincar e explorar os materiais, dentre eles, alguns livros de literatura infantil dispostos em um dos cantos planejados pela professora.

Ao se depararem com os contextos, as crianças logo se interessaram em investigar, manusear e criar suas próprias brincadeiras com os objetos e materiais disponibilizados, utilizando também os livros em suas interações. Para esse momento, a professora selecionou alguns exemplares mais antigos do acervo da turma, uma vez que as crianças poderiam sujar ou danificar os títulos. Neste dia, não houve contação de histórias na sala e as interações com os livros literários aconteceram somente neste momento.

(Nota de Campo - 20 de setembro de 2024)

Neste dia, boa parte da manhã aconteceu no solário da turma, onde a professora organizou um contexto investigativo para que fosse explorado por todos. A preocupação em disponibilizar uma ilha literária para interação das crianças, nos mostra que a professora compreende o trabalho com a literatura como uma atividade permanente, ao tentar inseri-la todos os dias dentro da rotina. O trabalho cotidiano com os textos literários é fundamental, pois

espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária – nos textos e nas ilustrações –, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita. Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros (Paiva, 2016, p. 40).

Pudemos perceber que a literatura realmente aparece no dia a dia das crianças na escola, fazendo parte de suas experiências, embora algumas estratégias adotadas nas mediações de leituras, na seleção dos títulos e na organização do acervo da sala não favoreçam completamente essas interações.

Durante a escolha dos livros que iriam compor a ilha dentro do contexto, a professora optou por selecionar os mais desgastados ou que já não atraíam tanto a atenção da turma, por estarem rasgados, incompletos ou conhecidos demais pelas crianças. No decorrer da manhã, a ilha foi pouco explorada e quase nenhuma criança interagiu com os livros de forma significativa.

Percebemos que a falta das interações se deu pela escolha das obras disponibilizadas, por se tratar de títulos que as crianças, rotineiramente, já não se interessavam e que foram selecionados somente para formarem um espaço dentro da proposta e não com a intencionalidade de promover realmente experiências de leitura, já que os livros favoritos das crianças continuaram guardados durante toda a manhã.

Embora durante algumas experiências observadas, nenhum critério tenha sido seguido para a seleção das obras lidas com a turma, a professora destacou, em entrevista, por quais livros costuma optar e justificou as suas escolhas:

Livros bem com letras maiores, que mesmo que eles não tenham conhecimento da leitura, que não façam, mas eles imaginam e fazem a leiturinha deles na imaginação deles e é isso, eu procuro proporcionar com os livros que eu tenho de forma realmente pra chamar atenção deles, com imagens, figuras que chamam a atenção, livrinhos com fantoche, por exemplo, do Dinossauro, que vem o próprio dinossauro, da chapeuzinho que são imagens que ilustram bastante (Professora Sônia).

Em sua fala, a professora demonstra o interesse por livros com fontes maiores, obras em que a presença das ilustrações se destaque no projeto gráfico e livros com fantoches para auxiliar o momento da mediação de leitura. Embora presente, em sua colocação, critérios de

seleção para os livros escolhidos, nem sempre essas especificações são consideradas, como nesta manhã.

Figura 6 - Ilha literária



Fonte: Arquivo do Pesquisador, 2024.

5.2.5 Despedidas

No último dia de observação, ao chegar na escola, logo fui tomado por inúmeros sentimentos e sensações. É inegável o quanto somos afetados pelas relações que estabelecemos no campo e como as interações com o outro também nos transforma. Ao passar pela porta da sala, fui prontamente recebido com um abraço afetuoso pela professora que, gentilmente, se dispôs a me receber em outras ocasiões.

O clima de despedida, inevitavelmente, instaurou-se por alguns instantes, até que as crianças deram início às suas brincadeiras e a manhã voltou a caminhar em sua normalidade. Como de costume, o lanche foi servido por volta das 08:00 e na volta para a sala, a professora já organizava o momento de contação de histórias. Enquanto se preparava para iniciar, comentou que não utilizaria livro de literatura, pois não existia no acervo da turma, nenhuma obra que abordasse o tema “trânsito”, que seria trabalhado com as crianças no restante da semana.

Retirou então de sua mochila, uma história impressa em casa, cujo tema do trânsito se fazia presente, de modo que conseguisse introduzir o assunto através da contação da história. A história trazida pela professora não apresentava nenhuma informação acerca da autoria do texto ou das genéricas ilustrações estereotipadas. Ao final da história, as crianças puderam então explorar com liberdade os livros literários da turma e experienciar

interações verdadeiramente capazes de ampliar seus repertórios estéticos a partir do contato com ilustrações de qualidade, como do livro “O Lobo”, escrito por Graziela Hetzel e ilustrado por Elisabeth Teixeira, um dos títulos preferidos das crianças da turma. Para dar espaço às outras atividades do dia, os livros literários foram recolhidos e as crianças não os viram mais durante o resto da manhã.

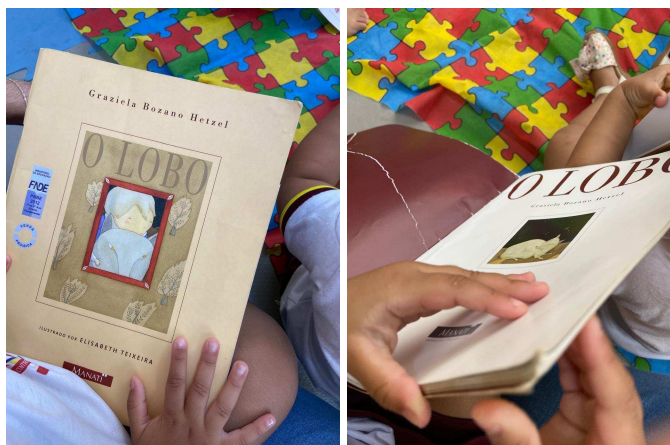
Ao chegar a hora de nos despedirmos, recebo abraços calorosos das crianças e me despeço com carinho da professora e da estagiária, que me retribuem sorrisos afetuosos. Caminho em direção a saída enquanto sou atravessado por reflexões e pensamentos acerca de toda esta experiência. Penso na grandeza dos livros guardados na pequena sacola e desejo então que o plástico fino que os envolve rompa-se de vez e eles possam respirar aliviados, abertos ao mundo, às mãos e aos olhos curiosos das crianças. Encaro o jardim e me distraio com o voo de uma pequena borboleta.

(Nota de Campo - 20 de setembro de 2024)

Nesta manhã, pudemos observar, mais uma vez, que a literatura infantil ainda é utilizada como instrumento didático a serviço das demandas e dos projetos pedagógicos. A leitura do dia não foi selecionada para que promovesse nenhuma experiência de deleite, diversão ou prazer, mas para ensinar às crianças conceitos e regras de trânsito apresentados na história que abordava o tema de forma descontextualizada e não possibilitava o deleite ou a fruição das crianças, tendo em vista o caráter didatizante do texto.

Para Reyes (2012), é preciso que estejamos cercados de literatura nas escolas, não para identificar ideias principais, aprender lições de moral ou outros ensinamentos, mas para que possamos através da literatura, conhecer a si e ao outro, sendo função do professor mediar esse bonito percurso, criando momentos e oportunidades para a construção dessas experiências.

Figura 7 - Leitura do livro “O Lobo”



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2024.

Na ausência de um livro que abordasse as regras de trânsito, a professora imprimiu, em casa, uma história que atendesse as necessidades do tema do dia e contou para as crianças, como pretexto para uma atividade seguindo a mesma temática que faria ainda naquela manhã. A substituição de um livro por uma história impressa, sem informações sobre a autoria do texto e sem qualquer sinalização sobre a criação das ilustrações, com o objetivo didático de transmitir às crianças ensinamentos relacionados ao trânsito, não fortalece o vínculo das crianças com a literatura, tampouco oportuniza às crianças experiências de deleite e fruição. Somente após a contação da história, as crianças puderam interagir com os livros de literatura da turma, voltando-se para a exploração dos títulos mais queridos e disputados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho” (Carlos Drummond de Andrade)⁶

Considerando a importância das práticas de leitura na escola, desde a primeira infância, este trabalho buscou compreender de que maneira se constitui o acervo literário de uma instituição pública de Educação Infantil e de que modo as crianças bem pequenas relacionam-se com os livros de literatura em seus cotidianos.

Através de nossas análises sobre o acervo, foi possível constatar uma enorme carência de obras literárias na instituição, bem como a falta de um espaço apropriado para a organização dos livros existentes na escola. Na ausência de uma biblioteca ou sala destinada para as práticas de leitura, os livros são dispostos, sem critérios ou qualquer organização prévia, na sala dos professores, impossibilitando que as crianças possam interagir com eles em suas rotinas.

O pequeno acervo, composto por 89 livros, não garante interações significativas entre as crianças e as obras, pois embora apresente uma certa diversidade de gêneros e títulos com temáticas apropriadas para a idade dos leitores, apresenta também títulos totalmente enviesados para a transmissão de conteúdos escolares, princípios e valores morais, indo contra a compreensão de uma literatura comprometida com a arte e o prazer de ler, além de não ser acessível às crianças, que sequer tem a oportunidade de conhecer e interagir com as obras sem que haja a mediação de algum adulto de referência.

Deste quantitativo, 26 títulos foram adquiridos por meio do PNLD e todos os títulos provenientes do Programa, apresentavam bastante qualidade em seus aspectos textuais, gráficos e temáticos, o que nos mostra a importância de iniciativas públicas voltadas para o fomento da leitura e distribuição de livros gratuitos para as escolas públicas em nosso país.

Pudemos observar que os modos de organização do acervo não seguem nenhuma lógica ou critério, o que consideramos mais um obstáculo no caminho para as interações entre os leitores e os livros. Ainda a respeito da organização do acervo, notamos que as obras nunca haviam sido catalogadas, após constatarmos que 41 livros não estavam identificados com o carimbo da escola ou qualquer outra identificação, dificultando a nossa compreensão acerca das fontes das obras que constituem o acervo.

⁶ Excerto do poema “No Meio do Caminho”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, presente no livro *Poesia Completa* (2002)

No que refere às interações das crianças com os livros de literatura, pudemos compreender que acontecem cotidianamente, pois embora as crianças não tenham acesso ao acervo literário da instituição, a criação de um outro acervo organizado pela professora em sua sala de referência, possibilita o contato das crianças com as obras, mas ainda de modo bastante limitado, já que não há na sala nenhum canto organizado para as vivências com os títulos e as obras só são entregues às crianças nos momentos em que professora oportuniza.

Deste modo, pudemos concluir que há interações literárias constituindo o dia a dia das crianças na instituição, no entanto, a falta de reflexão sobre o desenvolvimento dessas práticas, a ausência de formação continuada no campo da literatura para as professoras na escola e a pouca preocupação do município para a aquisição e manutenção de um acervo literário potente para as infâncias, mostram-se como grandes pedras obstruindo o bonito caminho que leva as crianças até as experiências profundas com a leitura e os livros infantis. Almejamos que este trabalho possa contribuir para uma melhor visão acerca das interações das crianças bem pequenas com os acervos literários na Educação Infantil, colaborando com os debates e discussões acerca desta temática.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond (2002), **Poesia Completa**, Rio de Janeiro, Nova Aguilar.
-- (2002), Antologia Poética, Rio de Janeiro/ São Paulo, Editora Record [51ª ed.].

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Brasil: Artmed, 1999.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor**. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 6 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 6 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**.

BITTENS, Cássia. **Literatura de Berço - sobre o livro para bebês e a leitura na primeira infância** / Cássia V. Bittens (org.). 1ª edição. - São Paulo: Bon Bini Editorial, 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos; 163.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Cultura(s) e Currículos. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). **Educação Infantil, currículos e linguagens**. Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

FREITAS, M. T. A. (2002). **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, 116, 21-39.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Imaginário e Culturas da Infância**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

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

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Ludke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU: 1986.

LAJOLO, Marisa. A literatura no reino da linguagem. In: **Ler, brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: BRASIL. **O cotidiano na educação infantil**. Salto para o futuro/ TV Escola / SEED / MEC: 2006. (Boletim 23)

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de Seleção - As Contribuições do PNBE. Caderno 7. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PERROTTI, Edmir. PIERUCCINI, Ivete. CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os Espaços do Livro Nas Instituições De Educação Infantil. Caderno 7. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. - (Psicologia e pedagogia).

8 APÊNDICE

Roteiro de Entrevista com a Professora

- 1- O que você compreende por literatura infantil?
- 2- E quais práticas literárias são oportunizadas para as crianças na sua turma?
- 3- Com qual frequência?
- 4- Você conhece o acervo literário da escola? Se sim, ele apresenta em sua composição, livros de qualidade e em quantidade suficiente para garantir o acesso a todas as crianças?
- 5- Você utiliza o acervo literário da escola para promover experiências de leitura com as crianças?