

A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos

Fabiano Tadeu Grazioli¹
Eliane Santana Dias Debus²

Resumo: Este estudo define como tema a leitura literária na educação infantil e apresenta reflexões sobre o repertório do educador, acervo das instituições de ensino e práticas educativas que valorizem o teor literário a partir de experiências significativas com o livro de literatura. São abordados o papel e a função emancipatória da leitura literária no estímulo à construção de sujeitos, por meio de um efetivo letramento literário. O referencial teórico busca evidenciar a leitura literária para pequena infância, em particular no acervo disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e os documentos que versam sobre ele, como o guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” (2014), entendendo este acervo como resultado de uma política pública de leitura. A pesquisa, do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, aponta para a importância do mediador de leitura no acesso às construções de sentido por parte das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: leitura literária, educação infantil, letramento literário, PNBE

The literary reading in the children's education: spaces, times and collections

Abstract: This study defines the literary reading as a theme in the childhood education. It shows reflections about the educator's repertoire, educational institutions collections and educational practices which value the literary content from significant experiences with the literature book. It is pointed the role and the emancipatory function of the literary reading when it comes to stimulate the construction of the individuals through an effective literary literacy. The presented theoretical background tries to evince the literary reading for children in early childhood education, especially the available collections of the Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), which in English refers to the National Program of School Library and also the documents linked to the PNBE. For example, the guide called: “PNBE in the school: Literature out of the box” (2014), which can be understood as an acquis as a result of a public reading policy. This is an exploratory and descriptive research with a qualitative approach. It points the

¹ Doutorando em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela mesma instituição. Professor do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS.

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Textura	Canoas	v. 19 n.39	p. 134-152	jan./abr. 2017
---------	--------	------------	------------	----------------

importance of the mediator's reading as it helps children build the meaning while they are in early childhood education.

Keywords: literary reading, childhood education, literary literacy, PNBE

Diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer. Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se. (QUEIRÓS, 2012, p.87).

As palavras de Bartolomeu Campos Queirós acolhidas para iniciar esta escrita têm, a nosso ver, força reveladora do papel da leitura literária na vida do leitor. Ultrapassando o lugar de recreação, deleite, prazer – vocábulos comuns nos discursos sobre o efeito da palavra literária – o autor aponta para a função emancipadora, humanizadora da literatura; o indivíduo leitor, imerso na polissemia da palavra artística, se regozija e se constrói como sujeito.

Este texto tem como propósito apresentar reflexões sobre leitura literária no espaço da Educação Infantil, em particular sobre repertório do/a educador/a, acervo das instituições e possibilidades de práticas educativas que valorizem o literário a partir de experiências significativas com o livro de literatura, capazes de levá-lo a sair do conforto do já conhecido e enveredar por novas searas. Lembramos que para isso ele também precisa conhecer e valorizar a literatura, ter um repertório que lhe permita transitar sem sobressaltos pelos diferentes gêneros literários.

Mesmo sabendo do pouco espaço/tempo deste artigo para aprofundar conceitos importantes e ao mesmo tempo em construção, como os de letramento e letramento literário, partimos do pressuposto de que alguns desses conceitos são conhecidos do leitor que ora nos lê e serão aqui lançados para que pensemos sobre a literatura na pequena infância. A pesquisa aqui apresentada é do tipo exploratório-descritiva com abordagem qualitativa, de natureza aplicada. O estudo se debruça por referencial teórico que busca evidenciar a leitura literária para pequena infância, em particular no acervo disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e os documentos que versam sobre ele, como o guia “PNBE na escola: literatura fora da caixa” (2014).

LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Gostaríamos de deixar marcado, no início desta escrita, que quando destacamos as práticas de letramento e letramento literário na Educação

Infantil, não buscamos focalizar a sistematização da escrita e da leitura resultando em um processo de alfabetização, mas a inserção de práticas de letramento que aproximem a criança pequena da cultura escrita, enfatizando um convívio mais intenso com o mundo das palavras, com o qual ela já se relaciona.

No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, Magda Soares (2004) tece considerações sobre o surgimento do termo “A invenção do letramento”, a perda da especificidade do processo de alfabetização em “A desinvenção da alfabetização” e um novo olhar do processo de alfabetização, afastado dos radicalismos com “A reinvenção da alfabetização”, sem o objetivo de apartar os dois conceitos – alfabetização e letramento – e sim apresentar a sua indissociabilidade, tanto na “perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”. (SOARES, 2004, p.5). Ainda que indissociáveis, alfabetização e letramento têm especificidades que são assim descritas por Magda Soares:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

A autora não substitui a alfabetização pelo letramento e vice-versa. Letramento não é um método didático que substituiria a alfabetização. Se alfabetização é o resultado do ensinar a ler e escrever, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita pelo aprendiz, o letramento é o resultado “da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2001, p. 39).

Magda Soares se refere a níveis de letramento, desse modo a criança que ainda não se apropriou da leitura e da escrita, mas vive práticas sociais relacionadas a elas, estaria envolvida em práticas de letramento e, por isso, num determinado nível de letramento, por exemplo, o contar histórias, visitar a biblioteca, feira de livros, entre outros. Por outro lado, estar alfabetizado não garante que o sujeito faça uso de práticas de leitura e escrita.

Proporcionar às crianças o convívio com práticas sociais de leitura e escrita é tarefa do/a professor/a, priorizando a diversidade de gêneros textuais,

entre eles o literário. Percival Lemes Britto (2005), ao trazer a discussão sobre a leitura e escrita na educação infantil, destaca que mais importante do que ler com os olhos e escrever com as mãos, neste momento, é importante proporcionar à criança uma leitura pelos ouvidos e uma escrita pela boca. O professor escriba transcreve a produção autoral de sua criança e a esse mesmo professor cabe a tarefa da leitura compartilhada.

O letramento literário, por sua vez, pressupõe a inserção do leitor em práticas sociais de leitura e escrita da palavra literária e a instituição educativa é, ou deveria ser, um dos lugares privilegiados para esse fim e responsável por esse contato. Como destaca Rildo Cosson (2009, p. 23),

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Cosson (2009) traz à cena, em sua reflexão, uma prática muito comum na escola: a utilização do texto literário como mero pretexto para ensinar aspectos gramaticais relativos à estrutura das palavras, deixando de lado a sua fruição estética e o seu poder humanizador, ou seja, aquilo que Candido (2004, p.180) se refere como os traços essenciais ao humano: “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

O leitor poderia nos indagar: mas na educação infantil estamos longe de ensinar a gramática e/ou outras práticas que leve a aspectos estreitos da língua? E perguntaríamos: por isso estaríamos efetivando práticas de fruição estética do texto e do livro literário? Os livros escolhidos para o compartilhamento com as crianças pequenas têm como prioridade a fruição ou está enlaçado a conteúdos que buscam trazer modelos de comportamento?

REPERTÓRIO LITERÁRIO

Para um trabalho significativo com a literatura, cabe ao professor se munir de um repertório que contemple os diferentes gêneros literários, valorize o repertório da criança e o amplie, desse modo,

O repertório literário vai se constituindo ao longo de nossas vidas, e conhecer o acervo que compõe a literatura infantil brasileira e universal, por certo, é um dos caminhos iniciáticos de leitura. Assim, unem-se três fatores imprescindíveis para a formação literária da criança: a mediação leitora do adulto, neste caso específico o professor; o acervo literário; e o conhecimento por parte do adulto (professor) desse acervo literário. (DEBUS, 2012, p.219).

Levando isso em conta, consideramos importante trazer à cena a discussão pontual sobre o acervo, dado imprescindível para o trabalho com a literatura. Como ler literatura sem livros de literatura? As instituições públicas de Educação Infantil possuem acervo para propiciar o encontro entre as crianças e os livros? Podemos responder que sim. Desde 2008, o PNBE tem encaminhado às instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos livros para compor o acervo básico. Conhecer a política pública do PNBE para a Educação Básica é importante, e utilizar o acervo que é disponibilizado mais ainda.

Criado em 1997, o PNBE teve vários projetos nos seus anos de existência (entre eles “Literatura em minha casa”) que contemplavam a Educação Básica, em particular o ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). A Educação Infantil só foi contemplada a partir de 2008 e recebe os acervos de 2 em 2 anos.

Nas quatro edições do PNBE – Educação Infantil (2008, 2010, 2012, 2014), foram contemplados diferentes gêneros literários como se constata pelo Quadro 1.

	Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;	Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos	Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculam imagens com palavras	Livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarelagem, pintura,	Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel,	As obras que demandam o manuseio pelas crianças confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material – deverão, obrigatoriamente,
--	---	--	---	--	---	---

C reche		de tradição p opular;	s;	entre outras.	cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materi ais) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser aprese ntados em diferentes tamanhos.	te, conter o selo do Inmetro.
Pré- escola	T extos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava- língua, adivinha a;	Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tr adição popular	Livros de narrativas por imagens.	Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materi ais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças	As obras que demandam o manuseio pelas crianças – confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material – deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.	

				de 4 e 5 anos e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Azevedo (2014, p.25).

Embora o quadro de Priscilla Silveira de Azevedo seja estudado até 2012, constata-se que ele tem continuidade em 2014. Percebe-se uma divisão de gêneros entre as crianças que frequentam a creche e aquelas da pré-escolar, encontrando-se uma única diferença quanto aos “Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens com palavras”, que seriam aqueles em que a imagem predomina em relação ao texto (já que aparecem somente palavras-chave).

O processo de seleção das obras enviadas às instituições, segundo Aparecida Paiva (2012), são pautados em três critérios: a qualidade textual (referente à ampliação do repertório linguístico, bem como da fruição estética); a qualidade temática (referente à adequação do público-alvo, motivação pelo gosto à leitura, bem como a contemplação de diversos contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos) e a qualidade gráfica (referente à adequação e expressividade, sobretudo, das ilustrações, bem como dos demais aspectos que compõem o projeto gráfico do livro).

Podemos afirmar que os livros que chegam para as crianças pequenas buscam priorizar a qualidade, embora saibamos que ainda são poucos os títulos dedicados aos pequeninos, como livros de plástico, pano e cartonados; em sua grande maioria os livros são brochuras. Desse modo, a leitura sensorial, tão necessária na primeira infância, não se efetiva de forma ampla, pois muitas vezes o objeto livro é cercado de cuidados devido a sua fragilidade.

Por outro lado, nos cursos de formação que realizamos, temos encontrado a surpresa dos professores pela descoberta do acervo e a sua qualidade. As instituições começam a receber o acervo de 2014, assim distribuído:

Categoria 1: Para as instituições de educação infantil que atendem creche foram formados 2 (dois) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 50 (cinquenta) obras.
Categoria 2: Para as instituições de educação infantil que atendem pré-escola foram formados 2 (dois) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 50 (cinquenta) obras. (BRASIL, 2014, p.8).

Os títulos vêm acompanhados do guia “PNBE na Escola: Literatura fora da caixa”, que traz todos os títulos e suas características. O guia é construído por textos de importantes pesquisadores que abordam as categorias contempladas pelo PNBE 2014, a saber: “Na Educação Infantil, versos que contam histórias”, de Maria Zélia Versiani Machado; “Era uma vez... uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014”, de Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziela Simões Giroto; “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias”, de Ana Paula Paiva; e “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE”, de Vitor Amaro Lacerda. Os ensaios, além de exemplificarem as categorias de textos com os livros do acervo do PNBE 2014, apresentam sugestões de atividades criativas com os títulos, buscando significados diferenciados para as práticas de leitura em sala de aula e realizando uma verdadeira discussão pedagógica a respeito dos gêneros em foco.

Na educação infantil, ler com as crianças converte-se em um processo de “ler ouvindo”, em que as contribuições de balizadores contextuais das próprias crianças sugerem novos mundos, novas possibilidades, novos arautos de sentido, pois

O trabalho com a literatura na Educação Infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivencia a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana. (BAPTISTA, 2012, p. 96).

O CONTEÚDO DO GUIA “PNBE NA ESCOLA: LITERATURA FORA DA CAIXA” COMENTADO E AMPLIADO

O guia que acompanha o acervo de 2014, encaminhado a todas as instituições de Educação Infantil, certamente busca cobrir uma das críticas mais contundentes ao Programa: a inexistência de formação para mediação dos

livros. O próprio título do guia nos remete ao livro *Literatura Fora da Caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura* (2012), de Aparecida Paiva, que, entre outros textos, apresentou três artigos resultados de pesquisas sobre o acervo em espaços de bibliotecas escolares de Belo Horizonte, constatando não apenas a inserção dos títulos no acervo, mas a descontinuidade da mediação. Soares e Paiva (2014) dão início, na Introdução do Guia 1 do PNBE 2014, à reflexão sobre as propostas de atividades com leitura literária em sala de aula sugerindo que

[...] após a leitura pela professora, as crianças podem representar em desenhos partes da história, fábula ou conto de fadas; a história [...] pode ser dramatizada pelas crianças; as crianças podem apresentar e “ler” um livro de imagem para os colegas de uma outra sala; as crianças podem recontar oralmente uma história que foi lida pela professora; as crianças podem memorizar e recitar poemas curtos; as crianças podem preparar um cartaz de propaganda de um livro que tenham gostado, para expô-lo na biblioteca e incentivar colegas a procurá-lo. (SOARES; PAIVA, 2014, p. 17).

Verifica-se de imediato a intencionalidade do Guia, como material propositivo encaminhado as instituições: contribuir com a mediação da leitura dos livros, por meio de ações anteriores e posteriores à leitura, que viabilizem o contato interativo do leitor com o livro.

No capítulo “Na educação infantil, versos que contam histórias”, Maria Zélia Versiani Machado relembra que, de forma geral, as propostas que são sugeridas devem levar em consideração as especificidades dos variados contextos, privilegiando as condições e repertórios culturais das próprias crianças. A autora avalia e sugere de forma tangível as contribuições dos textos em versos para a educação infantil, considerando que a criança tem em si a capacidade e um grande potencial de interação com os textos verbais e imagéticos. Tal interação está intrinsecamente ligada à mediação exercida pelo professor ou outro profissional que promova o encontro das crianças com a leitura. Em suas palavras, “a mediação não corresponde à interpretação de um texto, mas à indicação de caminhos que o próprio texto indica ao leitor no processo de construção de sentido”. (MACHADO, 2014, p. 19).

Estamos aqui nos referindo ao fato de o mediador da leitura literária dar vida àquilo que é lido para que a criança perceba o texto literário como um real convite a novas descobertas. Nesse panorama, as atividades a serem realizadas vão da exploração da capa do livro à exploração da linguagem poética e

linguagem visual (linguagens que se permitem a uma subdivisão apenas por um prisma didático).

Explorar a capa de um livro dedicado a crianças da educação infantil é um passo de grande importância, pois representa o início de uma interação literária a que a obra se propõe. Essa etapa é representada didaticamente pelo diálogo com as crianças, em que emergem questões elaboradas especificamente (e previamente) para auxiliar na construção dos sentidos possíveis para a leitura. É necessário também que esse momento de troca seja passível de flexibilização, uma vez que as crianças dão sua parte de contribuição, apontando aspectos que lhes são relevantes e elaborando, inclusive, novas questões relacionadas à capa apresentada.

A exibição da capa de um livro oferece um amplo panorama dos sistemas visual e verbal, antecipando algumas possibilidades do conteúdo temático a ser descoberto por meio da leitura e representa, dessa maneira, a formalização de um convite a novas experiências e vivências. Esse levantamento de hipóteses, além de aguçar a curiosidade para o que “está por vir”, é notoriamente produtivo, posto que em muito colabora para a produção dos sentidos que o próprio texto projeta: em muitos casos, noções internas das narrativas já começam a se construir a partir da capa. Partindo das imagens e chegando ao título da obra – valendo-se do diálogo de mediação – a criança passa a perceber que alguns sistemas de restrição semântica passam a estar em atuação: não é qualquer sentido que pode ser produzido com a leitura. Assim, por meio da exploração da multimodalidade discursiva construída pela capa de um livro – em que se harmonizam imagens e textos – já se está sinalizando e abrindo caminhos para o que vai ser lido, contado, ouvido, construído.

No tocante à exploração da linguagem poética das obras, segundo a mesma autora, é imprescindível que se enfatize o que cada livro apresenta com maior destaque, como é o caso de cadências de marcação de tempo, inflexão da voz, modulação, estímulo à possível memorização através das rimas, oralização de tais rimas, leitura dramatizada, reforço a expectativas, suspense etc. Entretanto, o emprego desses recursos deve ser convergente com o fluxo narrativo, tomando-se o cuidado de não se perder do eixo temático central, especialmente em narrativas um pouco mais extensas.

Se a “poesia é a infância da língua” (BARROS, 2010, s.p.) nada mais plausível que trazê-la para o universo da infância. Irmanadas, a palavra poética (infância da língua) e a criança (infância da vida) interagem, como cirandeiros, na roda ritmada das vivências com as parlendas, trava-línguas, entre outras.

É também importante o recontar da história, permitindo que a criança possa ouvi-la mais de uma vez e, a partir de então, tenha a oportunidade de contá-la também, substituindo, inclusive, algumas rimas por outras de sonoridade aproximada em uma espécie de jogo com a materialidade sonora. Machado (2014, p. 24) destaca que “a exploração temática, articulada com a exploração da linguagem, poderia, por exemplo, levar à criação de outras cenas e ações envolvendo os personagens, a partir dos conhecimentos que as crianças têm [...]”. Além do estudo e análise do aspecto fônico, dessa forma também é possível ofertar à criança a possibilidade de recriar o mundo retratado pela literatura a partir de seus próprios domínios.

Com relação à exploração da linguagem visual, é de grande significância que esteja vinculada com os textos com os quais se harmonizam, daí a importância de mostrar as imagens às crianças enquanto a história é contada e garantir que sejam bem visualizadas: elas são fatores importantes da produção de sentido e podem estimular os pequenos leitores aos supostos jogos linguísticos propostos pelo texto literário. De forma ainda mais prática, terminada a leitura, as crianças podem ilustrar as passagens e trechos que lhes foram mais significativos, renomear situações, objetos, personagens a partir dos sentidos construídos, alterar a representação imagética do desfecho etc.

Vale que ressaltemos, para finalizarmos a discussão deste tópico, que manusear os livros antes e depois da leitura ou contação são atividades de grande valia: antes porque auxilia nas relações que se estabelecerão durante o encontro com a narrativa (imagens e textos), e depois para garantir um novo contato e a circulação do texto lido.

A valorização da palavra poética no acervo do PNBE para diferentes níveis de ensino, bem como, livros de imagens e quadrinhos, acentua uma das marcas desse programa: o de aproximar o leitor de diferentes gêneros literários, sem hierarquizar um ou outro.

No Guia, o capítulo intitulado “Era uma vez... Uma caixa de histórias – Prosa no acervo do PNBE 2014” é de autoria de Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziela Simões Giroto. As autoras chamam a atenção do mediador de leitura para a necessidade de conhecer minimamente a estrutura da narrativa, a fim de garantir uma oferta de leitura ou contação de história verossímil e atrativa às crianças da educação infantil. Ademais, Souza e Giroto oferecem consistentes e acessíveis balizamentos sobre a estrutura e elementos da narrativa a fim de assegurar que os professores, contadores de histórias, bibliotecários, enfim, mediadores de leitura, compreendam que “quando lemos

para as crianças a primeira coisa que elas fazem é procurar no texto conexões com suas vivências”. (SOUZA; GIROTTTO, 2014, p. 36).

De acordo com as autoras,

[...] mesmo os menores se identificam ou procuram pontos semelhantes entre as histórias e suas experiências de vida. Tudo isso ajuda essas crianças e nós educadores a alargarmos conhecimentos do mundo, os sentimentos com relação aos outros e as coisas, e facilita a compreensão que teremos de novos textos, novas histórias. (SOUZA; GIROTTTO, 2014, p. 36).

Essa conexão entre a leitura e as vivências das crianças pode acontecer, por exemplo, por meio da preparação adequada do espaço em que se realizará a leitura ou a contação de história. A própria sala de atividades regulares das turmas de educação infantil pode representar possibilidades interessantes de contato com os livros, quando são espalhados pelas mesas, expostos pelas bancadas, acondicionados em locais específicos, garantindo o livre acesso das crianças a eles e permitindo uma leitura sensorial, que representa a primeira cerimônia de apropriação da leitura. A sala pode ainda ser decorada, aguçando a curiosidade e estimulando nas crianças os processos de leitura: essas novidades são entradas para apresentação das histórias a serem lidas ou contadas. Essa mesma sistemática é válida para a biblioteca escolar, que pode, por exemplo, modificar-se por meio de incentivos decorativos e visuais para homenagear autores e ilustradores, enfatizar temáticas e promover o contato com variados gêneros textual.

Além da sala de atividades e da biblioteca, espaços ao ar livre (como o parque e o pátio) são interessantes para a leitura, em especial quando o acervo e as histórias lidas e contadas tiverem relação com ambientes dessa natureza. Nessa perspectiva, apropriada também é a técnica de utilizar objetos do enredo durante a própria leitura, transformando-os em personagens e situações narrativas, no contexto do recriado mundo fictício.

Verifica-se uma preocupação das autoras com o ambiente e a sua integração com a ação pedagógica. Isso é, a intencionalidade na escolha do texto, na preparação dos recursos e a utilização de estratégias adequadas ao grupo fazem-se imprescindíveis ao trabalho com a narrativa.

Pensando nos espaços e estratégias de que se lança mão para a leitura, em especial dos textos em prosa, somos também levados a refletir a respeito de uma das principais estratégias: a própria leitura em voz alta. Não se trata de

uma simples leitura que poderíamos comparar à mera decodificação de símbolos: a relação aqui estabelecida é com as experiências e práticas do próprio mediador. A partir de Souza e Giroto,

[...] quanto mais expressiva for a leitura, melhor será a experiência com o livro, e quanto melhor for este contato, mais as crianças (0 a 5 anos) irão gostar e irão “fingir” que leem. Quanto mais elas brincarem de ler, mais rápido será o aprendizado da leitura. **Por isso precisamos aprender a ler em voz alta de modo coerente, convidativo, agradável e apropriado.** (2014, p. 38, grifo nosso).

Precisamos, verdadeiramente, nos deixar levar pela história, seu enredo, suas tramas, para que esses próprios elementos deem-nos o tom de nossa leitura. Se ler em voz alta pode ser atitude observada como técnica a ser aprendida, também pode ser tomada com contornos de refinamento e certa magia.

É indispensável, para o fechamento deste tópico de discussão, que retomemos algumas noções já apresentadas anteriormente quando discutimos as histórias contadas por meio de versos: o momento prévio à leitura ou contação da história deve ser constituído pelo diálogo mediado pelo professor, leitor, contador de histórias. Também na prosa é esse diálogo que avaliza a entrada harmônica e coerente no processo da leitura. A exploração de elementos da capa da obra e a ampla visualização das imagens e textos pelas crianças da educação infantil são também garantias de uma construção mais sólida dos sentidos projetados pelo texto literário.

Tratemos agora de mais um gênero presente no PNBE 2014 (Educação Infantil): os livros de imagem. Mesmo que se especule a respeito da validade literária de textos desse gênero, “os livros de imagem têm valor em sala de aula, atraem a experiência de leitura na infância, promovem a apreciação e o interesse”, afirma Ana Paula Paiva (2014, p.45). Embora tais textos literários exijam treino e habilidade por parte do mediador para a socialização, eles representam grandes possibilidades de desenvolvimento de habilidades óculo-manuais na educação infantil.

A autora sistematiza uma técnica para realização de atividades com textos imagéticos (livros de imagem) bastante pontual e didática – sugerindo um caminho ao mediador de leitura – que transcrevemos a seguir.

Selecione alguns livros de imagem. Escolha o primeiro a ser lido/apreciado e faça uma rodinha com as crianças. Valorize a observação dos detalhes, e desde a capa até a estrutura de miolo vá interpretando as partes da história, enquanto as apresenta à turma, sempre atento às reações dos alunos e as possíveis manifestações de vontade de participação. Organizados em rodinha, os alunos poderão escutar a história, registrar um conteúdo e sentir tudo aquilo que suas sensações acrescentarem à escuta. (PAIVA, 2014, p. 48).

Ainda que textos desse gênero não tenham uma condução guiada, como é o caso dos textos verbais, é possível perceber e explorar sua narratividade e teor literário, incentivando a ampliação do senso estético e o interesse pela leitura por parte da criança que, efetivamente, passa a buscar as significações emocionais (e cognitivas) envolvidas na narrativa de imagens, mesmo antes de sua alfabetização: trata-se da familiarização com elementos do discurso literário.

A fim de que tal aproximação aconteça, é necessário que o plano visual dos livros de imagens seja amplamente interpretado para a criança criar significações, e isso exige certo tempo na tentativa de conexões baseadas nas vivências do pequeno leitor. O saldo da dedicação ao trabalho com textos imagéticos será positivo, invariavelmente: estaremos auxiliando o aprimoramento de noções “como as descritivas, sensoriais, associativas e de ritmo, pois tal incentivo lida com estímulos natos e em desenvolvimento, com a capacidade de atenção e de memorização”. (PAIVA, 2014, p. 56).

Uma vez que ler imagens não é uma prática inédita (percebamos desde quando a comunicação se dá por meio delas), o que se manifesta como desafio é auxiliar a criança a construir os sentidos coerentes dos registros literários visuais para que o contato com tais obras enriqueça suas experiências e (re)encontros com o mundo ao seu redor. Recorrendo uma vez mais à estudiosa citada acima, percebemos que

[...] as ilustrações não existem apenas para a identificação e a constatação. Por meio delas podemos alcançar outros pontos de vista, representações, convenções, simulações e tantos outros desdobramentos. Afinal, mesmo terminadas enquanto concepções de arte, as imagens impressas num livro podem continuar sendo lidas sem fim, por muitos leitores e seus pontos de vista. (PAIVA, 2014, p. 57).

Quanto ao senso de representatividade e simulação das ilustrações, em seu texto “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de imagens e histórias em quadrinhos no PNBE”, Vitor Amaro Lacerda (2014, p. 61) acrescenta que “as ilustrações dos livros infantis têm exercido um fascínio inegável sobre as crianças a partir do primeiro momento em que estas têm oportunidade de folhear um exemplar belamente ilustrado”.

Se já houve uma época de nossa história (especialmente literária) em que os textos imagéticos ou os livros ilustrados não alcançavam *status* de gêneros legítimos, nas últimas décadas o cenário tem se demonstrado favorável às imagens como fortes integrantes das propostas estéticas da literatura. As imagens já não estão mais subordinadas ao texto verbal: com ele compõem harmonicamente possibilidades de construção de sentido.

O livro de imagem – gênero ainda menino, se pensarmos que a primeira publicação no Brasil data de 1976, quando da publicação de “Ida e Volta”, do artista plástico catarinense Juarez Machado – se anuncia de forma vigorosa no PNBE, esfacelando a ideia de que esse tipo de livro é adequado somente para aqueles que não sabem ler a palavra escrita. Para a autora coreana Suzy Lee, conhecida mundialmente pela sua trilogia de livros de imagens (“Espelho”, “Onda” e “Sombra”), mesmo sem as palavras, o livro “pode conter mais significado e atrair aqueles que são letrados; ele oferece ao leitor a experiência de criar uma história própria pela montagem de componentes que não o texto conhecido”. (LEE, 2012, p.151).

O livro de história em quadrinhos é outro gênero que encontramos no acervo do PNBE:

[...] a valorização do potencial estético e narrativo das ilustrações (e de seu diálogo com o texto verbal) permitiu ainda a consolidação de outros gêneros no campo da literatura infantil, como os livros de imagem e os livros de história em quadrinhos. Nestas obras, a narrativa é construída quase que exclusivamente por meio das ilustrações. (LACERDA, 2014, p. 62).

Por sua vez, as histórias em quadrinhos também acabaram por desenvolver recursos e estratégias específicas, ampliando as possibilidades interpretativas a serem consolidadas por meio da leitura: é o caso dos traços específicos, legendas, o emprego de balões variados, *layouts* diferenciados, além dos inovadores usos de fontes de letras, cores, tamanhos etc.

Acerca desses “novos gêneros”, vale que salientemos que tanto os livros de imagens quanto as histórias em quadrinhos constroem narrativas através de sucessões de imagens produzidas, potencialmente, por meio das mais variadas técnicas artísticas. Cabe ao mediador da leitura, então, promover às crianças da educação infantil o acesso às possíveis e diversificadas construções de sentido engendrando as noções mencionadas até então.

Para finalizar nossas reflexões relacionadas aos livros de imagens (e também às histórias em quadrinhos) abarcados pelo PNBE 2014, registramos uma sugestão de atividade didática que, segundo Lacerda (2014), costuma produzir bons resultados: a mediação entre as crianças pequenas e esses gêneros funciona bem quando a elas é conferido o papel de narrador, situação em que a criança toma para si a função de contador da história, inspirado na observação das imagens e interpretando-as a partir de seus próprios saberes, suas práticas e conhecimentos prévios.

Desse modo, os gêneros contemplados pelo PNBE, além de estarem nos acervos, são concretizados pelos envios dos títulos. Além disso, o Guia busca ocupar a lacuna existente no que diz respeito à formação dos mediadores.

DAS CONCLUSÕES EM ABERTO

Levando em consideração os três princípios (éticos, políticos e estéticos) elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que visam a nortear as propostas pedagógicas com criança de 0 a 5 anos, acendemos os holofotes para os princípios estéticos, aqueles que estão no plano “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2010, p.16).

A presença da literatura na Educação Infantil vem ao encontro desses princípios estéticos, que podem ser inseridos nas práticas pedagógicas por meio do acervo do livros literários distribuídos pelo PNBE, cujos parâmetros norteadores de seleção que expusemos no decorrer do texto se assemelham aos princípios estéticos apresentados nas Diretrizes Curriculares.

É necessário que os professores, mediadores de leitura por excelência, façam com que a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais sejam a tônica das práticas de leitura na Educação Infantil. Para isso, faz-se necessário também conhecer a infância em sua plenitude, bem como os processos de letramento e

letramento literário, para, então, oferecer à criança a leitura literária e auxiliar potencialmente a desfazer a ideia equivocada que ainda permanece em muitos espaços, principalmente no familiar, de que as crianças não devem e não podem manusear livros, acessar textos, ouvir histórias, compartilhar a poesia, participar de eventos letrados diversos antes de aprenderem a falar e a escrever.

Teoricamente, a proposição do Guia nos parece interessante. No entanto, cabe-nos questionar se esse material tem sido lido e estudado pelos mediadores, ou – como tem sido muitas vezes constatado – se o Guia e os livros continuam nas caixas. Não é nossa intenção concluir este artigo com desesperança, mas alertar e insistir para que as caixas sejam abertas! Por outro lado, no momento desta escrita o PNBE, como outras ações importantíssimas gestadas pelo governo federal nos últimos anos, tem destino incerto, e isso, lamentavelmente, deve ser levado em conta e denunciado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. S. *A literatura para infância e o programa nacional biblioteca da escola (PNBE): reflexões sobre uma política pública de leitura para a Educação Infantil*. (Monografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

BAPTISTA, M. C. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, M. Z. V. *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo, 2012.

BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; M, S. A. (Orgs.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DEBUS, E. A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros. *Anais do V Seminário de literatura Infantil e juvenil*. Palhoça: Unisul, 2012.

LACERDA, V. M. Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

LEE, Suzy. *A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAIVA, A. (Org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: UNESP, 2012

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Na educação infantil, versos que contam histórias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

QUEIRÓS, B. C. de. Escola e literatura. In: _____. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.85-87.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. CD-ROM da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Versão on-line disponível no site www.anped.org.br/26ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2004.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. S. Era uma vez... Uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora*

Recebido em 07/02/2016
Aprovado em 29/09/2016