

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANA RAQUEL DA ROCHA BEZERRA

**HISTÓRIAS DE LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E A
LITERATURA**

RECIFE

2020

ANA RAQUEL DA ROCHA BEZERRA

**HISTÓRIAS DE LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E A
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco para requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

**RECIFE
2020**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

B574h

Bezerra, Ana Raquel da Rocha.

Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura. / Ana Raquel da Rocha Bezerra. – Recife, 2020.

141 f.

Orientadora: Ana Carolina Perrusi Brandão.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências.

1. Educação infantil. 2. Narrativas autobiográficas. 3. Mediação de leitura. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2020-072)

ANA RAQUEL DA ROCHA BEZERRA

**HISTÓRIAS DE LEITURA LITERÁRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E A
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre/a em
Educação.

Aprovada por videoconferência em: 16/10/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Entendo que minha trajetória até aqui, como pessoa, professora e pesquisadora sobre esta temática, foi marcada por algumas pessoas que considero fundamentais e às quais tenho imensa gratidão.

A Deus, que, em seu livro, já escrevia sobre mim antes de minha existência. Obrigada pela força, saúde e coragem!

Aos meus pais, Reginaldo e Silvinha, pelas primeiras histórias, amor, compreensão, incentivo e todo suporte que me deram nestes últimos anos.

Aos meus avós, em especial ao meu avô Manoel da Rocha, pelas contações de histórias.

À professora Ana Carolina Perrusi, por ter me orientado com muita responsabilidade em cada passo desse trabalho, por suas leituras cuidadosas, contribuições, incentivo, e pelo seu carinho.

À professora Ester Rosa, quem me deu a oportunidade de ampliar as leituras de literatura infantil durante a graduação em Pedagogia e pela leitura desse trabalho na banca de qualificação.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco pela bolsa de estudos.

Agradeço à professora Andrea Ferreira e ao professor Rildo Cosson pela participação na banca de defesa.

Às meninas do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI): Carol, Bárbara, Fernanda, Fabiana e Lis.

Às professoras que participaram das narrativas com entusiasmo e disponibilidade. Muito obrigada! Também agradeço à equipe gestora, funcionários e crianças da escola e creche que me receberam.

Aos funcionários da Biblioteca Municipal Benedito da Cunha por serem bastante solícitos desde quando eu cursava o ensino médio, e por permanecerem assim, em um dos encontros da coleta de dados.

A minha amiga Camila, sempre companheira de leitura nas idas à biblioteca escolar.

Aos meus amigos João e Sula, por terem me emprestado livros como quem doa luz.

Também sou grata às professoras Sandra Ataíde e Fabíola Mônica Gonçalves, e a Cristiano Ferreira por terem me acolhido tão bem no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento e (GEPELLL/UFPE) quando eu ainda estava iniciando como pesquisadora durante a graduação.

Aos (às) colegas e professores (as) da Turma 36 do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Aos funcionários da Biblioteca do Colégio de Aplicação (UFPE) e do Centro de Educação (UFPE), pelas solicitações atendidas durante os estudos.

A Abimali Soares, muito obrigada pelo apoio durante o curso das disciplinas.

À minha amiga Dani e toda sua família.

A Lane e Rosana pela amizade, companheirismo e orações.

A Thiago, meu esposo. Obrigada pelo amor, incentivo, compreensão e carinho.

E a Heitor, meu filho querido, com quem compartilho minhas histórias, e de quem escuto muitas histórias também. Pelo amor e companheirismo de sempre.

... para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens, precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura. Precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão, brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história de leitura.

Gladis Kaercher

RESUMO

O objetivo principal desse trabalho foi conhecer as práticas de leitura literária vivenciadas por professoras de Educação Infantil, analisando possíveis relações entre essas práticas e os modos como elas conduzem o encontro das crianças com a literatura. Com essa intenção, traçamos os seguintes objetivos específicos (i) Conhecer práticas de leitura literária na história de vida das professoras, levando em consideração as esferas pessoal, escolar, acadêmica e profissional; (ii) Mapear espaços/materiais de leitura, gêneros literários bem como os sujeitos que medeiam/mediaram a formação leitora desse grupo de professoras; (iii) Estabelecer relações entre a história de leitura das professoras e as práticas de mediação de leitura literária que elas dizem conduzir com seu grupo de crianças; (iv) Explorar a percepção das docentes sobre as relações entre as práticas de leitura literária que vivenciaram/vivenciam e as formas como medeiam o encontro das crianças com o universo literário. A metodologia da pesquisa envolveu, primeiramente, a produção de narrativas autobiográficas nas modalidades escrita e oral por duas professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE). Considerando o papel formativo dessa abordagem e a não dissociação do professor de sua pessoa (NÓVOA, 1992; 1997), na segunda parte da pesquisa, as docentes foram solicitadas a reler trechos das transcrições de suas narrativas sendo instigadas a refletir sobre possíveis relações entre suas histórias de leitura e as práticas de mediação de leitura literária vivenciadas com as crianças. O referencial teórico que orientou a análise dos dados produzidos abordou temas como o papel humanizador da literatura (CANDIDO, 2004; LÓPEZ, 2016), a formação do leitor (REYES, 2010; PETIT, 2009, 2013), o letramento literário (COSSON, 2014) e práticas de mediação de leitura literária na Educação Infantil (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; GUIMARÃES 2011; HAMPEL, 2016). A análise revelou que as professoras apresentaram trajetórias pessoais de leitura literária muito parecidas. Assim, vimos que as vivências na família e comunidade foram marcadas pelas contação de histórias, histórias bíblicas, lendas, repentes, cantigas de roda, sendo predominante o contato com a literatura na modalidade oral. No período de escolarização e profissionalização destacaram-se as leituras escolares e a leitura de clássicos da literatura brasileira. Constatamos ainda que os cursos de formação para o magistério deram a ambas poucas oportunidades de acesso à leitura literária, principalmente no que se refere aos livros de literatura infantil. Por outro lado, a aproximação com a prática, o contato com professoras mais experientes e a participação em formações continuadas apareceram como elementos importantes na construção da identidade das professoras como mediadoras de leitura literária na Educação Infantil. Considerando as práticas de mediação de leitura que elas dizem realizar com seus grupos de crianças, vimos que algumas experiências que fizeram parte de sua história de leitura, por exemplo, a leitura deleite e as rodas de história e conversa, são retomadas com as crianças. Porém, as professoras também inovam com a proposição de projetos de leitura mais amplos envolvendo as crianças e suas famílias. No processo de autoconfrontação com as narrativas que produziram, as docentes estabeleceram relações entre suas trajetórias pessoais como leitoras e o trabalho de mediadoras de leitura que realizam na Educação Infantil. Dessa forma, se reafirmaram como leitoras e refletiram sobre seus processos de formação pessoal e profissional, reforçando o caráter formativo da abordagem metodológica adotada. Por fim, o estudo aponta a necessidade de pesquisas e espaços formativos que possibilitem às professoras atuarem como protagonistas no percurso de investigação e reflexão sobre sua prática de mediação de leitura com as crianças.

Palavras-chave: História de leitura literária. Narrativas de professoras. Mediação de leitura. Educação Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this work was to have knowledge of literary reading practices experienced by Early Childhood Education teachers, analyzing possible relationships with the ways in which they conduct children's encounter with literature. With this intention, we set out the following specific objectives: (i) To know literary reading practices in the teachers' life history, taking into account the personal, school, academic and professional spheres; (ii) To map reading spaces/materials, literary genres as well as the subjects who mediate/mediated the reading formation of this group of teachers; (iii) To establish relationships between the teachers' reading history and the practices of literary reading mediation they claim to do with their group of children; (iv) To explore the teachers' perception of the relationships between literary reading practices they have experienced and the ways they mediate children's encounter with the literary universe. The methodology of the research involved, firstly, the production of autobiographical narratives in written and oral modalities by two teachers from the municipal network of Jaboatão dos Guararapes (PE). Considering the formative role of this approach and the non dissociation of the teacher from his or her person (NÓVOA, 1992; 1997), in the second part of the research, the teachers were asked to reread excerpts from the transcriptions of their narratives and were encouraged to reflect on possible relationships between their reading histories and the practices of literary reading mediation experienced with children. The theoretical framework that guided the analysis of the data addressed topics such as the humanizing role of literature (CANDIDO, 2004; LÓPEZ, 2016), the formation of the reader (REYES, 2010; PETIT, 2009, 2013), literary literacy (COSSON, 2014) and literary reading mediation practices in Early Childhood Education (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; GUIMARÃES 2011; HAMPEL, 2016). The analysis revealed that the teachers had very similar personal trajectories of literary reading. Thus, we saw that the experiences in the family and community are marked by storytelling, biblical stories, legends, “repentes”, nursery rhymes songs and oral literature at most. In the period of schooling and professionalization, the school readings and the reading of classics from Brazilian literature stood out. We also found that in service teacher training have given both teachers little opportunities to access literary reading, especially with regard to children's literature books. On the other hand, the familiarity with teaching practices, the contact with more experienced teachers and the participation in continuing education appeared as important elements in the construction of the teachers' identity as mediators of literary reading in Early Childhood Education. Considering the reading mediation practices they claim to carry out with their groups of children, we have seen that some experiences which have been part of their reading history, for example, pleasure reading and the story circles and talk, are taken up again with the children. However, teachers also innovate by proposing broader reading projects involving children and their families. In the process of self-confrontation with the narratives they have produced, teachers established relationships between their personal trajectories as readers and the work of reading mediators they carry out in Early Childhood Education. In this way, they reaffirmed themselves as readers and reflected on their processes of personal and professional formation, reinforcing the formative character of the methodological approach adopted. Finally, the study points out the need for research and training spaces that enable teachers to

act as protagonists in the journey of investigation and reflection on their practices of reading mediation with children.

Keywords: History of literary reading. Teachers' narratives. Reading mediation. Early Child Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
IEP	Instituto de Educação de Pernambuco
IERB	Instituto de Educação Rui Barbosa
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PE	Pernambuco
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROAPE	Programa de Atendimento ao Pré-Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RS	Rio Grande do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	De onde partimos? O papel humanizador da literatura, concepções de leitura e de letramento literário.....	18
2.2	Professor não-leitor?! O que dizem as pesquisas.....	23
2.2.1	A presença da literatura oralizada e/ou da literatura de tradição oral na história de leitura de professores.....	27
2.2.2	Vivências do professor com a cultura escrita: espaços, leituras e mediadores.....	29
2.2.3	Relações entre histórias de leitura literária de professores e suas práticas de mediação em sala de aula.....	33
2.3	Práticas de mediação do universo literário na Educação Infantil.....	37
2.3.1	Leitura literária na primeira infância.....	38
2.3.2	Interações com o ouvidor poético: práticas de mediação de leitura na Educação Infantil.....	41
3	METODOLOGIA.....	52
3.1	Procedimentos metodológicos.....	55
3.1.1	Desenvolvimento das narrativas autobiográficas.....	56
3.1.2	Quem são as professoras?.....	59
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1	Histórias de leitura literária das professoras.....	62
4.1.1	Vivências com a literatura na família e na comunidade.....	63
4.1.2	Leituras literárias no espaço escolar.....	71
4.1.3	Leitura literária nos cursos de formação para o magistério e início da carreira docente.....	78
4.1.4	O que dizem as professoras sobre suas práticas de mediação de leitura com as crianças: explorando possíveis relações entre essas práticas e suas trajetórias de leitura.....	89
4.2	Trajetoórias de leitura literária e suas relações com as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil - o olhar das professoras da pesquisa.....	103

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A – Modelo de texto motivador para a produção da memória escrita.....	124
	APÊNDICE B – Dados sociodemográficos a serem identificados.....	128
	APÊNDICE C – Perguntas norteadoras para produção das narrativas autobiográficas.....	129
	APÊNDICE D – Autoconfrontação (Perguntas Gerais).....	131
	APÊNDICE E – Autoconfrontação (Extratos de fala das professoras e perguntas específicas).....	132
	APÊNDICE F – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para participação no projeto de pesquisa.....	141

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 80 e início dos anos 90 do século passado, muitos estudos no Brasil passaram a indicar a existência de uma crise da leitura com base em afirmativas de que os alunos não aprendiam a ler ou eram desinteressados pela leitura (SILVA, 1985; ZILBERMAN; 1991). Outro discurso que também começou a circular apontava o professor como não leitor, contribuindo para seu descrédito como profissional responsável pelo ensino da leitura. Assim, a representação social da (não) leitura docente passou a ser alvo de investigação. Pesquisas como as de Batista (1998) e Tardelli (1997), entretanto, questionaram essa ideia de um professor desinteressado e não leitor. Considerando a complexidade das práticas de leitura, esses autores mostraram como a leitura também estava presente na vida dos professores na família, na escola e também na formação inicial e/ou continuada desses profissionais.

Paralelo a esse movimento, a literatura científica passou a colocar os professores no centro das atenções, considerando-os não apenas em sua dimensão profissional, mas também em sua dimensão pessoal. Antonio Nóvoa (1992; 1997) destaca-se como um dos autores que propôs novas maneiras de discutir a profissão docente tanto no campo científico quanto no campo institucional, contribuindo para que esses profissionais se apropriassem de seus saberes¹, configurando seu processo de identidade.

A partir desse cenário, estudos como os de Tardelli (1997) e Kramer; Jobim e Souza (1996), Kramer (1999) e Guedes Pinto (2000) têm apontado a importância de resgatar histórias de leitura de professores, considerando-as como um dos elementos constitutivos da prática docente, destacando, portanto, o valor formativo dessas narrativas por eles produzidas. Nessa perspectiva, algumas pesquisas têm se voltado para conhecer as histórias pessoais de leitura de professores de diferentes níveis de ensino, buscando relacionar suas experiências leitoras com sua prática em sala de aula. No campo educacional, essas pesquisas têm revelado o lugar que a leitura ocupa na vida de professores, destacando o papel de sujeitos mediadores em sua formação como leitor bem como o papel da escola e do próprio docente como leitor-mediador. Nesse contexto, a escola aparece, de fato, como uma agência de letramento de suma importância ao promover a exposição e o acesso a atividades que ampliam as experiências dos sujeitos com as funções sociais da língua escrita (KLEIMAN, 2008), além de

¹Saberes estes que não se resumem à esfera teórico-prática, mas que estão relacionados com a maneira de ser dos professores.

ser um lugar em que essas vivências podem/devem ser refletidas e sistematizadas (SILVA, MARTINS, 2010).

Documentos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar a prática de professores de crianças pequenas como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), apontam para o papel da professora na ampliação do acesso das crianças à literatura por meio da leitura de livros em voz alta e contação de histórias. Da mesma forma, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, publicada pelo Ministério da Educação em 2016, destaca a professora desta etapa como modelo de linguagem e mediadora no encontro das crianças com o universo literário. Diversos autores (RAMOS; ROSA, 2009; BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; 2014; GUIMARÃES, 2011; HAMPEL, 2016) também têm enfatizado o papel da professora para provocar nas crianças pequenas o gosto pela leitura e o desejo de aprender a ler, estimulando sua curiosidade, imaginação e criatividade, bem como desenvolvendo, desde cedo, a noção de que a leitura implica numa atividade de construção de sentidos.

Partimos do pressuposto de que a formação leitora da professora que inaugura o encontro das crianças com a literatura na escola tem uma história marcada por experiências e encontros com a leitura que foram igualmente permeadas por pessoas, espaços, práticas e materiais significativos. Em outras palavras, a constituição de uma professora como leitora-mediadora pode estar relacionada às suas vivências no mundo letrado, que foram mediadas por outros sujeitos em diferentes espaços sociais.

Essa ideia está baseada em reflexões tecidas por mim, como pessoa e enquanto professora de crianças na etapa da Educação Infantil. Sendo assim, vale iniciar este trabalho resgatando algumas memórias de leitura literária que considero significativas, indicando, dessa forma, o ponto de partida do caminho percorrido neste trabalho.

Um das memórias mais significativas para mim diz respeito aos momentos em que meu avô materno contava histórias durante minha infância. Eram contos rimados, fábulas, contos folclóricos, entre outros. Apesar de não ser alfabetizado, percebo que sua relação com a literatura é muito fluida, marcada pela memorização de histórias da tradição oral ou de textos presentes em folhetins que circulavam em sua comunidade quando era jovem. Ainda hoje, aos noventa e dois anos, vovô sempre inclui seus repentes² nas conversas.

²Repente ou cantoria de viola é um gênero musical de tradição literária, característico das manifestações na região Nordeste. Tem esse nome pelo fato de os versos serem produzidos pelos cantadores duelistas no improviso (AYALA, 1988)

Minha mãe herdou do meu avô a arte de contar boas histórias. Lembro, quando eu era criança, que, frequentemente, ouvia histórias da “carochinha”, contos mal assombrados, além de histórias bíblicas. Também destaco a imagem do meu pai lendo a Bíblia, em silêncio, todas as noites. Lembro que imitar meu pai lendo era uma de minhas brincadeiras favoritas. Também lembro de riscar e escrever garatujas em seus livros às escondidas. Diferente de minha mãe, meu pai não era de contar histórias de “carochinha”. Ele relatava suas histórias e a de seus pais: como a família migrou de um lugar a outro em busca de terra fértil, eram muitas histórias que falavam da fome, das desavenças entre os parentes, os benzedeiros, a compra de seu primeiro par de sapatos. Histórias de vida. Histórias diferentes das que mamãe e vovô contavam, mas que me despertavam para a vida, traziam dor, tristeza, mas também reflexão.

Na primeira escola de Educação Infantil onde estudei havia um varal com muitos livros infantis pendurados, porém, em uma altura inacessível para as crianças. Quando a professora da turma faltava, sua substituta tirava todos os livros do varal, distribuía e lia para a turma. Amava quando a professora faltava, pois só assim poderia ter os livrinhos na minha mão: Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho, a Cigarra e a Formiga, entre outros.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, minha relação com a leitura literária foi muito escolar. Responder as fichas de compreensão era a principal atividade em torno da leitura literária. Lembro-me pouco de livros de literatura infantil no ambiente escolar. A leitura livre de poemas (geralmente incompletos), fábulas e narrativas era realizada nos livros didáticos, em momentos extraclasse. Entre essas leituras estavam Cecília Meireles, Monteiro Lobato, Vinicius de Moraes, Ziraldo... Mais adiante, nos anos finais do Ensino Fundamental, as aulas de Língua Portuguesa e História proporcionaram experiências mais convidativas para a minha formação como leitora literária. Lia adaptações de escritores como Robert Louis Stevenson, William Shakespeare, e escritores nacionais como Ariano Suassuna, Heloisa Pietro. A cada bimestre os professores solicitavam dos alunos a produção de dramatizações de algumas obras. Para mim, estas atividades eram gratificantes porque me sentia envolvida na leitura e atribuía a ela um sentido genuíno, diferente do tipo de leitura que vivenciava para responder as fichas de compreensão ou as chamadas orais.

A igreja também teve um papel importante na minha história de leitura. Ouvir histórias, conversar e desenhar sobre elas eram atividades comuns na Escola Bíblica Dominical, da qual era assídua freqüentadora, durante a infância e adolescência. Nesse espaço, no círculo de amizade, também pude encontrar pessoas que eram leitoras literárias, que passaram a me indicar e emprestar livros de um universo literário até então desconhecido

para mim. Passei a me interessar pela Coleção Vagalume, livros da Seleção Reader's Digest, Agatha Christie, Charles Dicken, e outros clássicos da literatura brasileira como, por exemplo, A Moreninha, Dom Casmurro, O Ateneu, e outros.

Na biblioteca escolar e na biblioteca pública também pude ampliar minhas leituras. Apesar de não lembrar a figura de um profissional responsável pela mediação de leitura nesses espaços, a disponibilidade de livros para empréstimos e a leitura livre foram aspectos que ficaram guardados na minha memória. Paralelo a esse período de idas à biblioteca, vivenciava aulas de Literatura no Ensino Médio em que aprendia sobre as escolas literárias e suas características, sem ter a chance de fazer qualquer trabalho voltado, de fato, para a leitura de obras.

Ao ingressar na Graduação em Pedagogia pude ter contato com obras literárias desde o primeiro período do curso, quer por indicações e leituras de professores durante as aulas, quer por sugestão de colegas. Logo descobri a Biblioteca do Colégio de Aplicação, que tinha um acervo excelente de livros literários. Relembro bem que a literatura infantil estava muito presente nas aulas. Na disciplina de Educação Literária na Escola e na Biblioteca, ministrada pela professora Ester Calland de Sousa Rosa, pude conhecer escritores e ilustradores da literatura infantil como Silvia Orthof, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Marina Colasanti, Don e Audrey Wood, Mem Fox, entre outros. Além disso, a disciplina discutia sobre a importância da mediação de leitura, a seleção de bons livros de literatura, assim como orientava a organização de rodas de leitura e conversa sobre o texto literário. Ainda durante a graduação estagiei em uma instituição, em que auxiliava crianças e adolescentes em uma biblioteca digital que tinha um vasto acervo.

Quando concluí a graduação, ingressei na Educação Infantil por meio de concurso público, na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), onde atuo até hoje. Como professora pude ter acesso ao acervo do Plano Nacional Biblioteca na Escola e consolidar minhas leituras de literatura infantil, assim como receber orientações de colegas que estavam há mais tempo na profissão. As formações continuadas em torno da leitura literária com bebês e crianças pequenas me deram base para desenvolver meu trabalho de mediação de leitura, contação de histórias, atividades com histórias cantadas e rodas de músicas; assim como a busca por pesquisas e estudos voltados para Educação Infantil, no intuito de aprimorar minha prática pedagógica.

Posso dizer que, como nunca, a literatura infantil se faz presente no meu acervo de leituras pessoais, extrapolando o espaço de trabalho e inter cruzando-se com minhas vivências pessoais, com amigas e familiares, principalmente, com meu filho. Ao planejar e organizar

minha prática de mediação de leitura com meu grupo de crianças, fui percebendo, que, em muitos aspectos, meu fazer docente se relacionava com elementos de minha história de leitura literária.

Considerando essas reflexões ainda pouco sistematizadas e a consciência do papel fundamental das professoras da Educação Infantil, como leitoras mais experientes e responsáveis pela introdução de outros sujeitos em práticas de leitura literária, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco com algumas indagações: Quais as vivências literárias da professora leitora-mediadora que atua na Educação Infantil? Como essa professora vivenciou experiências com o universo literário em diferentes espaços sociais em sua história de vida? Como ela conduz a mediação da leitura literária com seu grupo de crianças? Como suas vivências com a literatura, seja na modalidade escrita ou na oralidade, se relacionam com os modos com que conduz o encontro entre as crianças e a literatura na primeira infância? O que a professora pensa e percebe sobre essas relações em sua história de vida?

Ao fazer o levantamento da produção científica nacional na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal Capes no período de 2008 a 2018, encontram-se alguns trabalhos voltados para as histórias de leitura do professor como apresentaremos, a seguir, na seção de referencial teórico. Todavia, considerando que as creches e pré-escolas são espaços que dão as bases para o desenvolvimento da leitura e de leitores, encontramos apenas um trabalho (GOMES, 2009) que investiga o perfil leitor de professoras de Educação Infantil. Neste sentido, destacamos a importância de estudos, que relevem a voz da professora desse segmento educacional e o que pensa sobre as relações entre suas experiências leitoras e a sua prática pedagógica.

O objetivo geral da presente pesquisa é, portanto, conhecer as práticas de leitura literária vivenciadas por professoras de Educação Infantil, analisando possíveis relações entre essas práticas e os modos como elas conduzem o encontro das crianças com a literatura. Nessa direção, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Conhecer práticas de leitura literária na história de vida das professoras, levando em consideração as esferas pessoal, escolar, acadêmica e profissional;
- (ii) Mapear espaços/materiais de leitura, gêneros literários bem como os sujeitos que medeiam/mediaram a formação leitora desse grupo de professoras;
- (iii) Estabelecer relações entre a história de leitura das professoras e as práticas de mediação de leitura literária que elas dizem fazer com seu grupo de crianças;

(iv) Explorar a percepção das docentes sobre as relações entre as práticas de leitura literária que vivenciaram/vivenciam e as formas como medeiam o encontro das crianças com o universo literário.

Com esse estudo esperamos trazer contribuições para o campo de pesquisa sobre histórias de leitura de professoras, ampliando o olhar para os profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil. Também pretendemos provocar reflexões entre os docentes desse segmento acerca das relações entre a constituição da professora-leitora e a prática pedagógica de leitura voltada para as crianças menores de cinco anos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentaremos as principais concepções teóricas que norteiam a pesquisa. Nessa direção, abordaremos a literatura como expressão artística, destacando sua função humanizadora. Também discutiremos a materialização do texto literário nas modalidades oral e escrita, o que está atrelado à concepção de leitura como produção de sentidos e como uma prática sócio-cultural que sofre alterações ao longo do tempo nas diferentes sociedades. Ao considerar a variedade de textos literários e das múltiplas práticas que os envolvem também nos aproximamos de uma noção de letramento literário que vai além do uso social de textos escritos, tal como discutiremos a seguir.

Ainda nessa seção, apresentaremos estudos que abordam histórias de leitura de professores, conduzidas no período de 2008 a 2018, buscando estabelecer um diálogo entre seus principais resultados e a formação do professor leitor literário, além de trazermos algumas reflexões sobre as relações sobre as histórias de leitura de professores com suas práticas de mediação de leitura em sala de aula, considerando o interesse central da nossa pesquisa. Também discutiremos sobre as práticas de leitura literária na Educação Infantil, destacando o papel da professora como mediadora desde a seleção de livros e histórias até as formas de organização do espaço de leitura e leitura propriamente dita.

2.1 De onde partimos? O papel humanizador da literatura, concepções de leitura e de letramento literário

Sabemos que é através da linguagem que estabelecemos relações com o mundo, nos inserindo na cultura e também nos constituindo enquanto seus produtores, já que ao entrar no espaço do simbólico, percebemos possibilidades de (re)criar formas de ser e estar neste

mundo graças a nossa capacidade de fantasiar e imaginar. Comentando sobre o Manifesto Por Um Brasil Literário, escrito em 2009, Bartolomeu Campos de Queiroz afirma que não podemos viver sem fantasiar, ressaltando a importância de darmos maior atenção à capacidade inventiva que é característica de todos nós. Na literatura, como sabemos, encontramos esse espaço para imaginar, fugir da realidade, criar e recriar. Os seres mitológicos e lendários, que assumem diferentes formas para conseguir algo ou realizar alguma proeza, revelam o que é próprio da literatura: a metamorfose, as variadas formas de se apresentar, a polissemia, os diferentes sentidos. A partir da literatura realizamos, no plano da fantasia, o que muitas vezes não conseguimos realizar na realidade, imaginamos como gostaríamos de ser, nos metamorfoseamos, chegamos mais perto do desconhecido, conhecemos nossas próprias capacidades e limitações. A esse respeito, Cosson (2014a) destaca que:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e ficção. (COSSON, 2014a, p. 17)

Isso também mostra que não vivemos o tempo inteiro com os pés na realidade. Em muitas situações cotidianas somos transportados ao mundo da metáfora e fantasia por meio de um provérbio ou dito popular que alguém cita, ou até mesmo através de uma poesia que circula nas redes sociais.

Considerando essa presença da fantasia na nossa vida, Antonio Candido (2004) aponta a função humanizadora da literatura, entendendo-a como manifestação de uma necessidade universal, “que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175). Esse viés humanizador é que possibilita a nossa aproximação com a cultura e com nós mesmos. Por meio da palavra, inclusive da palavra literária, homens e mulheres perpetuaram costumes, formas de lidar com a natureza e com os outros, conservaram memórias, ou seja, descobriram nela um poder mágico e misterioso que poderia tanto proteger quanto ameaçar, construir ou destruir (COELHO, 1991). Assim, ao entrarmos em contato com o universo literário resgatamos uma parte dessa construção e tendemos a enxergar os outros e a nós mesmos com mais sensibilidade. Em síntese, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade a medida em que nos torna mais compreensivos e abertos a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p.180).

Nessa perspectiva, o texto literário nos proporciona possibilidades de deleite, reflexão e transformação (ISER, 1996). Ou seja, além de desfrutarmos de prazeres por meio da leitura literária, também refletimos sobre questões, temáticas ou emoções mais complexas que podem ser mobilizadas pelo texto, podendo provocar transformações em nós, muitas vezes imperceptíveis ou, pelo menos, não imediatas. Assim, nos revoltamos com algum personagem ou com o próprio autor; ou ficamos inquietos com o final de uma história e buscamos entender o porquê. Todo um turbilhão de efeitos pode ser provocado pelo universo literário quando apenas fazemos o gesto de levantar a cabeça durante a leitura de um livro e “saímos do texto” para lembrar de situações pessoais vividas. O simples fato de explorar nossas emoções significa abrir uma possibilidade de reflexão e quem sabe, de transformação. Em outras palavras, significa que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014a, p. 17). Do mesmo modo que a literatura, a leitura também se constitui uma necessidade humana. Começamos a ler desde que sentimos o mundo pela primeira vez. No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire narra como lia o mundo em sua infância, mesmo antes de ser alfabetizado, demonstrando a relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Assim, consideramos que a leitura não se restringe à apropriação de um sistema de escrita, ela tem a ver, em primeira instância, com os sentidos que damos ao mundo a partir de nossas experiências.

Michèle Petit (2013) aponta que a leitura trata-se de uma experiência insubstituível, “em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana” (p. 32). A plurissignificação, própria do texto literário como expressão artística, permite essa experiência que sempre se renova a cada leitura, pois como diz o poeta José Paulo Paes, quanto mais brincamos com as palavras, mais novas elas ficam. Logo, o leitor literário aparece como aquele que, diante da necessidade também de criação, interage com o autor e com o texto produzindo sentidos (KOCH; ELIAS, 2006). Nas palavras de Chartier (1996), os atos de leitura, portanto, dão significações plurais aos textos, situando-se no encontro com as distintas maneiras de ler e com os diferentes textos que circulam em variados meios sociais, não significando uma mecânica inscrição do espírito do autor em seus leitores, constituindo-se como uma prática criadora e inventiva.

Em um diálogo com Pierre Bourdieu, Chartier (BOURDIEU, CHARTIER; 1996), aponta que as maneiras ler nem sempre foram iguais. Ele dá o exemplo de como as situações são historicamente variáveis afirmando que o ato de ler individualmente de forma reservada e

íntima como revelam muitas obras artísticas³ não foi uma situação de leitura sempre dominante. Neste sentido, é importante que não caiamos na ilusão ou na armadilha de uma visão universalista dos leitores, das práticas de leitura e dos letramentos, uma vez que materiais, espaços e maneiras de ler modificam-se ao longo da história de diferentes sociedades.

Portanto, também é preciso entender como o universo literário está materializado nas práticas que o envolvem. Zappone (2008) destaca que embora a literatura seja concebida e veiculada, predominantemente, a partir de materiais que suportam a escrita como são os livros impressos, a escrita literária pode ser compreendida como uma modalidade discursiva própria que vai além dos textos escritos, envolvendo sons, imagens, movimentos. Ou seja,

Além do caráter de ficcionalidade, a escrita literária pode ser compreendida não apenas como aquela materializada por meio do impresso, do grafado, mas como forma discursiva, enunciativa, que possui certos traços textuais e que pode ou não ser veiculada por meio do escrito (ZAPPONE, 2008, p. 30)

Sendo assim, compreendemos que os traços textuais da escrita literária também podem estar presentes no discurso oral ou audiovisual, o que anuncia a noção de texto literário que adotamos na presente pesquisa. Tfouni (1998) argumenta que as modalidades escritas e orais não se apresentam como formas isoladas como diziam autores da teoria da grande divisa em que essas modalidades se apresentavam em eixos bem demarcados (GREENFIELD; 1972; HYLIARD & OLSON, 1978 in TFOUNI, 1998). Para esses autores, o discurso oral era caracterizado pelo ilogismo e apresentava-se como um modo primitivo de comunicação enquanto que o discurso escrito, baseado na lógica, contextualizado e formal, consistia numa modalidade moderna. Em sua pesquisa, entretanto, Tfouni (1998) analisou narrativas orais de ficção de uma mulher analfabeta, que a princípio não teria uma história interacional com práticas escritas, e constatou que sua narrativa oral era marcada por traços do discurso escrito como, por exemplo, a noção de função-autor na produção do efeito de suspense ao narrar as histórias. Nessa perspectiva, considerar a literatura em sua modalidade oral, escrita e até multidimensional é considerar seu vasto universo. São formas diferenciadas de produzir sentidos e envolver-se em diferentes práticas letradas, o que amplia uma noção de letramento para além da escrita, tal como adotamos na presente pesquisa.

³ Muitos artistas (principalmente de origem europeia) retrataram a leitura no foro privado como Monet, Fragonard (A jovem leitora). No Brasil, poucos artistas revelaram esta prática através das pinturas: Moça leitora (Almeida Júnior); Uma senhora brasileira (Debret, 1823), Menina lendo (Anita Malfatti, 1930) são alguns exemplos que revelam, predominantemente, uma imagem de leitura marcada por sinais da intimidade feminina.

Ainda a esse respeito, nas décadas de 70 e 80 do século passado, as pesquisas dos antropólogos Brian Street e Shirley Brice Heath desenvolvidas nas Vilas do Irã e em Comunidades da Carolina do Norte (EUA), respectivamente, mostraram que as práticas de escrita realizadas pelos sujeitos na escola diferenciavam-se das práticas que vivenciavam em outras esferas sociais (familiar, comercial), levando os autores a defender a existência de variadas práticas letradas, ou *literacies*.

No Brasil, para diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização, criou-se termo letramento⁴, definido por Kleiman (2008) como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008). Lembramos que enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema alfabético e suas convenções, o letramento diz respeito ao processo que envolve os usos sociais da leitura e escrita. Essa diferenciação acontece no Brasil devido à grande problemática do analfabetismo, uma vez que muitos sujeitos que se alfabetizam permanecem com sérias dificuldades para usarem socialmente a escrita. Neste sentido, Soares (1998) deixa clara a distinção entre os dois conceitos:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um sujeito letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (p. 39,40).

Porém, essa diferenciação levou alguns autores à pergunta: é possível que um sujeito que vive em uma sociedade letrada seja iletrado? Tfouni (1995), por exemplo, argumenta que o termo “letrado” não pode ser usado como antônimo do termo “iletrado”, defendendo que o letramento trata-se de um contínuo de natureza sócio-histórica que não está ligado necessariamente à escolarização, com é o caso da alfabetização.

Assim, partindo de uma concepção pluralista e multiculturalista, os Novos Estudos sobre Letramento apontam as múltiplas formas de usar a língua escrita, tornando-se mais adequado falar em letramentos (KLEIMAN, 2008). Considerando essa perspectiva, Paulino (2004) aponta que

⁴ No livro Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Angela Kleiman (2017) explica como a palavra letramento passou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Ela aponta que o termo aparece pela primeira vez no livro No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, da autora Mary Kato (1996) embora não tenha sido definido neste livro.

Por um lado, os próprios domínios discursivos exigem diferentes inserções dos sujeitos em leitura e/ou escrita. Isso faz com que tenhamos de distinguir, por exemplo, o letramento funcional, que diz respeito às práticas cotidianas de leitura e escrita de textos de domínios como o informativo e o instrucional, do letramento literário, que diz respeito a práticas de leitura sem finalidades pragmáticas, envolvendo gêneros como poemas, contos, crônicas ou romances realizadas por escolhas mais personalizadas (PAULINO, 2004, p. 68).

Logo, o termo letramento literário é usado para designar parte do letramento como um todo (PAULINO, 2001), ou como expansão do uso do termo letramento, assim como existem as expressões letramento digital, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático (COSSON; JUNQUEIRA, 2011).

Para Cosson (2014a) o lugar único que a literatura ocupa em relação à linguagem faz com que o letramento com textos literários proporcione um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Assim, o letramento literário define-se como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). No entanto, Cosson (2014a) também considera que enquanto processo, o letramento literário já começa com as cantigas de ninar que vivenciamos na infância, continuando ao longo da vida a cada apropriação de um romance, novela ou filme assistido. O autor afirma ainda que como um fenômeno dinâmico, o letramento literário não é representado apenas pelas obras clássicas ou pela modalidade escrita, pois o que está em jogo não são as configurações textuais e sim o modo singular de produzir sentidos que é o literário.

Considerando essa definição, notamos um diálogo com a perspectiva não curricular do letramento (KLEIMAN, 2008), uma vez que as práticas de leitura ou escuta de textos literários não acontecem apenas no ambiente escolar, podendo estar presentes em outras agências como a família e a igreja, contribuindo para a formação do leitor literário. A seguir, veremos como isso acontece na história de leitura de professores a partir do levantamento de pesquisas que abordam a temática.

2.2 Professor não leitor?! O que dizem as pesquisas?

Nesta seção, apresentaremos, inicialmente, algumas pesquisas consideradas pioneiras na literatura sobre histórias de leitura de professores, no Brasil. Em seguida, discutiremos estudos mais recentes entre o período de 2008 a 2018 que abordam essa temática, destacando seus principais resultados no que se refere à formação do professor leitor literário e

destacando suas aproximações com a presente pesquisa. Por último, teceremos algumas reflexões sobre as possíveis relações entre as histórias de leitura de professores e suas práticas de mediação de leitura na escola.

Um dos estudos pioneiros que abordou a história de leitura de professores, numa perspectiva de pesquisa educacional em que o docente é posto no centro de investigações, foi o trabalho intitulado “A leitura incerta” de Antônio Augusto da Batista (1998). Na pesquisa, o autor aponta como, a partir de parâmetros da cultura considerada legítima, se instaurou uma representação social do professor como não-leitor no Brasil, manifestada na imprensa, nas editoras de livros didáticos e em certas pesquisas educacionais. Assim, Batista indaga: ‘Ser um leitor escolar e um leitor ‘incerto’⁵ de impressos não-escolares significaria ser um ‘não-leitor’? Significaria ser um leitor ‘menor’, ‘inadequado’ ou ‘precário’? Revelaria essa tendência, um processo de exclusão cultural?’(p.53). A partir desses questionamentos o autor traz quatro posições em torno na leitura no campo das lutas simbólicas com o intuito de responder tais perguntas. A primeira posição diz respeito à leitura de livros de literatura consagrada como legítima, canonizada; a segunda atribui à leitura um valor intrínseco, não pragmático, do prazer em ler; a terceira posição vê no acesso à leitura um processo de democratização da cultura; a última posição, baseada em uma sociologia das práticas culturais, afirma que apesar dos movimentos de mobilidade cultural e social, distâncias relativas entre grupos sociais se reproduzem. Isto é, se por um lado, o grupo de professores entrevistados tenha sido a primeira geração de suas famílias a chegar à formação de nível superior, sua formação escolar e acadêmica não lhes possibilitou uma relação não-escolar com a leitura capaz de promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima, configurando um fracasso relativo (BATISTA, 1998).

Kramer e Jobim e Souza (1996) também trouxeram contribuições para a temática ao abordá-la a partir do método das histórias de vida. Assim, as autoras investigaram as trajetórias de vida de professores em sua relação com a escrita e com a leitura, destacando o papel formador da narrativa a partir da produção de autobiografias. A partir de um estudo de relatos de professores que trabalhavam entre os anos de 1920 a 1940, as autoras destacam que a narrativa, a leitura e a escrita configuram-se como dimensões da prática pedagógica, parecendo impossível exercer a profissão sem essas atividades, ou seja, as autoras concluem que seria muito difícil ser professor sem ser leitor ou escritor (p. 182).

⁵ Uma das professoras entrevistadas diz fazer uma leitura “incerta” de Jorge Amado porque acredita que a legitimidade da leitura depende de um leitor autorizado, familiarizado e ela não se reconhece como uma leitora “segura” desses autores clássicos.

Tardelli (1997), por sua vez, indicou a relação que professores de Língua Portuguesa estabeleciam com a leitura em suas trajetórias de trabalho e de vida, desmitificando, principalmente, a imagem estereotipada do professor acomodado, não-leitor, desinformado. Além disso, segundo seu estudo, em muitas histórias, os professores demonstraram que o gosto que tinham pela leitura fazia com que procurassem outras formas de ensinar não tradicionais construindo práticas inovadoras de leitura em sala de aula (TARDELLI, 1997). Dessa forma, a autora sinaliza possíveis relações entre as práticas pedagógicas do professor e sua formação leitora.

Ao realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações e no Portal Capes sobre os temas *histórias de leitura de professores e professor-leitor*, entre os anos de 2008 e 2018 foram encontrados 26 trabalhos ao todo, sendo cinco comuns às duas plataformas, o que resultou num total de 21 trabalhos (seis teses e quinze dissertações), tendo todos eles professores da educação básica como sujeitos da pesquisa. No entanto, apenas cinco trabalhos (ver GOMES, 2009; GONDINHO, 2010; MAUÉS, 2010; LOPES, 2012; MENDONÇA, 2016) tiveram como sujeitos, professoras com formação inicial no Magistério ou em Pedagogia como será o caso da presente pesquisa.

Considerando esses cinco trabalhos, constatamos que o único que teve como foco, especificamente, as histórias de leitura de professoras da Educação Infantil foi a dissertação de Gomes (2009).

Como já afirmamos antes, nosso interesse pela primeira etapa da educação básica decorre, justamente, pelo fato dela ser a porta de entrada da escola, momento em que costumam ocorrer os encontros iniciais das crianças com o livro de literatura, constituindo-se, sob nosso ponto de vista, em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências significativas da criança com o universo literário.

Além disso, entendemos que o trabalho com a literatura nas Creches e Pré-escolas tem especificidades dentre as quais estão as formas de mediar a literatura com atividades frequentes envolvendo cantigas do repertório da tradição oral, parlendas, rodas de leitura em voz alta, contações de histórias, entre outras que não são comuns nos demais segmentos da educação básica. Tais especificidades do trabalho com a literatura de professoras de Educação Infantil podem estar associadas não apenas aos discursos normativos para essa etapa de ensino, mas também à história de leitura das professoras que optam por trabalhar com esse segmento, tal como a presente pesquisa poderá explorar.

Voltando ao trabalho de Gomes (2009), citado acima, este buscou investigar práticas de leitura de professoras da rede pública municipal do Belém do Pará a partir das seguintes

indagações: Que histórias de leitura marcaram a vida pessoal e profissional dessas professoras? Que concepções de leitura estavam presentes nas histórias narradas por elas? Qual o tempo e o espaço que elas dedicavam à leitura? Para tanto, adotou uma abordagem quanti-qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo, utilizando questionários como instrumento de pesquisa e também a produção de memórias escritas, tal como utilizamos na presente pesquisa. Participaram do estudo de Gomes (2009) 27 professoras na primeira fase (em que o questionário foi utilizado), e por questões de tempo e indisponibilidade, esse número foi reduzido para 19 sujeitos na segunda fase da pesquisa (produção das narrativas). As professoras atuavam em quatro unidades de Educação Infantil que atendiam desde o Berçário até o Jardim II (grupo de crianças com 5 anos); a idade das professoras variou entre 20 e 60 anos e o tempo de prática profissional entre 3 a 22 anos; no que se refere à formação das professoras, constatou-se que a maioria (14 professoras) tinha nível superior completo.

A análise dos dados contemplou quatro seções relacionadas às memórias das professoras, a saber: leituras na família, leituras na escola, leituras na prática docente e leituras atuais. Das 27 professoras participantes, 59% informaram que seu primeiro contato com a leitura se deu no ambiente familiar. As leituras das professoras na família são permeadas por diferentes gêneros e suportes como jornais, a Bíblia e histórias infantis, além da contação de histórias por familiares. As leituras realizadas na escola são vistas pelas professoras como pouco positivas, sendo lembradas, principalmente, situações de leitura vivenciadas no processo de alfabetização na infância. Na adolescência, as situações que envolviam a leitura na escola estavam pautadas no livro didático e atividades relacionadas aos conteúdos curriculares. No entanto, também aparecem nessa fase, a leitura de romances da literatura popular e de revistas voltadas para o público feminino. No que se refere às leituras na prática docente, foram destacadas as leituras com caráter mais pragmático, ou seja, a leitura de materiais que contribuem para aquisição de conhecimentos importantes para o exercício da profissão como o livro didático e revistas educacionais. A autora destaca que esse tipo de leitura é valiosa, porém, afirma que “precisamos atribuir à leitura uma nova configuração, com um olhar mais prazeroso, divertido e lúdico” (p.108). Isto porque, segundo as professoras, as leituras que realizam por prazer representam apenas 10,2% do total das finalidades de leitura indicadas por elas. Segundo Gomes (2009), este dado é preocupante já que se trata de professoras da Educação Infantil. De fato, na Educação infantil a leitura como prazer é um dos elementos que constituem o trabalho pedagógico da professora, que por sua vez, deve considerar este tipo de leitura como parte de suas próprias leituras.

A pesquisa também aponta que 19% das professoras dizem ser ótimas leitoras por lerem frequentemente, 40% se identificam como boas leitoras pelo fato de lerem mais de um livro por mês, 22% se consideram como leitoras razoáveis porque dizem ler três livros a cada seis meses, 15% se consideram péssimas leitoras porque leem muito pouco durante um ano, e 4% dizem ler apenas por obrigação.

Questionamos, entretanto, o critério adotado no estudo de Gomes (2009) em que o “bom ou mal” leitor seria caracterizado, simplesmente, pelo número de livros lidos. Além disso, o questionário parece desconsiderar como leitura os livros que são lidos pelas professoras com seus grupos de crianças. Afinal, embora não tenha sido objetivo da autora conhecer a prática de mediação de leitura das professoras com seus respectivos grupos de crianças, vale notar que algumas participantes incluíam em suas memórias, relatos sobre momentos de leitura com os pequenos. A inclusão desses momentos em seus relatos revela que as leituras que as docentes realizam no ato em que elas são as mediadoras de leitura para as crianças também fazem parte de sua história de leitura.

A seguir, discutiremos, mais detalhadamente, a presença da literatura oralizada e da literatura de tradição oral⁶ na história de leitura de professores, tal como foi indicado na pesquisa de Gomes (2009) e também em outros estudos apresentados até aqui.

2.2.1 A presença da literatura oralizada e/ou da literatura de tradição oral na história de leitura de professores

“A criança é um ouvitor poético desde o começo da vida”, diz a escritora colombiana Yolanda Reyes. Com base na psicologia cognitiva e na psicanálise, a autora aponta como a criança dá os primeiros passos no campo do simbólico a partir da mediação do adulto que a embala através de canções de ninar, brincos, jogos cantados, lengalengas e parlendas que apresentam uma estrutura repetitiva, rimada e previsível, própria da literatura de tradição oral, com a qual a criança vai se familiarizando. Nas palavras de Reyes:

A poesia, essa primeira experiência literária ancorada na sonoridade das palavras, em seus poderes conotativos e sugestivos, transporta emoções na torrente da voz que já está presente nos “primeiros passos pelo mundo da representação” e entrega para a criança, com o tesouro de sua língua, a

⁶ Entendemos por literatura oralizada, as práticas de leitura em voz alta de um texto literário ou de contação de histórias. Já a literatura de tradição oral refere-se aos textos (narrativas, lengalengas, brincos infantis, histórias cantadas) que, por sua natureza, se valem da oralidade. Todavia, as formas literárias populares que compõem o folclore podem ser escritas ou orais.

revelação de que as palavras têm usos insuspeitos (cantar, sanar as dores, afastar as sombras, acompanhar, acalentar, enamorar) (REYES, p. 40).

A esse respeito, Petit (2013) também aponta que antes do encontro da criança com o livro de forma mais autônoma, existe a voz de alguém que lê ou conta histórias como a mãe, pai, avós ou de outra pessoa que cuida dela. O mesmo sentido é percebido nas palavras de Pennac ao dizer que “o culto do livro passa pela tradição oral” (1993, p.75).

De fato, diversas pesquisas apontam a presença da literatura oralizada e de tradição de oral na trajetória leitora das professoras principalmente no seio familiar, aspecto que também foi evidenciado no presente estudo.

Friedemann (2012), por exemplo, investigou a constituição leitora de seis professores de Língua Portuguesa de escolas estaduais de Santa Catarina. A partir das memórias de leitura dos sujeitos percebeu-se que a maioria deles colocam os pais como incentivadores da leitura, havendo maior influência de figuras femininas como leitoras ou contadoras de histórias. Também discutindo a presença da família na formação leitora de professores, Pena (2010) destacou que, no grupo de professores envolvidos em sua pesquisa, as práticas de leitura consideradas mais livres e marcadas pela gratuidade estavam relacionadas à audição de poemas e histórias de livros, além de contação de histórias por pais, irmãos e parentes. A autora chama atenção para essas práticas orais como mediadoras no processo de formação leitora dos professores, mostrando que

as melhores lembranças são de audição de algum tipo de leitura, seja um verso, uma história, uma cantiga. Dessa forma a leitura é precedida pela comunicação oral, uma prática quase nunca mostrada como relevante, mas que é muito antiga e que possui muita importância no mundo antigo (p.114).

Com foco nos mediadores de práticas de letramento literário, Oliveira (2014) também destaca como familiares aparecem como “iniciadores de leitura” na trajetória de quatro professoras de Língua Portuguesa, lhes proporcionando a experiência literária na infância por meio de textos escritos e também orais. De modo semelhante, Mendonça (2016) que investigou professoras e estudantes de Pedagogia conclui que:

as professoras tiveram contato com a leitura não somente na sala de aula, mas em suas vivências familiares. A leitura não foi somente a leitura do objeto escrito, mas, a leitura oralizada, por meio de contação de histórias, através do rádio e da televisão. Assim, desenvolveram gostos literários consoantes às suas experiências vividas na infância (p.87).

A vivência com a literatura de tradição oral no ambiente familiar também foi mencionada por Gomes (2009) na história de leitura de professoras da Educação Infantil, foco do seu estudo.

A esse respeito, tal como pontua Souza (2016) há que se destacar que, a presença muito forte da literatura oral nas experiências de professores pode revelar a ausência ou o difícil acesso a materiais escritos em certos grupos sociais. Por outro lado, é importante lembrar que algumas pesquisas revelam que, mesmo diante da dificuldade de acesso à cultura escrita, há certa mobilização das famílias mais pobres para a valorização da escolarização e incentivo à cultura letrada. Santos (2016), por exemplo, observa em sua pesquisa os esforços que as famílias realizam em relação ao processo de alfabetização de crianças pertencentes à classe popular, estudantes em uma escola da rede municipal do Recife. A autora constatou que as crianças contam com o interesse e investimento das famílias, tanto de forma indireta, quando disponibilizam um lugar da casa para os livros e estudo da criança, como de forma direta, quando fazem tentativas mais sistematizadas com a intenção de ensinar a leitura e a escrita a seus filhos.

Na próxima seção nos debruçaremos sobre as vivências do professor com a cultura escrita apontadas nas pesquisas sobre suas trajetórias de leitura e discutiremos ainda, de acordo com os dados desses estudos, sobre práticas de leitura literária presentes na escola e em outros espaços, assim como sobre os tipos de leitura e os mediadores que marcaram essas experiências.

2.2.2 Vivências do professor com a cultura escrita: espaços, leituras e mediadores

Aqui discutiremos como os professores dizem ter vivenciado práticas de leitura envolvendo a cultura escrita. Com base na Sociologia da Leitura de Bernad Lahire e na Sociologia de Bourdieu, Gondinho (2010), investigou trajetórias biográficas de quatro professoras da rede pública e privada de Teresina (PI), com foco no *habitus* leitor. A partir dos relatos das professoras, a autora entrecruzou marcas das vivências nos diferentes contextos como a família, escola, trabalho e rede de socialização com suas experiências de leituras. A partir da linha teórica adotada, a pesquisa indica como as famílias transmitem direta ou indiretamente o capital cultural e como dão importância à escolarização e, consequentemente, à leitura que aparece como uma prática social relevante nos mecanismos de mobilidade social. Do mesmo modo, Boldarine (2010), ao estudar as representações, narrativas e práticas de leitura de professores de diferentes disciplinas de uma escola pública

da Zona Noroeste de São Paulo, mostra que, na concepção das famílias dos sujeitos, a aquisição da leitura e da escrita na escola aparecem como uma possibilidade de mobilização dos sujeitos na sociedade.

Nessa direção, é possível afirmar, com base nas pesquisas citadas até aqui, que a escola aparece em um lugar de destaque na cultura letrada, tanto no processo de alfabetização, como na difusão da leitura. Assim, a leitura literária narrada por professores apresenta uma relação com a escola e, obviamente, com a literatura em sua modalidade escrita, encontrada principalmente nos livros clássicos e no estudo de suas respectivas escolas literárias.

Um dado relevante encontrado na pesquisa de Pena (2010) também aponta o livro didático nas narrativas dos professores. O uso do livro didático coincide com o período de início de escolarização desses sujeitos, pois como explica a autora, nas décadas de 1950 a 1970 há um crescimento nas editoras do Brasil e aos poucos, a ampliação da literatura infantil.

Na perspectiva da História da Educação, Bassani (2014) investiga práticas de ensino da literatura de professores de Português durante o período de 1964 a 1985, além de buscar memórias dos docentes sobre a formação profissional e também como leitores. A partir dos relatos produzidos o autor busca encontrar experiências que essas professoras viveram com a literatura em suas práticas na sala de aula e em suas vidas. O autor destaca que apesar de terem feito referência ao ensino da leitura voltada para a periodização de obras e autores do cânone literário, tanto em suas experiências como alunas, quanto como professoras, as lembranças mais significativas que lhes entusiasmassem são as que escapavam do modelo tradicional possibilitando alguma criação ou apreciação a partir do texto literário (p. 132).

De fato, apesar da escola ser frequentemente apontada como o espaço onde os professores ampliaram seu contato com a literatura, é também comum a dissociação entre o ambiente escolar e a leitura prazerosa. Isso é revelado, por exemplo, nas pesquisas de Lopes (2012) e Oliveira (2014), em que as professoras expressam uma relação “muito escolar” com a literatura, ou seja, um repertório de leitura ligado ao que o sistema escolar, comumente, considera como leitura válida, marcada pela obrigatoriedade. Por outro lado, Delamo (2011) ressalta que nos relatos de professores, a leitura literária na escola se manifesta de forma dicotômica: se por um lado, registra-se a ausência de sentido nas atividades de leitura propostas, aponta-se a ampliação do interesse pela literatura a partir das obras indicadas.

Vila Boas (2017) encontrou resultados semelhantes nas narrativas e cartas pedagógicas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial. No material coletado a figura positiva do professor surge como principal mediador de leitura no âmbito escolar, apesar do relato de práticas fragmentadas, fichas e tarefas mecânicas em torno da leitura.

Alguns professores entrevistados na pesquisa desenvolvida por Aragão (2014) também colocam a escola como maior responsável pelo acesso e desenvolvimento de sua relação com a leitura, destacando o papel de certos professores do ensino médio na construção do gosto e hábito de ler.

A respeito das bibliotecas, vale destacar sua tímida presença nos relatos dos professores, algo que, considerando o contexto das escolas e cidades brasileiras, não chega a ser um resultado surpreendente.

Por outro lado, nos relatos em que aparecem as bibliotecas, estas se configuram, em geral, como espaços que possibilitaram o acesso e ampliação das experiências letradas dos professores (ver, por exemplo, BASSANI, 2014; DELAMO, 2011; CHASSOT, 2015). Nos relatos também são citadas as bibliotecas pessoais no interior das casas (ver OLIVEIRA, 2008 e ARAGÃO, 2014), ou ainda, as bibliotecas ora como local de lazer, ora como local de medo e coerção (ver GONDINHO, 2010).

Além do espaço escolar e das bibliotecas, na revisão da literatura feita aqui, a formação inicial nos cursos de magistério ou graduação também se mostram como relevantes na formação leitora de professores. Friedemann (2012), por exemplo, conclui que os seis professores de Língua Portuguesa participantes de sua pesquisa apresentam uma visão positiva do curso de graduação dando ênfase às leituras literárias realizadas: “ao narrarem sobre as leituras realizadas na faculdade e a contribuição do curso em sua formação como leitores e profissionais, houve referência constante ao texto literário” (FRIEDEMANN, 2012, p.101).

Falcão (2016) por sua vez, buscou investigar as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de constituição do professor leitor, desenvolvido no município de Feira de Santana (BA) para melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora realizou entrevistas com quatro professoras que participaram do curso, abordando suas trajetórias de formação leitora, relacionando com aspectos da formação continuada na construção desses sujeitos leitores com ênfase na leitura literária. Os relatos mostram que algumas professoras descobrem na formação acadêmica o valor da leitura literária para sua formação pessoal e profissional. Por outro lado, apontam que a extensa jornada de trabalho inviabiliza o tempo necessário para estudos, também comprometendo a leitura de textos literários. Neste sentido, a formação leitora do professor aparece como um desafio a ser, constantemente conquistado em seu processo formativo. As pesquisas também mostram que a

ideia de leitura não é concebida de forma uníssona entre as pessoas, variando conforme as situações, épocas e espaços onde se inserem.

Daniel Pennac (1993), por exemplo, destaca a possibilidade da leitura como um ato subversivo e de desobediência familiar. A esse respeito e com base na História da Educação Feminina e na História Cultural da Leitura, Melo (2009) analisou representações de práticas de leitura de ex-normalistas do Instituto Rui Barbosa – IERB, nas décadas de 60 e 70 do século passado. A partir de depoimentos desse grupo e da leitura de cadernetas de professoras de Literatura e de fotonovelas/romances clandestinos que circulavam na época e eram lidos pelas alunas, a autora destaca como a leitura literária contribuiu na formação leitora das participantes. Segundo Melo (2009), por meio das regras de empréstimos de livros “clandestinos”, as “normalistas encontravam meios para burlar as normas e a vigilância constantes de seus responsáveis para poderem ter acesso a leitura” (p. 82).

Considerando as leituras de professores na fase em que já estão exercendo a profissão, outras pesquisas também dão destaque a esse tipo de literatura considerada ilegítima ou não canonizada. Lopes (2012), por exemplo, mostra como, especificamente, a literatura de autoajuda faz parte das práticas de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Porto Alegre (RS). Com base nos teóricos e conceitos da história cultural da escrita, a autora busca compreender as razões pelas quais as professoras procuram por essas leituras e que, nesse caso, são aceitas como legítimas no campo da educação; pois têm sintonia com a produção de suas identidades e com a percepção que têm de si como educadoras.

Em sua tese, Terra (2012) também buscou investigar o que os professores de Língua Portuguesa da rede pública da região metropolitana de São Paulo leem em seu tempo livre. O autor considerou como tempo livre aquele que restou liberado do trabalho e das obrigações domésticas. Para tanto, utilizou 192 questionários numa primeira etapa da pesquisa e 37 entrevistas posteriormente com o intuito de aprofundar as informações dadas pelos professores nos questionários. A análise dos resultados mostrou que o tempo livre indicado pelos professores configura-se como tempo de trabalho, considerando que a leitura dos autores teóricos (no campo da Educação/Linguagem) que dizem ler para fins pragmáticos eram considerados prazerosos. Assim, a pesquisa revelou que o tempo livre dos professores é o tempo do ócio criativo quando leem para preparar e realizar melhor seu trabalho. Além disso, destacou que as leituras literárias realizadas pelos professores de Língua Portuguesa muitas vezes têm um viés do mercado editorial, visto que muitos livros são entregues

gratuitamente pelas editoras na intenção de que o professor os escolham para a leitura dos alunos.

Os dados de pesquisas apresentados até aqui mostram a diversidade de práticas letradas nas quais professores estiveram ou estão inseridos. Tais dados também revelam a presença da leitura literária, desmitificando mais uma vez, à luz desse levantamento, a ideia de um professor não leitor. No entanto, algumas delas (GOMES, 2009; DELAMO, 2011; CHASSOT, 2015) também apontam as fragilidades na formação leitora desse sujeito, considerado responsável pela mediação de leitura na educação básica.

No próximo item, buscaremos refletir a partir das seguintes indagações: que relações podem ser estabelecidas entre a história de leitura de um professor e sua forma de mediar a leitura na escola? Qual a importância do autorreconhecimento do professor como leitor? Em que isso afetaria sua prática em sala de aula? Os trabalhos que discutiremos na próxima seção buscaram tecer tais relações, assim como também pretendemos na presente pesquisa.

2.2.3 Relações entre histórias de leitura literária de professores e suas práticas de mediação em sala de aula

Como foi dito anteriormente, algumas pesquisas trataram de fazer relações entre as trajetórias de leitura ou perfil leitor de professores e suas práticas de mediação em sala de aula. Tais relações têm sido exploradas de diferentes modos. Assim, alguns estudos consideraram apenas as narrativas de professores (BASSANI, 2014; DELAMO, 2011), outros analisaram além das narrativas, dados de observação da prática do professor (OLIVEIRA, 2008; FRIEDEMANN, 2012; OLIVEIRA, 2014). Outras pesquisas ainda, procuraram colocar o próprio professor em uma posição de reflexão sobre possíveis relações existentes entre sua formação leitora e sua prática de mediação de leitura em sala de aula (MAUÉS, 2010; PENA, 2010).

O estudo de Friedemann (2012), por exemplo, tomou como base as narrativas de professores sobre sua trajetória de leitura e o que dizem sobre suas práticas de mediação de leitura. A autora nota que muitas das estratégias que os professores narram utilizar parecem ter relação com sua história de formação leitora. Uma das professoras participantes diz possibilitar aos alunos uma escolha livre dos livros, em contraposição ao caráter obrigatório da leitura que ela vivenciou em seu período escolar. Dessa forma, a professora toma a sua experiência como ponto de partida para desenvolver sua prática docente. Outros professores, por sua vez, dizem organizar suas práticas com base nas mesmas estratégias do seu tempo de

escola. Ainda de acordo com Friedemann (2012), alguns professores relatam conseguir incentivar seus alunos narrando suas próprias experiências de leitura como, por exemplo, falando sobre o que estão lendo no momento, ou de algum livro que já tenham lido.

Oliveira (2008) buscou fazer relações entre a formação, hábitos de leitura e práticas de ensino de literatura, tendo como sujeitos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Na análise, a autora destacou que as leituras dos professores estão muito voltadas para os clássicos escolares e aos best-sellers, o que influencia no modo como desenvolvem as práticas de ensino da literatura. A partir de uma perspectiva vigotskyana, a pesquisa de Delamo (2011) buscou investigar a constituição do sujeito professor-leitor, considerando a relação mediadora das leituras literárias presentes em seus processos educativos formais e informais. O autor destacou que os sujeitos professores ressignificam suas práticas com base em generalizações históricas, mas também em suas próprias histórias de leitura, as quais estão imbricadas entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida, revisitando práticas antigas ou superando-as. Do mesmo modo, Bassani (2014) apontou que a escolha dos textos usados pelas professoras-participantes em suas aulas, reflete as seleções de professores que lhe ensinaram, pois “uma escolha por mais inicial que pareça, nunca é inaugural, na medida em que há sempre uma rede de subjetividades não só das escolhas pessoais, mas também profissionais” (p. 135).

Oliveira (2014) também concluiu que o professor acaba, muitas vezes, reproduzindo em sala de aula o que vivenciou em seu processo de “aprendizagem literária” (p.116). Apesar de vivenciarem na instituição acadêmica novas propostas para o ensino da leitura, as atitudes pedagógicas das professoras estão ligadas, muitas vezes, a questões de ordem subjetiva e afetiva no seu processo de letramento. Nessa direção, percebemos que a relação entre a escola e os espaços de formação de professores é permeada pelos processos de (des)legitimação da literatura. Há certa tendência para a desvalorização da trajetória leitora do professor, de seus gostos, preferências, o que incide no seu próprio não reconhecimento como leitor. Por isso é muito comum nas pesquisas encontrarmos exemplos desse processo na fala dos professores: “Vai colocar isso na pesquisa, professora?” ou “Ave Maria, coloque isso que eu estou falando, não”, (VILA BOAS, 2017), referindo-se a certas leituras consideradas por elas como “clandestinas”. Sobre esse aspecto, Oliveira (2014) diz

A forte pressão de certas instâncias de legitimação do literário na formação inicial e continuada atravessa a representação social que a professora tem sobre a literatura de massa e as faz realizar o mesmo movimento que

criticam na formação acadêmicas: não legitimam as próprias leituras nem as realizadas pelos alunos. (p. 115)

Em outras palavras, o próprio professor não parece ter consciência ou não reconhece sua formação enquanto leitor. Com isso, “os docentes tendem a não enxergar no estudante os alunos que eles mesmos foram” (OLIVEIRA, 2008, p.178); ou seja, os alunos são vistos como desprovidos do capital cultural, e suas condições e de suas famílias são vistas, por exemplo, como obstáculo para a prática de ensino, que permanece cristalizada.

O mesmo autor chama atenção ainda sobre as relações entre tais representações construídas pelo professor e a sua prática pedagógica no ensino da leitura. Assim, para ele

[...] a consciência do próprio processo de formação como leitores e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências efetivas na prática docente desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do ensino, é determinante (p. 178).

Diante desse quadro, Oliveira (2008) critica o processo de formação inicial e continuada do professor, pois acredita que se por meio dessa formação o professor se tornasse um leitor literário, também seria capaz de formar alunos leitores literários.

Na tese *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*, Rosa (2003) também destaca que os modos de inserção dos professores em práticas sociais mediadas pelo texto escrito repercutem nas atividades de leitura que desenvolvem na escola e nos modos como se apropriam e utilizam instrumentos disponíveis nestas práticas. A autora fala ainda sobre a importância de espaços de formação nos quais professores possam narrar sobre suas leituras, assim como participar de leituras, associando às suas práticas como docentes. Nesse sentido, Rosa (2003), ressalta a importância de pesquisas que combinem as narrativas autobiográficas de histórias pessoais do professor com sessões de leituras e conversas sobre suas práticas de ensino, o que, segundo ela, permitiria o desenvolvimento de uma reflexão consciente por parte do professor.

Considerando tal capacidade de reflexão crítica dos professores, cabe mencionar os estudos que estimulam a reflexão do professor sobre suas histórias de leitura, tecendo relações com sua prática de mediação de leitura⁷. Conjugando aspectos teóricos dos Estudos do Letramento com a teoria da prática bourdieusiana reinterpretada por Bernard Lahire, Maués (2010), por exemplo, buscou fazer relações entre os processos de formação de leitura a partir

⁷Discutiremos, mais especificamente, no capítulo 3 sobre o professor reflexivo.

da cultura local de professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Belém do Pará e as práticas de letramentos escolares. Ressaltamos que, entre os trabalhos que têm como sujeitos professoras com formação no Magistério ou Pedagogia, este é o único que busca fazer relações entre a história de leitura das professoras e suas práticas de mediação de leitura literária.

O estudo de Maués (2010) adotou uma metodologia de cunho etnográfico, tendo com técnicas de coleta de dados narrativas orais e escritas e a inserção nas escolas onde as professoras atuavam. A pesquisa também envolveu intervenções colaborativas nas ações desse grupo de professoras possibilitando-lhes a reflexão na prática e a tomada de novos posicionamentos no campo social educacional.

A partir das narrativas das professoras sobre suas histórias de leitura, a autora analisou seus posicionamentos no campo educacional, os quais mostraram “parte da pluralidade de esquemas de *habitus* que as professoras foram incorporando durante suas vidas” (p. 185). Ou seja, as professoras atualizam em suas ações docentes experiências vivenciadas na família, escola, na formação e em outros espaços. No que se refere à parte interventiva da pesquisa, concluiu-se que a valorização da cultura local apareceu como um resultado significativo dessa intervenção, visto que a escola passou a incorporar por meio dos projetos pedagógicos os saberes não legitimados. Nas palavras da autora, “essa cultura passou a conviver com a literatura oficial, num processo orientado teoricamente pelas injunções dos letramentos como hibridização” (p. 213).

A partir de uma proposta de reflexão crítica sobre narrativas autobiográficas de 12 professores de diferentes disciplinas escolares, Pena (2010) também explorou a influência que a trajetória de leitura desses professores exerce na forma como tomam decisão frente às situações em sala de aula. Segundo o autor, com base nessa experiência de reflexão os professores narraram

[...] tentativas de implementação de ações diferenciadas daquelas vividas como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a inserção de diferentes suportes de leitura nas disciplinas específicas e o discurso explícito da importância da formação de leitores para além da instrumentalização como responsabilidade de todos os professores das diferentes disciplinas escolares (p. 243).

Pena (2010) também apontou que a reflexão dos professores sobre as memórias de leitura possibilitou um novo olhar dos participantes sobre sua prática docente, confirmando a importância das narrativas autorreferenciadas na pesquisa educacional.

Concluindo essa seção enfatizamos a escassez de pesquisas que buscam possibilitar a reflexão de professores sobre suas histórias de leitura atrelando tais reflexões à sua prática enquanto mediadores de leitura na escola. Também é preciso ressaltar a ausência de pesquisas com esse foco que tenham como sujeito a professora da Educação Infantil, tal como pretendemos neste trabalho.

A seguir, discutiremos sobre as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil, considerando a professora como sujeito responsável pela mediação do encontro entre as crianças e a literatura, desde a seleção de livros e histórias, entre outros gêneros literários, passando pela organização do espaço de leitura até a leitura propriamente dita.

2.3 Práticas de mediação do universo literário na Educação Infantil

Como discutimos no primeiro capítulo, a criança recebe a literatura desde muito cedo através de lengalengas, cantigas, contos de fadas, entre outros e à medida que cresce vai participando de novas práticas que envolvem a literatura em sua modalidade escrita, oral ou até mesmo audiovisual. Hoje é comum visitarmos feiras de leitura, participar da contação ou de sessões de leitura de histórias em livrarias, salas de leitura, bibliotecas, parques e praças públicas, ou mesmo assistir à leituras de livros em vídeos ou programas televisivos. No entanto, isso não significa que todas as crianças têm amplo acesso a essas vivências.

Quando se trata de crianças menores de 5 anos, na verdade, estamos longe de garantir sequer o acesso à escola em que, certamente, algumas das práticas indicadas acima poderiam ser experimentadas.⁸ Para aquelas, porém, que conseguem ingressar na primeira etapa da Educação Básica, o papel da professora que, não raros, inaugura a relação das crianças com o livro de literatura, assume um destaque especial.

A seguir, discutiremos, portanto, o lugar da literatura na Educação Infantil e como ela pode ser mediada pela professora no que se refere à seleção de histórias, cantigas, entre outros; à organização de um espaço que estimule o encontro entre as crianças e o universo literário; e às estratégias que podem ser utilizadas por ela para ler, cantar ou narrar.

⁸ O relatório global da UNICEF dedicado à Educação Infantil e publicado em abril de 2019, mostra que, no Brasil as matrículas crescem, mas meta do PNE de universalizar o acesso à pré-escola até 2016 ainda não foi alcançada. (<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>) Acesso em 23 de abril de 2019.

2. 3. 1. Leitura literária e a primeira infância

O poeta Mario de Andrade afirma que “a criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão” (ANDRADE, 1929^{apud} FARIA, 1999). A infância dá margem à imaginação e à fantasia de modo peculiar, é o tempo de encontro com as brincadeiras da descoberta do mundo, é também quando se descobre a linguagem e a variedade de possibilidades que advêm desse instrumento, incluindo a leitura e a literatura.

Pesquisas de vários ramos, incluindo a psicologia, a educação, a neurociência mostram a importância da leitura na primeira infância, enfatizando-se o seu papel para o desenvolvimento do pensamento simbólico da criança, da sua capacidade de criação e de comunicação e relacionamento com os outros. Reyes (2010) compara estes benefícios advindos da leitura na primeira infância a alicerces que possibilitarão a constituição de sujeitos da linguagem, capazes de se transformarem e transformarem o mundo em que vivem, exercendo as possibilidades proporcionadas pelo pensamento, criatividade e imaginação.

O realce dado à primeira infância, principalmente por políticas sociais, parte da premissa de que o investimento nesta fase da vida humana traz um impacto marcante para o desenvolvimento social e econômico do país, como é destacado no relatório global sobre a Educação Infantil, produzido pela Unicef em abril de 2019, *A World ready to learn: Prioritizing quality early childhood education* (Um mundo pronto para aprender: Priorizando a educação infantil de qualidade). Nele são apontadas algumas razões para o investimento prioritário na pré-escola de qualidade de forma global, dentre as quais podemos destacar o fato de que a educação pré-escolar possibilita às crianças a construção de uma base forte para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, do letramento e numeramento e um vocabulário mais amplo. Todos esses ganhos, segundo o relatório, contribuem para o sucesso escolar das crianças, o que, por sua vez, representa uma forma eficaz de estimular o crescimento econômico, visto que promove a equidade entre as crianças menos e mais favorecidas.

Assim, não por acaso, temos observado que o acesso à leitura literária, principalmente, na primeira infância vem recebendo destaque na mídia por programas sociais de iniciativa pública ou privada.

Partindo do princípio de que é papel do Estado garantir a todos os cidadãos o direito de ler e considerando a vulnerabilidade de grande parte da população, vale destacar algumas políticas públicas de distribuição de livros e acesso à leitura⁹.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 1996 e interrompido em 2014, incluiu o segmento da Educação Infantil em três edições a partir de 2008. A esse respeito, a pesquisa de Albuquerque (2013) em instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino do Recife (PE), indica que o PNBE, assim como o Programa Municipal de Leitura Manuel Bandeira cumpriam o seu papel no que se refere à distribuição de livros em oito instituições públicas de Educação Infantil pesquisados (duas creches com atendimento integral a crianças de 0 a 3 anos; quatro CMEI e duas escolas de Educação Infantil). No entanto, tal como relata a autora, muitos livros que compunham o acervo encontravam-se trancados em armários ou eram dispostos em estantes e varais longe do alcance das crianças.

Isto mostra que a disponibilidade de mais livros de literatura nas escolas, não garante, necessariamente, um maior acesso das crianças a esses livros. É preciso o investimento em uma mediação que possibilite o encontro entre as crianças e a literatura de modo a ampliar suas experiências, sendo este trabalho ancorado em políticas de formação inicial e continuada de professores que discutam essa temática.

Na verdade, o tema da mediação da literatura na Educação Infantil é algo que já há muito tempo vem sendo discutido e ressaltado em documentos orientadores da prática pedagógica nesta etapa. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por exemplo, um documento produzido pelo MEC em 1998 afirma-se que:

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias *exige que o professor, como leitor*, preocupe-se em lê-las com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p. 143, grifo nosso).

Chama atenção no trecho citado acima a intencionalidade educativa, algo que precisa estar nítido nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, inclusive nas atividades de mediação de leitura. Isso exige da professora as tarefas de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a

⁹ Paiva (2016) faz um levantamento de ações de promoção e acesso à leitura desenvolvidas pelo Mec desde a sua criação em 1930. Dentre eles são citados: Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) – 1984-1987; Proler – 1992; Pró-leitura na formação do professor – 1992 a 1996; Programa Nacional Biblioteca do Professor – 1994 a 1997, e o mais recente Programa Nacional Biblioteca na Escola (1997-2014).

pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Tal intencionalidade está diretamente ligada aos direitos de aprendizagem explicitados no recente documento com a Nova Base Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) marcados pelos verbos “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”,

É interessante notar que todos esses direitos das crianças, apontados na BNCC, representam ações que se relacionam às experiências com o universo literário que podem ser vivenciadas na Educação Infantil. Vejamos:

- a) Conviver: A convivência entre crianças e adultos é permeada pela literatura desde os primeiros dias de vida como vimos no capítulo anterior, quer através de jogos cantados, cantigas de ninar ou brincadeiras com as palavras. Do mesmo modo, a leitura realizada em grandes ou pequenos grupos de crianças, mediada por adultos; ou ainda, as interações entre crianças, envolvendo essas práticas, possibilitam a relação com os pares e a percepção de diferentes maneiras de agir e ver o mundo.
- b) Brincar: Os jogos cantados, brincos infantis e poemas são exemplos claros da possibilidade de brincar com as palavras e mostram como a literatura tem uma relação intrínseca com a brincadeira. Assim, o universo literário, assim como as brincadeiras são marcadas pela fantasia e imaginação; ou seja, exigem a simbolização, o fazer de conta que somos isto ou aquilo.
- c) Participar: A participação sugere uma criança ativa, que tem voz e que, portanto, pode estar envolvida na escolha de livros, histórias, poesias entre outras práticas que valorizam a literatura. A leitura cotidiana baseada no diálogo, por sua vez, possibilita que a criança se engaje na atividade como um leitor que, ativamente interage com o texto, produzindo sentidos, e não apenas como receptora de informações ou interpretações alheias.
- d) Explorar: Existe uma diversidade de gêneros literários assim como há uma imensa variedade de recursos em que eles se materializam. Explorar livros de diversos materiais e texturas como livros ilustrados, livros de poemas, pop-up, bem com participar de variadas atividades em que a literatura aparece oralizada ou em multimídia, é, de fato, enriquecedor para a formação leitora da criança. Selecionar materiais e organizar um ambiente de forma que essa diversidade seja explorada é papel da professora, mediadora do encontro entre as crianças e a literatura, tal como discutiremos na próxima seção.

- e) Expressar. Experienciar a literatura também significa expressar-se por gestos, sons, palavras ou com o próprio corpo como acontecem nas dramatizações das histórias pelas crianças. Elementos do literário que nos mobilizam ou incomodam, sugerem uma expressão. Compartilhar ideias e interpretações como acontece nas rodas de conversa sobre textos literários também é um exemplo de como as crianças podem manifestar seus pensamentos e elaborar, por meio da mediação da professora, a compreensão sobre o que foi lido.
- f) Conhecer-se. A experiência literária permite à criança reconhecer-se como parte de uma cultura que mantém certa tradição de cantar, narrar ou ler. Porém, nesse mesmo processo, a criança reconhece suas próprias diferenças em relação ao grupo que pertence, constituindo sua identidade pessoal, social e cultural. E assim vai descobrindo seus gostos, histórias e escritores preferidos.

Dessa forma, concluímos que garantir a presença da literatura na Educação Infantil, com planejamento e qualidade, também significa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A seguir, trataremos de modo mais aprofundado sobre a atividade de mediação da professora da Educação Infantil que, como temos argumentado, é fundamental neste processo de formação dos pequenos leitores.

2.3.2 Interações com o ouvidor poético: práticas de mediação na Educação Infantil

Mediar textos literários significa propor situações que provoquem o engajamento das crianças com a leitura e outras atividades literárias como rodas de leitura, contação de histórias, dramatizações, oficinas de leitura, ou na forma de contatos espontâneos com livros, nos empréstimos do acervo da sala ou da biblioteca (BRANDÃO; ROSA, 2010b). Tais propostas requerem da professora planejamento e reflexão sobre sua prática, levando em consideração a organização de um ambiente acolhedor e estimulante à leitura, a seleção de bons livros e boas histórias e planejamento da própria atividade de leitura (como o texto será lido, que perguntas poderão ser exploradas em uma possível conversa sobre o texto, etc.), elementos que discutiremos a seguir.

Cantar, narrar e ler

Conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a nova Base Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), as interações e as brincadeiras devem ser os eixos estruturantes das práticas pedagógicas neste segmento educacional. Partindo desse princípio, podemos afirmar que as atividades literárias, claramente, se valem desses dois caminhos por meio da intersubjetividade, processo que se inicia muito cedo na vida de uma criança. De fato, tal como destacado por López (2016) entendemos que os processos de cuidado que envolvem os bebês vêm acompanhados de uma musicalidade, ritmo e entonação, algo muito característico da literatura¹⁰. As canções de ninar, como fruto da tradição popular, são exemplos comuns no universo infantil e aparecem como uma “poesia precoce” que possibilita à criança o jogo simbólico, a interação com o adulto, a inserção na sua cultura e nas situações próprias da vida humana:

A melodia que a voz da mãe, do pai, da professora ou de outro adulto dá à criança funciona como uma envoltura sonora e narrativa que protege dos medos de dormir, mas, além disso, indica a possibilidade de as crianças se integrarem em si mesmas. Ou seja, dá a possibilidade aos bebês de se perceberem como seres humanos únicos e de se sentirem bem assim (LÓPEZ, 2016, p. 22).

Dessa forma, é importante que essa experiência primeira com a literatura marcada pela afetividade seja estendida e ampliada nos espaços de Educação Infantil como os Berçários e grupos que atendem crianças muito pequenas, pois “o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz” (PETIT, p. 58, 2009).

Nesse contexto em que predominam os traços da linguagem oral, situa-se também a contação de histórias, que segundo Chambers (2011) funciona como um caminho de entrada para a literatura impressa.

Yunes (2009) também destaca a interação com a narrativa oral ou oralizada como uma primeira fase do percurso de formação de um leitor. A autora ainda argumenta que essas primeiras experiências orais não precisam ser substituídas pela relação com o objeto livro. Nas suas palavras

O contato com a narrativa em seu suporte material, com as imagens, a textura do papel, do pano ou do plástico (o que exige que o livro passe de mão em mão), bem como seu cheiro, seu formato, colaboram para uma

¹⁰ A autora costuma chamar essa primeira literatura de protoliteratura, uma literatura oral e rítmica.

familiaridade com o objeto e preparam uma fase na relação com a escrita, que não elimina nem substitui a primeira fase de interação com a narrativa oral ou oralizada (p. 17)

Em síntese, os autores concordam que as narrativas orais que compõem o folclore como fábulas, mitos e lendas, piadas, adivinhas, contos, entre outros que se utilizam de uma linguagem imaginativa, marcada por certos ritmos, entonações e jogos de linguagem contribuem fundamentalmente para a formação de leitores. Além disso, tais elementos educam o ouvido da criança, criando familiaridade com sequências e expressões que podem ser reutilizadas na convivência do ouvinte; por outro lado, a proximidade com outras crianças e o contato com a oralidade do professor/mediador que narra histórias, pode ampliar a prontidão mental, a capacidade de improvisação mental para o novo e de visualização do que está ausente (YUNES, 2009).

No entanto, Chambers (2011) faz uma diferenciação entre a prática de *contação de histórias* e a *leitura em voz alta de histórias*, pois enquanto na contação o narrador dá um pouco de si mesmo pela emoção e dramaticidade, a leitura em voz alta é fiel ao autor do texto, embora também exija entonação de quem lê. O autor alerta ainda que “a natureza da experiência do ouvinte” muda nas duas situações.

A esse respeito, Cosson (2014b) afirma que a contação de histórias, ao lado do coro falado¹¹ e da dramatização são práticas de leitura literária que envolvem a memorização, por meio da qual incorporamos palavras, expressões ou textos às nossas histórias como leitores. O autor explica que a contação de histórias demanda um ritual que muitas vezes vem acompanhado de fantoches, adereços e outros recursos visuais que compõem a narração. Do mesmo modo a dramatização, que faz uso de várias linguagens artísticas (música, cores, figurinos, entre outras), também são comuns na pré-escola em situações envolvendo professoras e crianças (ver, por exemplo, SANTOS, 2010), contribuindo assim, para a formação de leitores.

O papel da professora na contação e leitura em voz alta é o foco do trabalho desenvolvido por Ramos e Rosa (2009). A partir dos relatos coletados de professoras berçaristas, as autoras analisaram como elas organizam sequências didáticas envolvendo situações leitoras e como as crianças compartilham significados ao se inserirem nessas práticas de leitura. As autoras discutem o papel da professora como sujeito mediador

¹¹ Vale frisar que a recitação em grupo de um texto impresso que foi memorizado, não é uma proposta comumente feita às crianças na etapa da Educação Infantil. Porém, não é raro que algumas crianças memorizem, espontaneamente, textos integrais ou trechos de textos de livros de literatura que são mais significativos para elas.

fundamental ao organizar atividades de contação ou leitura de histórias de forma envolvente, mobilizando o interesse das crianças, criando um clima agradável e convidativo à escuta. Em um dos relatos, por exemplo, uma professora participante destaca a importância da variedade textual (parlendas, trava-línguas, poesias populares), da entonação adequada durante a leitura e a seleção prévia das histórias que serão lidas ou contadas, reiterando que estas atividades constituem-se como “interessantes vias de acesso ao repertório que é próprio da linguagem, ao contato com diferentes gêneros e portadores textuais, à riqueza advinda dos elementos da narrativa e ao gosto pela literatura” (RAMOS; ROSA, 2009, p. 6). Além disso, as autoras ressaltam a participação das crianças nessas situações de leitura e contação planejadas interagindo com as outras crianças e com a professora, desenvolvendo sua capacidade comunicativa e vivenciando, de modo significativo, práticas leitoras.

Guimarães (2011) investigou as interações entre bebês de uma escola municipal em Porto Alegre (RS) durante o manuseio de livros ou da escuta de narrativas musicais ou histórias lidas e contadas por sua professora. A autora observou que eles reproduzem modos convencionais de manusear os livros que advêm da cultura letrada, “como abrir, como folhear, como abordar, o que procurar, onde procurar, onde sentar, onde guardar... (p. 211)”, assim como produzem jeitos próprios de envolver-se nessas práticas burlando a lógica e regras convencionais, como pode ser observado nos atos de levar o livro à boca, dobrar ou morder. A autora ressaltou, porém, que não basta dar acesso aos livros, é necessária uma mediação lúdica e criativa por parte da professora, que potencialize o desejo que os bebês já apresentam em relação ao objeto livro.

Uma outra pesquisa com bebês em situação de leitura de histórias foi conduzida por Hampel (2014). A autora analisou a prática de mediação de duas professoras de Berçários em uma creche e um CMEI da rede pública do Recife. A pesquisa envolveu a videogravação de 11 sessões de leitura de livros de literatura. Com base na transcrição dos vídeos, Hampel (2014) identificou diferentes tipos de ação de mediação das professoras durante as rodas de história. O estudo também analisou as reações e comportamento dos bebês nesses momentos de interação com os livros. A pesquisa constatou que as duas professoras tinham uma prática frequente de mediação de leitura e que as crianças participavam dessas atividades de modo responsivo. Uma das ações mediadoras analisadas na pesquisa apontou que as professoras não apenas liam e mostravam o livro para as crianças, tentando manter sua atenção no objeto livro, como também demonstravam claramente que tinham a intenção de ensinar a como usar esse novo objeto cultura. Engajadas nas situações de leitura, as crianças imitavam as ações

professoras, demonstrando que se interessavam pelos livros e seus conteúdos assim como se interessavam em saber usá-los.

Nas pesquisas apresentadas acima, é notável como a leitura em voz alta de textos literários predomina nas rodas de história, rodas de leitura ou círculos de leitura como costumam ser chamadas. A leitura compartilhada é o que caracteriza esse tipo de atividade, uma vez que a professora empresta sua voz para que as crianças tenham acesso ao texto tal como foi escrito, e aproveita esse tempo de leitura para conversar sobre o que foi ou está sendo lido. Vejamos que nessas situações de leitura do texto escrito, a voz da professora é baseada em aspectos bem específicos da linguagem escrita diferentemente das contações ou dramatizações. Bajour (2012) afirma que “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras” (p. 20).

A esse respeito não podemos desprezar o trabalho em torno da compreensão leitora de textos literários e que segundo Brandão e Rosa (2010b) pode e deve começar na Educação Infantil. Afinal, tanto o deleite/fruição, quanto a reflexão e transformação são formas como a literatura atua no sujeito (ISER in RITER, 2009). Para isso, é necessário que a professora desenvolva uma reflexão conjunta sobre o que se leu, como por exemplo, nas rodas de conversa sobre as histórias lidas (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b). Segundo essas autoras, é na roda de conversa sobre textos literários que a criança pode passar a compreender a leitura como atividade de construção de sentidos, aprendendo com a professora como se faz para ler, uma vez que esta funciona como “modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura” (BRANDÃO; ROSA, 2010a, p. 73).

Para orientar o planejamento dessa conversa a partir de textos literários, as autoras propõem cinco categorias de perguntas que podem ser feitas pela professora com vistas a contribuir para a produção de sentidos. São elas:

- a) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que são feitas antes da leitura, com a intenção de convidar o leitor ou ouvinte a entrar na leitura do texto;
- b) Perguntas de previsão sobre o texto. São perguntas realizadas antes da leitura, ou em alguns momentos durante a leitura do texto. Busca-se por meio desse tipo de perguntas, levar o leitor a criar hipóteses sobre possíveis acontecimentos com base tanto no texto escrito quanto nas ilustrações do livro.

- c) Perguntas literais ou objetivas. Trata-se de perguntas cujas respostas estão explicitamente dadas no texto.
- d) Perguntas inferenciais. São perguntas que levam o leitor ou ouvinte a elaborar sentidos que não estão explícitos no texto. Tais questões exigem um maior esforço dos leitores, já que é preciso captar as pistas que estão dadas no texto e integrar essas informações com seus conhecimentos prévios com vistas elaborar novas proposições que não estão dadas explicitamente.
- e) Perguntas subjetivas. Este tipo de pergunta diz respeito a opiniões ou à avaliação do leitor ou ouvinte em relação a elementos do texto, à temática abordada, ao autor, ou a suas experiências pessoais.

Concordamos com Brandão e Rosa (2010) que a conversa sobre textos literários, de fato, necessita de um planejamento por parte da professora, que embora não seja rígido e mecânico, tais como as antigas fichas de leitura, demonstre a intencionalidade pedagógica de ensinar a compreensão por meio da conversa. Porém, se esse tipo de atividade não parte de uma perspectiva dialógica de conversa, corre-se o risco de sobressair-se a voz da professora e suas próprias interpretações sobre o texto lido.

A esse respeito o estudo de Brandão, Bezerra, Silva (2018, *no prelo*) mostra que embora a mediação de leitura com crianças pequenas seja uma atividade altamente complexa, é possível que ela seja marcada por uma escuta sensível por parte da professora em relação ao que as crianças dizem sobre o texto lido, configurando-se como uma conversa genuína, prazerosa e que estimula a formação de leitores reflexivos. As autoras analisaram o papel de três professoras na condução de rodas de leitura realizadas com crianças dos grupos 4 e 5 de escolas públicas do Recife, identificando quais elementos da mediação favoreciam a construção compartilhada de sentidos entre as crianças e a professora com base nos livros. Analisando os vídeos produzidos, Brandão, Bezerra, Silva (2018, *no prelo*) destacam três aspectos relevantes nessa condução da roda pelas professoras. São eles: a) o clima mais ou menos aberto, experimentado na roda, para a movimentação das crianças e sua expressão por meio da fala e do próprio corpo; b) a arrumação do espaço, considerando maior ou menor proximidade entre as crianças e entre elas e o livro; c) a disponibilidade de escuta por parte da professora e a experiência de uma verdadeira conversa com as crianças a partir da história lida.

No próximo item, iremos discutir sobre a seleção do que ler, cantar e narrar, já que esse seria o primeiro passo para poder planejar uma boa conversa a partir de textos literários.

Selecionando o que ler, cantar ou narrar

Escolher o que será lido pelas crianças também é mediar. Nesse sentido, vemos que a professora, muitas vezes, escolhe o que mais lhe interessa ou gosta de ler, ou ainda o que está mais acessível em seu espaço de trabalho. Isso significa dizer que as escolhas estão permeadas por questões de ordem subjetiva, que envolvem sua história como leitora e afinidades com a leitura; e também por questões objetivas como a acessibilidade ao acervo, por exemplo. A seguir, discutiremos critérios de seleção de livros de literatura para a leitura com crianças, elencados por alguns autores. Evidentemente, tais critérios não se constituem como receitas acabadas ou recomendações rígidas.

Nessa perspectiva, Brandão e Rosa (2010a) sugerem que a atividade de escolha pode ser realizada levando em consideração três aspectos: (1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do professor sobre o acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela).

Com relação aos critérios apontados pelas autoras, vale notar que o primeiro critério apontado: “a afinidade estética do professor” tem a ver, justamente, com as experiências leitoras que o docente vivencia e/ou vivenciou, como já foi mencionado anteriormente. Por outro lado, a atenção no que as crianças gostam, suas preferências por certas temáticas também precisam ser consideradas no momento de escolha. Ou seja, no nosso caso, interessa destacar que a seleção de livros, histórias ou cantigas na Educação infantil precisa levar em consideração aspectos vinculados às especificidades do público que são as crianças.

Cosson (2014a) também aponta que um dos fatores determinantes para a escolha do texto a ser lido com os alunos é o cabedal de leituras do professor. Segundo o autor, os livros que ele lê ou leu acabam de alguma forma nas mãos dos alunos, pois “tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor” (COSSON, 2014a, p. 32). Para o autor, a diversidade textual, também é um critério a ser considerado na escolha dos textos. Assim, dar acesso a uma variedade de opções de leitura não pode ficar dependente das vivências do professor. Ou seja, a variedade de textos literários que deve ser disponibilizada para os alunos, precisa ir além das práticas letradas e da diversidade de gêneros literários vividas pelo docente.

Partindo desse princípio e com base em Colomer (2016) ao constituir um acervo voltado para a ampliação das experiências literárias das crianças é preciso cuidar para:

- a formação de um conjunto variado de obras, considerando obras de ficção e não ficção, tradição popular, variedade de suportes e formatos de livros diferentes, gêneros literários diversos e com estruturas narrativas distintas. Todavia, tal diversidade na pré-escola, muitas vezes não acontece pela falta de acessibilidade à boa literatura, pois apesar da existência de programas de distribuição de livros, ainda há o problema da não reposição do acervo quando os livros são consumidos.
- a formação de um conjunto de livros adequados a cada idade. Apesar de reconhecermos que a adjetivação da literatura (infantil e infanto-juvenil) muitas vezes está mais relacionada às preocupações do mercado editorial, que pretende facilitar o consumo, categorizando os livros de acordo com a faixa etária, inferindo que este ou aquele tema seja de interesse de certos grupos, também consideramos a importância de escolhas que considerem as necessidades e a fase de desenvolvimento das crianças. No entanto, é preciso atentar para não censurar o acesso das crianças a certos gêneros ou temáticas. A esse respeito, López (2018) argumenta que

Acredita-se muitas vezes que a leitura feita pelos bebês e pelas crianças pequenas é apenas sensorial ou motora, e então predominam os livros para colocar os dedos ou abrir e fechar as capas (claro que muitos deles são muito bons); ou que eles só podem acessar aquilo que já conhecem, como se sua imaginação não estivesse preparada para o inovador, para o abstrato...E a poesia... que é a rainha da abstração, fica de fora, com mais razão (p. 36,37).

- a análise da qualidade das versões e traduções, da relação entre texto e imagem nas obras, do texto verbal em si mesmo, das imagens e da história narrada. Vemos que estes aspectos destacam a escolha do que seriam livros de “boa qualidade” em contraste aos inúmeros livros mal escritos e com ilustrações ruins voltados para o segmento infantil. A esse respeito ressaltamos que uma boa história muitas vezes pode vir acompanhada de uma péssima ilustração, o que torna ruim a qualidade do livro, visto que as imagens não têm apenas uma função ilustrativa e secundária, mas são atuantes na construção de sentidos (PANOZZO, 2007). Fanny Abramovich (1997) já chamava atenção para as ilustrações de livros de literatura infantil ao falar que é importante

“(...) ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso. O resultado visual até pode ser bonito (e é, muitas vezes), mas onde vamos parar em termos dos preconceitos transmitidos? Afinal, preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também – e muito!! – através de imagens (1997, p 40)

Por fim, vale frisar que além das histórias lidas ou contadas, a recitação de poemas e narrativas cantadas¹² necessitam de prévia seleção, planejamento e habilidade da professora. Estas últimas práticas podem parecer até mais acessíveis que o objeto livro diante do crescente uso da internet e da ampla divulgação desses textos em sites de compartilhamento de vídeos, redes sociais e outras mídias, porém, assim como as histórias, necessitam da preparação que foi indicada acima.

A seguir, abordaremos as formas de organização dos espaços para leitura, enfatizando essa atividade também como parte importante do trabalho de mediação da professora.

Organização de espaços para leitura

Muitas são as formas de organizar o espaço da creche e da pré-escola com vistas a favorecer o encontro entre as crianças e o universo literário. Assim, cabe enfatizar aqui que pensar esse espaço não se trata apenas de criar ambientes decorados com almofadas, tapetes, recursos visuais ou de mobiliários repletos de livros; trata-se também de pensar espaços de circulação de pessoas (crianças, adultos), livros e histórias, cujo movimento constante exige restituição de acervo, reorganização e mudanças constantes nesse ambiente. Além disso, a organização de um espaço para leitura literária na Educação Infantil também envolve uma concepção de criança como sujeito ativo e leitor mesmo antes da apropriação do sistema de escrita alfabética e uma concepção de leitura literária para além da modalidade escrita, incorporando a cultura que permeia as nossas relações com a leitura e com o objeto livro.

Refletindo sobre os espaços de leitura na escola, Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016) apontam a existência de possibilidades: os Cantos de Leitura, as Salas de Leitura e a Instalação de Leitura, que se relacionam com o conceito de *estações de leitura*, proposto pelos autores. Assim para Perrotti et al. (2016) as Salas de Leitura são espaços destinados a práticas de leitura e escrita que estão disponíveis para várias turmas. Já as Instalações são ambientes que, na maioria das vezes, são transitórios e itinerantes como exposições de livros ao ar livre ou no pátio da escola. Os Cantinhos de Leitura, por sua vez, podem se configurar em diferentes formas como expositores, cestos, caixas, baús com livros, entre outros.

Os Cantinhos são normalmente mais comuns nas salas de Educação Infantil. Segundo Albuquerque (2012), a disposição de livros literários nos Cantinhos de leitura em cestos,

¹² Entendemos por narrativas cantadas as cantigas de roda da tradição popular que narram uma história por meio da música, como por exemplo, A linda Rosa juvenil, O Cravo brigou com a Rosa, Terezinha de Jesus, entre outras músicas como Tartaruga e o Lobo (do grupo Palavra Cantada) e O anel (de Bia Bedran).

varais ou estantes à altura das crianças, aparece como elemento da mediação docente que favorece a construção da autonomia dos pequenos leitores, já que em princípio, dá às crianças um acesso mais livre aos livros de literatura. De fato, em sua pesquisa constatou-se que dentre as oito instituições de Educação Infantil pesquisadas na rede pública do Recife, apenas uma contava com um espaço destinado à leitura. Nas salas das crianças o espaço para leitura também não pareceu privilegiado, pois em 14 salas de um total de 16 turmas, não havia sinalização alguma de um cantinho de leitura. Em algumas dessas salas, mesmo com a sinalização, os livros não ficavam disponíveis para as crianças, o que significa dizer que apenas a construção de um espaço para a leitura não garante que os livros cheguem até as crianças.

Além disso, levar as crianças a outros espaços como bibliotecas e bebetecas, tendo em vista a sua participação em práticas de leitura também são iniciativas tomadas pela professora juntamente com a equipe escolar que de fato, contribuem positivamente no letramento literário dos pequenos leitores. Embora não sejam atividades dirigidas por ela, já que nesses espaços há um profissional específico para a mediação de leitura, demonstrar às crianças a importância que têm esses espaços contribui positivamente para a formação do pequeno leitor.

Nesse sentido, pensar sobre a organização do espaço de leitura na escola também significa pensar sobre as possíveis experiências que as crianças terão com o universo literário. Ao explorar os livros e ver como os adultos e outras crianças mais experientes fazem ao ler um livro, a criança vai construindo um comportamento leitor, pois é pegando no livro, fazendo escolhas, folheando, que a criança compreende que passar as páginas é como passar o tempo e que essa operação simbólica de fazer de conta, é o que fazemos ao ler (REYES, 2010).

Por fim, ressaltamos que o planejamento da organização do espaço assim como a seleção do que ler, cantar ou narrar e as práticas de leitura e narrativas, são atividades que juntas, constituem o que chamamos de mediação do encontro entre as crianças e o universo literário, o que também exige reflexão por parte da professora. Reflexões que podem surgir de suas experiências como profissional da educação, mas também de sua própria história como leitora. Trataremos desse tema na próxima seção.

Refletindo sobre a prática de mediação de leitura à luz da própria história

As creches e pré-escolas vêm ampliando suas atividades com a leitura literária. Apesar das muitas dificuldades no sistema público de ensino, há professoras, equipes de gestoras e

coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil empenhadas com a aproximação das crianças com o universo literário. Podemos observar isso em pesquisas no campo educacional, ou de maneira mais informal em blogs, sites de compartilhamento, entre outros. De fato, a leitura literária está conquistando um lugar importante nos espaços educativos, no entanto, ainda há pouquíssimo espaço e tempo para reflexão sobre essa mediação.

Defendemos que os cursos de formação inicial assim como a formação continuada devem ser espaços que instiguem a reflexão docente, numa relação dialógica entre a teoria e a prática. Porém, durante esses cursos parece faltar algo essencial: o *tempo* para a reflexão. Do mesmo modo, as “formações continuadas” tendem a ser esporádicas e de curta duração, muitas vezes, deixando transparecer aos professores que eles são vistos como “pessoas que estão nesse processo porque fazem tudo errado e que eles precisam mudar o seu fazer pedagógico” (FERREIRA; LEAL, 2010). No ambiente de trabalho, o tempo para reflexão sobre a prática como estratégia de formação torna-se ainda mais reduzido concorrendo com diversas ações e necessidades cotidianas. Assim, certamente, é difícil planejar e desenvolver uma boa prática pedagógica, com tão pouco tempo e espaço para refletir sobre ela, seja de maneira solitária ou com os pares.

Apesar de não pretendemos investigar os saberes das professoras no que se refere à mediação de leitura, entendemos que ao propor uma reflexão sobre relações entre suas histórias de leitura e suas práticas de mediação, tal como faremos aqui, as professoras possam comentar saberes que mobilizam em sua prática.

A esse respeito, Tardif e Raymond (2000) discutem que saberes docentes ou os fundamentos do ensino são, ao mesmo tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais porque não se referem apenas ao intelecto do professor, pois o que entra em questão é sua própria vida:

“ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar e social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.” (p. 235).

De acordo com os autores, os saberes também são sociais porque se remetem a fontes sociais diversas como a família, escola, universidade e adquirido em tempos diferentes como o tempo da infância, da adolescência, da formação inicial, entre outros, além de se serem produzidos e legitimados com base em grupos sociais. E são pragmáticos, pois estão

relacionados ao labor, situações cotidianas, às normas e operações necessárias ao desenvolvimento de sua função.

Olhar para sua prática e buscar possíveis relações com sua história de leitura é um movimento que coloca a professora como sujeito de sua própria formação como docente e mediadora de leitura, além de provocar maior conhecimento sobre sua experiência e o auto reconhecimento como leitoras. Nas palavras de Nóvoa (1992) “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão” (p. 15).

Considerando que a formação é algo que se constrói por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992), compreendemos a importância de espaços, inclusive na pesquisa educacional, que possibilitem essa experiência como acontece com as pesquisas que se valem das narrativas autorreferenciadas. Afinal, “no ato de relatar a reflexividade é ativada, até mesmo porque ao interagir com outra pessoa o sujeito tem a possibilidade de tentar esclarecer os seus motivos e modos de ser” (RABELO, 2011, p. 176).

A seguir, discutiremos sobre a abordagem autobiográfica, caminho metodológico adotado nesta pesquisa, enfatizando como este tipo de método pode se configurar como uma investigação-formação na pesquisa em educação.

3 METODOLOGIA

Considerando o valor formativo da narrativa (KRAMER; JOBIM E SOUZA, 1996, 1998; BUENO, 2002), a presente pesquisa tem como objetivo investigar histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil, buscando suscitar nas professoras a reflexão sobre possíveis relações entre sua trajetória leitora e as práticas de mediação do universo literário que desenvolvem com as crianças. Antes de detalhar os procedimentos metodológicos adotados no estudo, faremos algumas considerações mais gerais que fundamentam as nossas escolhas nesse campo.

Como pode-se esperar, o estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que não visa mensurar dados ou estabelecer relações de causa-efeito, com vistas a produzir generalizações aplicáveis a várias situações, como fazem as pesquisas no campo das ciências naturais (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Pelo contrário, procura compreender um fenômeno através da capacidade interpretativa do pesquisador (TURATO, 2004).

Ao localizarmos a presente pesquisa no campo das ciências humanas, é importante não esquecermos que estas são ciências que falam de nós: “somos ao mesmo tempo os *objetos* e *destinatários* de seu discurso “(...) Os objetos que as ciências humanas estudam se inscrevem no tempo, mas não são repetíveis nem reproduzíveis” (JAPIASSU, 2012, p. 79); o que significa uma diferente relação com o saber e com as especificidades do ser humano. Japiassu (2012) destaca ainda que várias abordagens de pesquisa partem de um ponto de vista que considera as ciências humanas em seu aspecto singular de lidar com o que há de humano no mundo social, e para tanto, caminham pelo viés da historicidade, buscando compreender comportamentos individuais e coletivos por meio das categorias da subjetividade, do simbólico e da significação.

Nessa perspectiva, a abordagem biográfica, assumida na geração dos dados deste estudo, apresenta-se como uma alternativa à visão positivista dada aos fatos sociais e históricos, rompendo com a lógica clássica de causa-efeito na Sociologia e com a concepção de História como sucessão diacrônica, linear, uniforme (FERRAROTTI, 1983 apud KRAMER, JOBIM E SOUSA, 1996). A esse respeito, Pierre Bourdieu, em seu diálogo com Roger Chartier (1996) sobre a leitura como prática cultural, aponta, por exemplo, que as maneiras de ler nem sempre foram iguais como se pensava, o que demonstra o valor da historiografia da leitura por vias outras como o cotidiano e os discursos não oficiais. Assim, as biografias, autobiografias, relatos de vida, histórias de vida, narrativas autobiográficas, documentos pessoais surgem como caminhos de investigação para diferentes campos do conhecimento, assumindo um caráter multidisciplinar.

No Brasil, as pesquisas educacionais com métodos autobiográficos e com narrativas de formação ganharam espaço e força no decorrer dos anos 1990 (KRAMER, JOBIM E SOUZA, 1996, 1998; TARDELLI, 1997; CATANI et al, 1996). Tal movimento surgiu a partir dos constantes debates sobre a importância da subjetividade nos processos pedagógicos e do novo olhar dado aos sujeitos no campo da pesquisa educacional. No texto *Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores*, Kramer (2001) discute a noção de sujeito considerando seu contexto social, cultural e histórico, que não pode ser compreendido a partir de uma neutralidade científica. Ela aponta que a “desumanização das ciências humanas deixou sem voz o sujeito e o condenou a uma voz *autoritária* e sem sentido” (KRAMER, 2001, p. 154). Da mesma forma, Bueno (2002) observa que o tratamento dado às questões subjetivas havia sido esquecido nas formas de se fazer pesquisa. Na direção oposta, a autora propõe que a subjetividade passe “a se constituir, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas

formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (p. 13). Nesse contexto, a autora justifica a forte adesão das narrativas como aporte teórico-metodológico nas ciências humanas.

No que se refere à presença do método biográfico na formação docente, Nóvoa (1997), por sua vez, destaca que, historicamente, as reformas pedagógicas foram afastando o eu pessoal do ser profissional do professor, sendo evidente o caráter tecnicista das formações de professores que tendem a reduzi-los às suas competências técnicas e profissionais, desconsiderando suas singularidades como pessoa. Para o autor, as maneiras de ser professor se entrecruzam com as suas maneiras de ser, e vice-versa, o que o leva a conceituar as dimensões pessoais (o eu indivíduo) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) que constituem o processo de formação do *ser professor*. Tendo essas ideias como base, o método autobiográfico passou a assumir um papel relevante tanto em relação à pesquisa educacional quanto na formação de professores, incidindo até numa fusão investigação/formação (DOMINICÉ, 1988 apud SOUZA, 2006) e numa outra forma de relação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Ao rememorem e contarem suas histórias, professores falam sobre suas singularidades, recuperando ou dando outros sentidos à sua vida, aos outros e à sua realidade. Por isso, também é utilizado o termo “biografias educativas”, considerando a reflexibilidade crítica que pode ser desencadeada pela visão retrospectiva e prospectiva (BUENO, 2002).

Assim, reafirmamos o valor de pesquisas educacionais que investem numa metodologia que reconhece a importância de colocar o professor no centro das investigações unindo, de certa forma, pesquisa e formação tal como buscamos fazer aqui.

A partir de uma teoria crítica da cultura e da modernidade, Benjamim (1987) também coloca a importância da rememoração como forma de rever o passado, refletindo sobre o presente e delineando formas de ver o futuro, num processo permanente de recriação. Ele diz que "o narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história" (p. 201).

Nesse contexto, pode-se dizer que do ponto de vista epistemológico, a abordagem autobiográfica está atrelada à noção de experiência. Para Jorge Larrosa (2002) a experiência é “aquilo que nos acontece” de uma forma muito particular e subjetiva, sendo o saber da experiência a elaboração do sentido ou sem-sentido que damos ao que nos acontece. Para o autor, ao mesmo tempo em que o sujeito narra suas experiências, vê a si mesmo, o que constitui a *experiência de si*:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (p. 47).

Contar sobre a própria vida e sobre a história de seus antepassados sempre foi uma atividade típica de homens e mulheres, motivo pelo qual muitas sociedades mantiveram sua identidade cultural. Neste sentido, as narrativas como materialização da linguagem, diferencial da espécie humana, constituiu-se como um elo que sempre ligou os humanos, produzindo a memória e fazendo-os perpetuar a humanidade. Porém, diante das novas configurações espaciais e temporais presentes na nossa sociedade ocidental, esta prática parece um pouco esquecida no cotidiano das pessoas. Os mais velhos, como diz Bosi (1994), ainda resgatam a narratividade em suas conversas, não só como saudosismo, mas como forma de lembrar aos mais novos que é preciso perpetuar nossa humanidade.

Durante a Aula Magna “Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro”, ministrada por Mia Couto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014), de forma poética, o escritor afirma que a memória e a história são as margens líquidas de um rio que é o nosso tempo. Kenski (1997) também nos lembra, por sua vez, que essa nossa singularidade é também marcada pela coletividade que pode ser captada por meio das narrativas. Isso é perceptível quando, ao narrarmos nossas experiências, sempre fazemos menção aos nossos relacionamentos sociais e às solicitações da família, escola, trabalho. Isso revela ainda a dimensão social da memória, tal como veremos, mais adiante, na análise das histórias de leitura literária contadas pelas professoras participantes da pesquisa.

3.1 Procedimentos metodológicos

Como já foi dito, adotamos no presente estudo, o método autobiográfico que, tal como será explicitado a seguir, foi desenvolvido em duas etapas: primeiramente, com a produção de memória escrita e, posteriormente, com sessões de narrativas orais autobiográficas sobre a trajetória de leitura de duas professoras da Educação Infantil. Tais sessões incluíram ainda momentos de autoconfrontação, nos quais as professoras liam trechos transcritos das narrativas por elas produzidas em sessões anteriores, refletindo sobre possíveis relações entre

sua história de leitura e sua prática como mediadora do encontro entre as crianças e a literatura.

Ao final desta seção, apresentaremos as professoras participantes da pesquisa, considerando os dados sociodemográficos.

3.1.1 Desenvolvimento das narrativas autobiográficas

Produção de memória escrita por professoras de Educação Infantil

Inicialmente, procuramos indicações de professoras da Educação Infantil com base nos seguintes critérios: professoras com formação em Pedagogia, com experiência mínima de cinco anos de atuação na Educação Infantil¹³, que tivessem interesse pela leitura literária e que desenvolvessem boas práticas de leitura com as crianças. Tivemos indicação de cinco professoras de Educação Infantil¹⁴, três que atuavam em creche, uma que trabalhava em escolas que atendiam turmas de Educação Infantil e outra de um CMEI. Após o aceite das cinco professoras, lhes apresentamos, de modo geral, a importância das narrativas autobiográficas e como elas têm contribuído para a pesquisa em educação. Em seguida, solicitamos a construção de uma memória escrita, cuja produção teve como ponto de partida um “texto motivador” assim como fez Maués (2010) em seu delineamento metodológico. O texto escolhido neste caso, “Histórias que vem do berço”, conta um pouco da vida de Ruth Rocha, escritora de literatura infanto-juvenil, bastante conhecida entre professoras. Para a pesquisa, foram selecionados fragmentos que remetem à história de leitura da escritora (ver APÊNDICE A), extraídos de uma entrevista publicada no Museu da Pessoa, plataforma que reúne histórias de vida de várias pessoas do nosso país em coleções de textos, imagens e vídeos.

Ao término dos fragmentos, como forma de instigá-las para a produção do gênero narrativa autobiográfica, fizemos as seguintes perguntas: “E a sua história leitura? De onde vêm suas histórias? Quais lembranças mais significativas em relação à leitura literária você

¹³ Autores que estudam a socialização profissional de professores (LORTIE, 1975; GOLD, 1996; ZEICHNERGORE, 1990 In: TARDIF; RAYMOND, 2001) apontam que o período entre o terceiro e sétimo ano de exercício da profissão corresponde a uma fase de estabilização e consolidação, em que o professor passa a investir a longo prazo em sua profissão; também é quando seus pares passam a reconhecê-lo como capaz de desenvolver seu trabalho de ensinar de modo mais pleno. Os autores reconhecem, porém, que, outros fatores, além do tempo cronológico, contribuem para isso, como por exemplo, as condições de trabalho dos docentes.

¹⁴ As professoras foram indicadas por gestoras, supervisoras educacionais e pesquisadoras.

guarda? Alguém lhe contava histórias? Quem lia para você? Quais situações marcaram sua trajetória como leitora literária?” (APÊNDICE A).

Enviamos a proposta de escrita para o e-mail das cinco professoras e combinamos um prazo de quinze dias para a entrega do texto. Apenas uma professora não atendeu a solicitação. A ideia de solicitar as memórias de cinco professoras permitiu uma primeira aproximação do perfil-leitor de cada uma delas, possibilitando uma margem de escolha das duas professoras que iriam participar da pesquisa. De forma geral, nos textos produzidos foram registradas, majoritariamente, memórias de leitura na infância e adolescência, no ambiente familiar e na escola. Após a leitura, retomamos o contato com as professoras e lhes explicamos a seleção de apenas duas professoras, uma vez que a proposta metodológica requeria maior tempo para a coleta de dados. Além disso, como primeiro critério, selecionamos duas professoras que apresentaram na memória escrita maior variedade de experiências leitoras em diferentes épocas de suas vidas. Como segundo critério, optamos pelas professoras que estavam mais próximas geograficamente da pesquisadora, já que esperávamos encontrar com elas diversas vezes ao longo do estudo.

As duas professoras da Educação Infantil, sujeitos da presente pesquisa, trabalham na rede pública de ensino das cidades de Jaboatão dos Guararapes e do Recife. Ambas leram e assinaram o Termo de Compromisso (ver APÊNDICE E), e tal como escolheram, aqui serão chamadas de Luíza e Kátia.

Narrativas autobiográficas

A leitura das memórias escritas contribuiu para a formulação das perguntas que orientaram a produção das narrativas autobiográficas orais. Essa produção ocorreu em minissessões com cada professora, em dias, horários e locais previamente acordados com elas. As narrativas de Luíza foram produzidas na escola onde trabalha em Jaboatão, entre os turnos manhã e tarde, geralmente, às segundas-feiras, uma vez que ela utilizava o tempo de sua aula-atividade para dedicar-se à pesquisa. Percebemos nos nossos encontros que o momento de narrar era agradável e empolgante para ela. Assim, a professora se manteve disponível e atenciosa durante toda a pesquisa. Ao todo, foram seis sessões de narrativas e duas sessões de autoconfrontação no período de junho a dezembro de 2020, com média de 30 a 40 minutos por gravação.

A primeira narrativa com a professora Kátia aconteceu na Biblioteca Municipal Benedito da Cunha Melo, em Jaboatão dos Guararapes. As posteriores aconteceram na creche

onde a professora trabalha, de acordo com a sua disponibilidade, no período de março a dezembro de 2019. Ao todo foram cinco narrativas autobiográficas e uma sessão de autoconfrontação, com média de 20 a 25 minutos por gravação. As narrativas com ela foram mais espaçadas, pois nesse período, a professora precisou migrar com sua turma para a sala de outra professora, uma vez que a creche onde ela trabalha precisava acomodar turmas de outra instituição vizinha que passava por reformas. Assim, foi um período um pouco conturbado. Apesar disso, a professora sempre se mostrou aberta às minhas solicitações, se mantendo à disposição da pesquisa.

Vale ressaltar que a diferença no total e no tempo de duração dos encontros com as duas professoras, parece refletir diferenças individuais: enquanto Luíza dava bastante detalhes de certas ocasiões ou situações relativas a sua história de leitura, Kátia era mais objetiva.

No primeiro encontro, foram solicitadas algumas informações relativas aos dados socioeconômicos, idade, cidade natal de seus pais, profissão/ocupação dos pais, rede de ensino na qual cursou a educação básica, formação inicial e ingresso como professora na Educação Infantil (APÊNDICE B). Ressaltamos que algumas dessas informações já estavam descritas na memória escrita. Com base na memória escrita das professoras, elas foram questionadas, em cada sessão, sobre situações significativas vivenciadas envolvendo a leitura literária, com vistas a detalhar espaços/materiais de leitura, gêneros literários e os sujeitos que medeiam/mediaram sua formação como leitora nos diferentes espaços sociais e fases da vida (APÊNDICE C).

Como já foi dito, as narrativas com as duas professoras aconteceram em contextos diferenciados. Sempre avisávamos sobre o momento que iríamos ligar o gravador, pois a narrativa era uma continuidade de uma conversa já iniciada com a professora desde a minha chegada. Também usamos um caderno de campo, que servia para anotar dúvidas e observações. Em alguns momentos durante as narrativas, as professoras pediam para parar a gravação, principalmente quando surgiam assuntos muito pessoais. Assim, as narrativas transcorriam como uma conversa natural com as professoras, sem se limitar às histórias de leitura de cada uma. Afinal, como falar de minhas primeiras experiências com a leitura, sem me lembrar do lugar, das mudanças de uma casa para outra, de uma escola para outra, das pessoas e dos sentimentos suscitados durante essas vivências? Na verdade, isso revela que a nossa história de leitura não está dissociada de nossa história como um todo.

Uma observação que consideramos importante é que o início de cada narrativa era sempre impulsionado pelo resgate das narrativas anteriores para que as participantes retomassem certas memórias ou acrescentassem detalhes que não tinham vindo à tona

anteriormente. Muitas vezes as professoras disseram, inclusive, que nos dias posteriores à narrativa, relembavam de situações e informações que não haviam sido mencionadas até então. Em alguns encontros, por exemplo, a professora Kátia levou anotações relembradas por ela em sua casa. As narrativas produzidas, por sua vez, nem sempre seguiam a ordem de sucessão dos fatos. Assim, muitas vezes as narradoras iam e voltavam trazendo à tona situações mais recentes ou mais distantes.

Autoconfrontação

Como já foi dito, nas sessões de autoconfrontação as professoras liam extratos das transcrições de suas narrativas autobiográficas. Após a leitura de cada trecho, fazíamos perguntas que instigassem à reflexão das professoras sobre possíveis relações entre sua história de leitura e a sua prática enquanto mediadora do encontro das crianças com a literatura. Para isso, selecionamos trechos de falas das sessões anteriores que pareciam ter similaridades ou, ao contrário, pareciam ser muito discrepantes em relação às práticas de mediação de leitura que elas diziam desenvolver com seus respectivos grupos de crianças. Por exemplo, observamos que algumas atividades de leitura realizadas pelas professoras tinham relação com situações narradas por elas em outras épocas de suas vidas. A partir disso, recortamos trechos referentes às suas práticas de mediação de leitura com as crianças e trechos das narrativas de outras épocas. Com base nesses extratos, formulamos perguntas para instigar a reflexão das professoras e conduzir a produção de suas narrativas (APÊNDICES C e D).

Nesses encontros de autoconfrontação, observamos que além da reflexão sobre as questões da pesquisa, as professoras narravam também novas situações ou retornavam a antigos fatos já narrados.

No último encontro, entregamos às professoras as transcrições de todas as narrativas.

3.1.2 Quem são as professoras?

A professora Luíza tem 44 anos de idade, é recifense, reside na Vila Buriti, localizada no bairro da Macaxeira, zona norte do Recife. É negra, casada, tem dois filhos, trabalha em duas turmas de Grupo 5 da Educação Infantil, uma na rede de ensino da Prefeitura de Jaboatão pela manhã e a outra na Prefeitura de Recife, em uma escola próxima a sua residência no período da tarde. Também atua nos trabalhos religiosos da igreja católica que

frequenta. Seus pais vieram das cidades de Limoeiro e Feira Nova, Mesorregião do Agreste de Pernambuco, para viver na capital, onde tiveram três filhos, sendo Luíza a filha mais velha. Seu pai era alfabetizado e trabalhava como operário na região metropolitana do Recife. Sua mãe era doméstica e foi alfabetizada pelo MOBRAL¹⁵ durante a infância de Luíza. Os primeiros anos de sua infância foram no Alto do Mandú, bairro da Zona Norte do Recife, de onde guarda as primeiras memórias de leitura literária. Iniciou a pré-escola em uma escola particular de bairro e concluiu essa etapa na rede pública. O restante da educação básica também foi na rede pública na Vila do Buriti, onde vive até hoje. Durante sua formação no Ensino Médio estagiou no Programa Pré-escolar para Todos. Nesse período também passou a dar aulas de reforço em sua residência, que posteriormente, foi ampliada para funcionar como uma escola particular do bairro. A professora prosseguiu com os estudos na área da educação no Curso Normal Médio na rede pública fazendo a graduação em Pedagogia na Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), na modalidade semipresencial, com pólo em Recife. Luíza fez ainda uma pós graduação na Educação Infantil pela Universidade Federal de Pernambuco e foi a primeira pessoa da família a concluir um curso superior assim como foi a primeira professora da família.

No ano de 2011 passou no concurso para professora na rede de ensino de Recife e no ano de 2013 para a Prefeitura de Jaboatão. Assim, tem experiência na Educação Infantil há 28 anos, sendo 19 anos na rede particular e 9 anos na rede pública.

A professora Kátia tem 46 anos, solteira, parda, mora com os pais em Paulista, desde a infância. Atualmente trabalha com o grupo II numa creche da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, localizada no bairro de Vila Rica. Assim como Luíza seus pais vieram do interior para a cidade de Paulista (PE) antes de seu nascimento. É filha mais velha de cinco filhos. Seu pai é alfabetizado e trabalhava com o transporte de alimentos. Sua mãe também alfabetizada, era doméstica e concluiu o 2º grau na mesma turma da filha. Kátia cursou a Educação Infantil em escolas particulares de bairro e o restante da educação básica na escola pública. Cursou o Normal Médio na escola pública. Cursou a graduação em Pedagogia e a pós graduação em Educação Especial, ambas pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), localizada no Recife. Kátia não foi a primeira pessoa da família a concluir o curso superior, pois uma de suas tias, mediadoras de leitura muito presente em sua história, tal como veremos, era professora de Língua Portuguesa, com formação em Letras.

¹⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha como objetivo a alfabetização de adultos. Funcionou no período de 1970 a 1985.

No ano de 2009 passou no concurso para Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na Prefeitura do Recife para trabalhar em uma creche no bairro do Pina. Em 2011 foi aprovada no concurso para professora na Prefeitura de Jaboatão. Trabalhou um período na Escola Integral com crianças do grupo IV, e depois se transferiu para a creche, onde trabalha atualmente. Assim, tem 11 anos de experiência na Educação Infantil.

O que vemos em comum nas duas professoras é que ambas fazem parte de famílias de classe popular, vindas do interior do estado, viveram a infância na região metropolitana do Recife e continuam morando no mesmo bairro desde a infância. Além disso, ambas concluíram a educação básica na escola pública. O Curso Normal Médio também é algo comum na história das duas professoras, assim como a graduação em Pedagogia em faculdades privadas. As duas também atuam na rede pública com turmas de Educação Infantil através do concurso público.

Por fim, vale informar que a creche e a escola onde as professoras atuam têm sido contempladas por programas de incentivo à leitura promovidos pelas Prefeituras de Recife e Jaboatão. Assim, apesar de não terem biblioteca, as unidades de ensino têm um bom acervo, composto por livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

4. ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados produzidos ao longo da pesquisa foram organizados em dois grandes blocos analíticos: “Histórias de leitura literária das professoras”; e “Trajetórias de leitura literária e suas relações com as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil”. Assim, no primeiro bloco de análise, a partir das narrativas autobiográficas, apresentaremos e discutiremos sobre a trajetória de leitura das professoras desde a infância até o tempo atual. Nesse sentido, tendo em vista os objetivos da pesquisa, abordaremos as práticas de leitura das professoras considerando os seguintes âmbitos:

- a) Leituras literárias na família e na comunidade;
- b) Leituras literárias na vida escolar enquanto alunas;
- c) Leituras literárias nos espaços de formação para o magistério e início da carreira docente;
- d) Leituras literárias na escola enquanto professoras, mediadoras de leitura para crianças da Educação Infantil.

Para a análise de cada um desses tópicos, selecionamos trechos das falas das professoras que abordavam situações de leitura que se revelaram mais significativas, identificando no percurso vivenciado por elas, os espaços de leitura, os gêneros literários, bem como os materiais e suportes de leitura presentes em sua formação leitora. Tivemos como tarefa dar destaque às situações de leitura literária e mediadores que foram rememorados pelas professoras, quer de forma negativa ou positiva, situando os relatos em contextos sociohistóricos, buscando um sentido mais amplo, tal como sugere Botía (2002). Ou seja, buscamos analisar os dados por meio de uma “visão binocular”, considerando a relação entre realidade interna das participantes e o contexto externo, tendo sempre em vista que as narrativas significam uma “realidade socialmente construída”, no entanto, marcada pela singularidade de cada sujeito (BOTÍA, 2002).

Na última seção do primeiro bloco, buscaremos estabelecer relações entre as histórias de leitura das professoras e as práticas de mediação de leitura que elas dizem fazer com seus grupos de crianças.

No segundo bloco de análise, com base nas sessões de autoconfrontação, daremos destaque às relações que as próprias professoras teceram entre suas histórias de leitura e práticas de mediação com as crianças.

4.1 Histórias de leitura literária das professoras

Como já anunciamos, este bloco reúne a trajetória de leitura das professoras desde suas primeiras experiências na família e na comunidade até os tempos atuais. Assim, em cada um dos quatro pontos de observação indicados acima enfocaremos os mediadores, os espaços onde aconteciam as vivências de leitura, os suportes e gêneros literários envolvidos nas narrativas. Vale notar ainda que, às vezes, em diferentes fases da vida (infância e fase adulta, por exemplo) eram relatadas vivências de leitura que permaneceram ou que guardavam apenas pequenas variações em termos do espaço onde ocorriam ou em relação aos mediadores. Também veremos mais adiante, que embora a história de cada professora seja, evidentemente, única, há pontos de aproximação durante o percurso de vida de cada uma delas.

4.1.1 Vivências com a literatura na família e na comunidade

Nessa seção, sem a pretensão de polarizar o oral e o escrito, discutiremos como a literatura foi vivenciada pelas professoras nessas duas modalidades e em outras que venham a aparecer na família e nas comunidades de cada uma, tanto em situações em que são expectadoras, quanto naquelas em que atuam como mediadoras.

Assim como foi igualmente reportado nas pesquisas de Gomes (2009); Pena (2010) e Oliveira (2014), a contação de histórias ou causos por parte de familiares ou vizinhos é algo comum na história de leitura das duas professoras. A esse respeito, Walter Benjamin (1987) afirma que existem dois tipos de narradores que se interpenetram como mestres da arte de narrar: o que narra suas próprias experiências tal como um marinheiro comerciante que vem de longe tendo muito que contar e aquele que se assemelha a um camponês sedentário que nunca saiu de seu país, mas que conhece as histórias e tradições. Do mesmo modo, as primeiras lembranças das professoras remetem a esses dois tipos de narrativas, as de caráter verídico e as de caráter fantasioso, sendo ambas marcadas pela “experiência que passa de pessoa a pessoa” (BENJAMIN, 1987, p. 198). O cenário de uma infância mais aberta à rua e às brincadeiras populares como as cantigas e brincadeiras de roda aparecem na narrativa das professoras. Tais vivências implicam situações de maior convívio com a vizinhança e conversas entre mais velhos e mais novos. Assim, destacamos a presença de pessoas mais velhas que assumiam o papel de narrar, sendo, portanto, os primeiros mediadores na história de leitura literária das duas professoras. Vejamos como elas rememoram:

Como memória de leitura dos meus pais eu não tenho a leitura texto, mas eu tenho como leitura a história da tradição oral. (...) Daquele momento de ouvir, né? E minha mãe contava a história de Comadre Florzinha. Inclusive que ela tinha sido personagem, entendeu? (risos) Minha vó, a mãe dela, contava histórias... Então antes da leitura, propriamente dita, eu tive uma vivência com a contação da história. Isso aí é bem básico. É bem forte da minha lembrança inicial (...) O interesse de entreter a gente... E você sabe. O povo fazia isso sem saber que era uma literatura. É popular, mas é uma literatura. Fazia assim. E aí ela também fazia repente, algum repente decorado... (Professora Luíza)

(...) a minha avó não sabia ler, mas ela sabia contar história que sempre foi passada de geração em geração. Da família... E era muito engraçado, a gente sempre se reunia no final da tarde...quatro horas da tarde pra escutar eles contando história, se juntava a turma da rua, meus amigos, meus amiguinhos da rua, ficavam todos ao redor dos meus avós. (Professora Kátia)

O lugar de ouvinte de histórias contadas por alguém com quem tinham um vínculo afetivo (em geral, avós, pais e mães) marca, então, o início da história de leitura das duas professoras: “Porque eu tinha a vizinha também que era vó” , “minha avó penteava meu cabelo cantando... era uma melodia própria dela” (Luíza). Ambas narraram essas histórias da infância com um sorriso no rosto, lembrando cenas engraçadas dos contos e cantigas que escutavam na época. Isso reafirma a ideia de que ouvir textos da literatura oral: histórias, cantigas, repentes e outros gêneros literários de um familiar ou de alguém mais próximo na infância marca a história pessoal de leitura do sujeito, pois através desse vínculo a palavra vem acompanhada de afetividade (PELEGRÍN, 1981). Ou seja, marca positivamente a iniciação do sujeito no mundo simbólico a partir de uma primeira referência familiar ou de um vínculo afetivo. Assim, o mediador, sua voz e a experiência prazerosa com a leitura ficaram guardados na memória das professoras.

Vale notar que elas mencionam que esses primeiros mediadores eram pessoas não alfabetizadas: “a minha avó não sabia ler, mas ela sabia contar história” (Kátia); “Como memória de leitura dos meus pais eu não tenho a leitura texto, mas eu tenho como leitura a história da tradição oral” (Luíza). Observa-se ainda que para falarem da vivência com a oralidade as professoras partem da referência do texto escrito ou da alfabetização, polarizando, de certa forma, as modalidades oral e escrita. Vale destacar, porém, que não ter o domínio sobre a língua escrita, não impediu as pessoas mencionadas de se portarem como mediadores sociais de letramento literário, tal como aparece na pesquisa de Oliveira (2014), uma vez que as narrativas caracterizam-se como um momento de interlocução e de produção enunciativa, no qual a materialização do texto é constituída na fala (OLIVEIRA, 2014). Por outro lado, como já afirmamos, o analfabetismo dos mediadores não significa que o objeto narrado fosse ilógico, desconexo e primitivo como pensavam os teóricos da “grande divisa” (GREENFIELD; 1997; HYLIARD; 1978 in TFOUNI, 1998), ou ainda, que não tivessem marcas do discurso escrito. A esse respeito é interessante registrar o que Luíza fala sobre a sequência e repetição dos contos que ouvia:

(...) quando minha avó contava história...tinha uma sequência. Ela fazia: *lembra que eu contei que aconteceu isso e isso? Pronto. Depois no outro dia, no outro mês...*(risos) Aí ficava a memória. Ou então ela repetia. “*Mas conte de novo, vó a história que a senhora contou*” (referindo-se a si própria). Ela contava tudo de novo. (Professora Luíza)

Aqui o pedido de repetição do conto parece caminhar em paralelo com a releitura de um livro. A diferença está no fato de que o conto oral está impresso na memória coletiva, sendo o autor anônimo, o que é próprio da tradição oral. É interessante notar que, como vimos acima, a professora Luíza considera a contação de histórias da tradição oral como uma leitura, algo que, na verdade, está em sintonia com a concepção de leitura literária que a adotamos no referencial teórico. A professora chama atenção para a literatura popular, destacando que “o povo fazia isso sem saber que era uma literatura”. Ela também revela que nos dias atuais sua mãe aproveita situações em que a família está reunida para cantar seus repentes. No entanto, seria esta uma prática apenas de entretenimento inconsciente ou uma prática de reafirmação da própria identidade cultural?

As histórias ouvidas pelas professoras, principalmente lendas e causos, são textos da tradição popular que se perpetuaram “de geração em geração” em diferentes variações. Essas variações acontecem na literatura oral pelo fato de que, ao contar uma história o narrador instaura um processo criativo permeado pela linguagem. É a palavra em movimento... Nas falas das professoras também aparecem figuras lendárias como Comadre Florzinha, já citada antes, Lobisomem, Pantel, Boi Bumbá; e brincadeiras fantasiosas como o Papangu, todas bastante conhecidas no Brasil. A experiência da mãe de Luíza com o ser misterioso (a Comadre Florzinha) revela as curiosidades e explicações dadas por um povo a certos fenômenos da natureza ou situações cotidianas. Revela ainda que a literatura é um espaço próprio para que as pessoas utilizem a palavra, além de ser a realização máxima da experiência simbólica (CAVALCANTI, 2009).

Narrar e ouvir histórias também significa a delimitação de um espaço físico e de um tempo destinado àquela atividade, o que dá a essa prática um caráter ritualístico, pois o conjunto de todas as atitudes ou comportamentos tomados para aquele momento são impregnados de valor simbólico: “(...) a minha casa tem um quintal grande, botavam uns banquinhos de madeira (...) às quatro horas da tarde (...) ficava tudo ao redor dos meus avós” (Kátia) ; “Eu lembro da calçada, da frente de casa, que era um ‘corredor’ de quartos” (Luíza). Hoje esse ritual sentar juntos-narrar-ouvir é algo raro nos ambientes familiares. Relatar suas histórias e aventuras ou contar histórias são atividades pouco presentes nas famílias e vizinhanças modernas, pois há pouco tempo e espaço para as trocas verbais e para a escuta (YUNES, 2009).

Yunes (2009) ainda destaca que todo esse movimento parte de uma atitude corporal e de predisposição para ouvir. Assim, as falas das professoras mostram que se sentiam parte de uma comunidade de ouvintes, sendo as duas docentes apresentadas ao universo da fantasia

por meio do uso da língua falada e suas expressões, iniciando assim, a construção de seu mundo auditivo-literário, bem como sua participação e identificação com a criação coletiva (PELEGRÍN, 1981).

Ainda no ambiente familiar, a professora Kátia também destaca sua tia como uma das principais mediadoras da leitura de livros, assumindo um papel fundamental na transição entre ouvir a leitura em voz alta e ler sozinha:

(...) ela sempre gostou de ler, tem uma biblioteca em casa cheia de livros que é dela. (...) eu comecei a ler por causa dela. Ela contava os clássicos tudinho pra gente, os contos de fada, historinha da Mônica, muitas histórias mesmo e até livros que ela botava pra eu ler. Livros de Jorge Amado que eu... tinha uns livros que eu entendia, mas tinha outros que eu não conseguia entender. Tinha uns livros lá de outros autores que eram aqueles clássicos que eu não conseguia entender, aí eu ficava admirada quando ela ia me explicar um livro, e eu ficava assim besta, que eu era muito imatura. Aí eu comecei a ler por incentivo dela, eu tinha prazer quando ela contava a história do livro. (Professora Kátia)

No relato de Kátia, vemos, mais uma vez, que o vínculo afetivo entra em jogo na construção do gosto pela leitura: a tia que aparece como uma referência de leitora é lembrada por ela com admiração e afeição. A esse respeito Petit (2009) também afirma que, muitas vezes, nos tornamos leitores porque vimos algum familiar ou adulto querido lendo, a leitura aparece como uma forma de nos aproximarmos daquela pessoa e nos apropriarmos de suas qualidades.

Ao lembrar dessa mediação, a professora Kátia destaca que a tia não apenas indicava os livros, mas também lia junto e "explicava" a história para ela. Em outras palavras, parecia haver uma preocupação da tia em construir com a sobrinha uma visão interpretativa sobre os textos lidos. A esse respeito, alguns autores (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; NASCIMENTO, 2012) têm destacado o importante papel das leituras compartilhadas, permeadas de conversas sobre o texto e temas que são suscitados por ele, para a formação de pequenos leitores. Leitores que, desde cedo, aprendem a buscar, ativamente, compreender o que escutam, podendo assumir a mesma postura no momento em que começam a ler com autonomia.

Considerando ainda a fala de Kátia sobre sua tia é interessante notar que o processo de compreensão pode ser também um dos prazeres proporcionados pela leitura, como argumentam Chambers (2011) e Bajour (2012). Kátia também aborda a preocupação da tia

em assegurar a compreensão do que foi lido, assumindo, ao que parece, um *lugar mais tradicional de professora*, graduada em Letras. Vejamos:

Ela (*a tia*) lia e depois ela recontava as histórias. (...) Tinha alguns livros que ela mandava eu ler, aí quando ela me perguntava, ela fazia esse negócio de professor mesmo, que ela fazia pra saber se eu tinha lido mesmo. Aí eu começava a explicar. Aí tinha outros detalhes, ela explicava o que eu não entendia...aí ela começava a falar. (Professora Kátia)

Sobre os acervos disponíveis em casa, Kátia diz que: “Sempre tivemos uma estante cheias de livros e revistas com diversos conteúdos que me dava prazer de ler apesar de não entender o conteúdo de alguns livros”. Entre eles, ela cita obras como *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, *Capitães de Areia* e *Tieta*, de Jorge Amado e *O menino do dedo verde*, do escritor francês Maurice Druon. Ela acrescenta que algumas dessas leituras marcaram sua adolescência:

Eu comecei a ler acho que com uns dez, doze anos, que eu comecei realmente o vício de ler. Eu ficava lendo tudo que era coisa infantil, gostava muito da turma Mônica, *Sítio do Pica Pau*, *Reinações de Narizinho*. Por isso que eu tenho esse prazer de ler. E eu sou viciada mesmo. Leio muito romance, leio livro realmente, eu gosto bastante. E o primeiro romance mesmo que eu li foi *Orgulho e Preconceito*. Eu me apaixonei por esse livro e até hoje eu tenho em casa (risos). (Professora Kátia)

Sem dúvida o ambiente familiar de Kátia se constituiu uma referência que marcou sua história como leitora de livros. A professora Kátia ainda relembra que, quando adolescente, tinha uma amiga para quem lia livros e fotonovelas. Por ter uma condição financeira melhor, sua amiga comprava muitos livros e pedia para ouvir a leitura que Kátia fazia em voz alta.

A professora Luíza, lembra muito pouco de leituras feitas por familiares, Luíza também não menciona muitos materiais de leitura em sua casa. A presença de livros didáticos, por exemplo, coincide com o período de sua escolarização, tal como veremos no próximo tópico. Vejamos o que diz a professora Luíza:

Aos poucos foi chegando material impresso, tipo: os livros de mainha do MOBREAL eram entregues pra eles. Aí nos livros tinham leituras, né? Partes de leituras, partes de textos e aí a gente foi tendo contato com esse material. O primeiro material impresso, além da Bíblia, que eu não sei quem chegou primeiro, foram os livros do MOBREAL. (Professora Luíza)

As duas professoras também rememoram as leituras realizadas na comunidade religiosa por meio do catecismo. Nesse sentido, destacam a leitura e a contação de histórias bíblicas ilustradas como as parábolas. Luíza narra que as vivências de leitura de caráter religioso, ainda estão presentes em seu cotidiano. Ela conta que ao mudar-se para um novo bairro quando era criança, descobriu a comunidade religiosa da qual faz parte até hoje. Assim diz Luíza:

(...) Não tinha ninguém, nenhuma criança na rua, na praça. Da minha casa eu via a praça, só era atravessar a rua. Aí eu olhei e vi a igreja aberta. Eu vi um monte de criança entrando. Eu disse: “*Eu vou ali ver o que tem lá*” (risos) Pra entrar também né? Aí cheguei lá já fui acolhida “*Venha. Venha ouvir história bíblica. Sente aqui*”. Ela tinha uma Bíblia colorida. Uma Bíblia com desenhos coloridos. Então era uma sequência daquelas histórias. No dia de sábado era uma história, no outro sábado era outra.... dando continuidade. (Professora Luíza)

É interessante observar que diferentemente de algumas pesquisas já citadas aqui (GOMES, 2009; MAUÉS, 2010) a mediação de leitura da Bíblia e materiais religiosos não foi um vivência familiar das professoras. Porém, ambas tiveram experiências com esse tipo de leitura na igreja, com finalidades específicas de ensinamento religioso. Luíza ainda rememora sua participação em dramatizações de cunho religioso realizadas na vizinhança durante o Natal:

Era assim...um grupo de crianças que encenavam a peça e as moradoras da vila pediam que aquela peça fosse apresentada na porta de sua casa. Toda noite tinha três casas para apresentar a mesma peça em três ruas diferentes. Parece com o Baile do Menino Deus. (Professora Luíza)

Atualmente, no caso de Luíza, as leituras de cunho religioso se estendem até sua casa, uma vez que é educadora de catecismo e auxilia sua filha de nove anos nas leituras da catequese:

Ela (*sua filha*) tá na Catequese de Iniciação e eu também como educadora. E aí ela tem a leitura do livro de Jó pra ler nesse momento. Eu tenho que ler com ela... É bem poético. Ela tá no segundo ano e tem essa tarefa. É o que a gente tá lendo agora. É o livro de Jó, uma leitura diária, mas a gente não lê diariamente. Dependendo do tamanho do capítulo a gente lê até mais que dois. Até porque tem um prazo. A gente lendo um por dia não dá um

capítulo por dia. Tem capítulos mais curtos, tem capítulos mais longos. Eu leio um versículo, ela lê outro. (Professora Luíza)

Na juventude, período que corresponde ao tempo em que trabalhava durante o dia e estudava à noite, a professora diz que havia uma “brecha de leitura”, apesar de realizar leituras de contos infantis para o primeiro filho. Hoje, a professora afirma que sua “leitura pessoal está meio pausada”, e destaca em sua fala a “fila de livros a serem lidos”, um aspecto muito comum entre leitores:

(...) Ágape de Padre Marcelo. Eu não terminei. E eu tava lendo o Pequeno Príncipe (risos). Porque eu nunca consegui ler ele direitinho, todo, direitinho, acompanhando. Eu só li ele de pedaços, não dá para entender. Eu disse: “*vou ler o Pequeno Príncipe do começo até o final*”. Tá lá todos os dois juntos, Pequeno Príncipe e Ágape (...) Veja: Eu tenho dois para terminar de ler e tem três na fila de leitura. Aí eu continuo com essa ideia, continuo mantendo a proposta de leitura que é para não deixar desistir de vez. O que é que eu pego? Eu pego livros muito mesmo de pré-adolescente que eu posso terminar, começar e ler todo. Infanto juvenil... eu fico lendo assim, os próprios livros das crianças. Eu leio antes pra fazer uma análise e eu consigo viajar na leitura para poder ver se ela...onde é que eu vou encaixar no dia a dia da leitura, se vai ser deleite, se vai ser trabalhada... eu fico lendo assim. (Professora Luíza)

Assim, percebemos que no ambiente familiar e comunitário das professoras a leitura literária continuou presente. A aquisição de livros pelas professoras costuma ser feita em feiras como a Bienal Internacional do Livro¹⁶ e em algumas livrarias e sebos¹⁷ conhecidos no centro do Recife. Além disso, Kátia informou usar a assinatura no Kindle Unlimited da Amazon¹⁸ para leitura de diversos livros no *tablet*. Uma fala importante da professora Kátia diz respeito aos empréstimos de livros que ainda acontecem entre seus familiares e ao que parece sua tia continua como influenciadora para a geração mais nova, que no caso, são os seus sobrinhos, filhos de suas irmãs.

¹⁶ A Bienal Internacional do Livro de Pernambuco é um evento literário que conta com a presença de muitos escritores nacionais e internacionais, tendo como principais públicos leitores apaixonados por literatura. Durante a coleta de dados, as prefeituras de Recife e Jaboatão concederam aos profissionais da educação um bônus em pecúnia para compra de livros na 12ª edição do evento. Na Prefeitura do Recife este bônus é denominado Bônus Bienal e é garantido pela Lei Municipal Nº 17.912/ 2013.

¹⁷ Sebo são livrarias que vendem livros usados e outros produtos culturais como revistas, CD's e DVD's.

¹⁸ KindleUnlimited é um programa desenvolvido pela Amazon, que permite aos assinantes a leitura de ebooks que podem ser acessados em dispositivos eletrônicos como o próprio Kindle, tablets e smartphones.

Ontem mesmo ela (*referindo-se à tia*) tava me pedindo um livro pra dar pro meu sobrinho porque eu tenho muito livro de historinha, né? Pra os meninos pequenos. Os meninos estão todos doidos pelos meus livros. Eu digo: “*Se rasgar viu? Vão me dar outro de presente!*”. Pronto. Minha prima de Paulista conseguiu uns cinco livros e mandou pra mim. Só que meus sobrinhos carregaram tudinho...(Professora Kátia)

Entre suas leituras atuais, a professora Kátia cita biografias de famosos, romances e livros de literatura infantil. A releitura de obras lidas em outras épocas de sua vida (COSSON, 2014a) é algo interessante narrado pela professora e que, de fato, é uma das facetas comuns entre leitores:

Eu gosto de ficar lendo... Muitos eu já li e gosto de reler. Orgulho e Preconceito mesmo, eu li cinco vezes. A minha tia fica tirando onda: “*Vai ler de novo?*”. Eu digo: “*Eu acho que passou alguma coisa aí que eu esqueci, eu quero ler de novo*”. Porque tem livro que a gente se agrada. E tem uns dela (da tia) que ela não dá fim mesmo, Estrela do Amanhã, que se eu não me engano é de Manuel Bandeira. Tem muitos livros dela lá que ela não dá fim de jeito nenhum, nem empresta. (Professora Kátia)

No que se refere a essas leituras mais pessoais, observamos que a literatura infantil está presente no caso das duas professoras. Apesar de serem livros utilizados em sua atuação profissional, ambas incluem essa categoria quando indagadas sobre o que costumam ler. Nesse sentido, vemos que, de fato, a vida do professor está intimamente ligada à sua atuação profissional (NÓVOA, 1992; 1997). A esse respeito entendemos ainda que, na verdade não vemos razão para excluir os livros de literatura infantil que utilizam na mediação de leitura com suas crianças, do rol de leitura pessoal da professora de Educação Infantil. Além disso, como qualquer outra produção literária, a literatura infantil também pode agradar aos adultos.

Concluindo essa seção, podemos afirmar, a partir do que foi discutido até aqui, que as professoras têm algumas características comuns no que se refere à leitura no âmbito familiar e na comunidade mais ampla. Uma delas é a presença da voz de familiares (avós, mães, tias) como mediadores nas situações de contação de histórias ou de leitura em voz alta. A igreja também aparece na história de leitura das duas professoras como um local para ouvir histórias. Nota-se ainda uma variedade de gêneros literários que se materializam nas modalidades oral e escrita, a saber, contos, parábolas, repentes e lendas. Porém, apesar de pontos em comum, observamos que as famílias lidam de forma diferente com a leitura de textos escritos no ambiente da casa. Por exemplo, no que se refere ao acesso a livros e à

leitura de textos no ambiente familiar, no caso da professora Kátia, havia um espaço específico destinado à materiais escritos, mesmo antes de sua alfabetização; diferentemente de Luíza que só teve acesso a materiais escritos quando começou a frequentar a escola.

Atualmente, a relação das professoras com a leitura literária no ambiente familiar e comunitário demonstra que algumas de suas vivências anteriores se extinguiram enquanto outras se mantiveram. Novas vivências, por sua vez, também foram relatadas. Na modalidade oral, percebemos, por exemplo, que elas não falam sobre situações de contação de histórias em suas casas, tal como viveram na infância. Para Kátia, o empréstimo de livros entre os familiares continua assumindo um aspecto inter geracional, entre tias e sobrinhos. Para Luíza, a leitura de textos escritos em voz alta no ambiente familiar é uma vivência em que ela se porta, agora, como mediadora para sua filha, o que não ocorreu em sua infância com sua mãe. Além disso, a leitura de textos escritos em plataformas digitais aparece como um novo modo de ler para a professora Kátia.

Uma observação de suma importância é o fato de as professoras considerarem como leituras literárias próprias os livros de literatura infantil, que também são seus materiais de trabalho como professoras de Educação Infantil.

Na próxima seção, discutiremos sobre as narrativas das professoras no que diz respeito às suas vivências com a leitura literária na escola, enquanto alunas.

4.1.2. Leituras literárias no espaço escolar

Nessa seção, discutiremos como as leituras literárias estiveram presentes na vida escolar das professoras, enquanto alunas. Como vimos, as práticas orais, como é o caso da contação de histórias, aparecem de forma muito peculiar no ambiente familiar ou comunitário. Diferentemente, na fase escolar das professoras (final dos anos 70 ao início da década de 90) essas práticas pouco aparecem, pois o livro torna-se a referência primordial em suas histórias de leitura.

Através das falas delas, notamos que há uma valorização da escolarização por parte dos familiares, o que demonstra uma intrínseca relação com a leitura. (SANTOS, 2016). Isso porque, de fato, há uma forte relação entre a escola, língua escrita e seu processo de apropriação, que é mediada pelos impressos (ROCKWELL, 1985). Isto é percebido na fala de Luíza: “Estude, valorize o que você tem hoje... eu queria ter um caderno e não tinha, e você tem... Eu queria estudar e não podia, e você pode (referindo-se à fala de sua mãe)”; e na cobrança da tia de Kátia no que se refere à alfabetização e à compreensão dos textos lidos.

A professora Luíza tem uma memória mais vívida da leitura na escola. É através do ingresso na escola (dela e de sua mãe) que seu ambiente familiar passa a ter materiais impressos. Todavia, a professora Kátia apesar de não ter recordado de muitas situações de leituras escolares, ressaltamos que as leituras indicadas por sua tia apresentava um sentido escolar intrínseco: “tinha alguns livros que ela mandava eu ler, aí quando ela me perguntava, ela fazia esse negócio de professor mesmo pra saber se eu tinha lido mesmo”.

Como dito inicialmente, as duas professoras começaram a educação básica na rede particular de ensino. Essa fase não é muito marcada pela leitura literária de forma positiva. Vejamos como Kátia relembra:

No início eu estudei num colégio particular. Acho que foi até a 4ª série. Foi. No início mesmo.... Roseli....(*relembrando o nome de uma professora*) Era um colégio tradicional. Era livro didático pra ler as historinhas no livro mesmo porque a gente tinha que ler e responder as perguntas. Então ela não contava muita história, desses outros tipos de história. Agora quando eu fui pro colégio público acho que eu estava na quarta série. Naquele tempo era série. Eu fui estudar no colégio público e aí eu escutei muitas histórias. (Professora Kátia)

Luíza também fala sobre sua vivência com a leitura no primeiro ano de sua escolarização:

Mas em relação à memória de leitura eu sentia que no particular não tinha esse tempo dedicado para leitura, para contação. Era assim: tinha aquele momento. Lia e pronto. Esporádico. Era mais a cobrança mesmo de fazer tarefa. (Professora Luíza)

Assim, observamos que a leitura dos textos estava muito voltada para o preenchimento de fichas de leitura, com o objetivo maior de realizar tarefas. Não queremos dizer que ler literatura no ambiente escolar impede que outras atividades sejam realizadas em torno da leitura, tais como questionários e sistematizações; mas ao que parece, nas situações vivenciadas pelas professoras o principal objetivo não era formar leitores literários através de práticas significativas de leitura.

Após sair da escola particular, Luíza registrou na memória escrita e mencionou várias vezes nas narrativas, sua experiência de leitura no Programa de Atendimento ao Pré-Escolar

(PROAPE)¹⁹, programa desenvolvido em Pernambuco nos anos de 1977 a 1980. Nesse espaço, como era proposto pelo programa, havia um contato mais próximo com pessoas de vínculo afetivo como a mãe e os irmãos. A organização do espaço também marca essa experiência:

Essa lembrança é bem forte em minhas memórias; lembro que eu contava histórias para os meus irmãos e demais crianças que participavam do grupo escolar (todos ficavam no mesmo espaço). As leituras eram portas de viagens imaginárias; linguagem organizada na minha cabeça; repertório de acontecimentos; tudo de bom naquele momento da escuta. (Professora Luíza)

Entre as atividades, havia um momento de escuta da leitura de livros de literatura infantil, e é uma experiência que se assemelha às práticas de leitura que Luíza vivenciava no ambiente familiar e comunitário, afinal de contas, os sujeitos que participavam das atividades de recreação eram da própria comunidade, com exceção da professora que coordenava e avaliava as atividades. Nesse sentido, as rodas de leitura aparecem como uma experiência prazerosa para Luíza. Entre as leituras estão os contos clássicos como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e lendas do folclore brasileiro, realizadas pela professora com livros ilustrados²⁰.

Continuando sua escolarização na rede pública, ela relembra uma professora que marcou sua trajetória leitora nesse espaço:

Elas tentavam encaminhar a gente pro prazer, mas acabava voltando pro escrito (*falando de sua professora*). Tá entendendo? Voltava para alfabetização. Então ela meio que não tinha muito um espaço. Porque pra leitura ser voltada para o gosto do ler ela tem que ser contínua. Tem que ser todos os dias possíveis. Não pode ser esporádico. Mas aí na minha lembrança ela era esporádica. (...) Eu lembro que algumas leituras dela eram curtas e se eu tenho essa lembrança de leitura curta eu associo às poesias. Leitura curta e rimada: poesia. Eram textos curtos. Essa lembrança eu tenho porque era o momento de alegria mesmo, de ouvir aquele pedaço; de prazer, de ouvir aquele texto. Não era pesado, essa lembrança também tenho. Ela fazia poesias e lembro das adivinhações; fazia trovinha, trava-língua. Ela lia

¹⁹ O Programa de Atendimento ao Pré-Escolar foi implantado pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco durante os anos de 1977 a 1980. O mesmo fazia parte do Projeto de Nutrição Brasil/Banco Mundial/INAN, baseado no modelo dos Centros de Educação e Alimentação do Pré-escolar do Estado de São Paulo. Tinha como principal objetivo o atendimento nutricional e psicomotor a crianças de 2 a 6 anos de idade. O programa era caracterizado pelo baixo custo e grande abrangência, uma vez que fazia uso máximo de recursos comunitários. As atividades eram realizadas em espaços da comunidade como escolas, igrejas, e contavam com a educação e participação ativa de mães, além de merendeiras e um professor ou supervisor local (ver GANDRA, 1981). Embora não querendo discutir as bases filosóficas e operacionais do programa, entendemos que o programa mantinha um caráter assistencialista e comunitário, porém, com características formais do sistema escolar, incluindo a mediação de um profissional da educação. Por isso, incluímos tais experiências nesse tópico.

²⁰ Coelho (1991) aponta que nos anos 70 e 80 do século passado, houve uma produção inovadora, considerada como um *boom* da Literatura Infantil Brasileira, acompanhada da presença decisiva da ilustração.

pra gente. Folclore, da nossa literatura, algumas partes do folclore, dito popular... (Professora Luíza)

Luíza ainda compara as leituras vivenciadas no PROAPE com as novas experiências na escola:

Eu lembro que ela lia. Ela lia, ela fazia as atividades. Eu acho que ainda não era tão marcante como no PROAPE. Entendeu? O hábito de leitura eu acho que não era mais. Eu lembro dessa partida... “*Partiu agora viu? Agora a gente precisa aprender a ler*” (referindo-se ao discurso da escola).

A primeira fala da professora revela que apesar de a escola não ter um objeto definido em relação ao ensinar a ler literatura, a professora buscava levar os alunos à busca pelo prazer através da leitura. Todavia essa era uma prática esporádica como também é reportado na fala de outras professoras em pesquisas anteriores (ROSA, 2003). Por outro lado, vemos que sua fala aponta um objetivo majoritário do sistema escolar que era a alfabetização das crianças frente problemática do analfabetismo no Brasil. Historicamente, nesse período a literatura infantil surge nas escolas, e em específico nas turmas de alfabetização, como alternativa às cartilhas, suporte textual que não foi mencionado pelas duas professoras durante as narrativas.

Em sua segunda fala, a professora aponta duas questões: a leitura como momento de prazer quando ouvida, e o processo de alfabetização (*aprender a ler*). Isso corresponde ao ler e ser letrado, movimentos que compõem o letramento literário (COSSON, 2014a).

As duas professoras também falam sobre Monteiro Lobato como um escritor que se destacou em sua história de leitura no período escolar. Na época que corresponde aos anos iniciais das professoras, os filmes e séries do Sítio do Pica Pau Amarelo estavam em alta na televisão brasileira. Vejamos como as professoras relembram:

Depois de 4º ano tinha esse do Sítio do Pica Pau que eles botavam na escola. O professor trabalhava muito Monteiro Lobato na escola. Tinha um projeto de Monteiro Lobato, não era projeto naquele tempo. Mas já trabalhava Monteiro Lobato bastante porque tava na época do Sítio do Pica Pau, pegava muito a imagem do Sítio. O livro mais era esse... o Sítio do Pica Pau Amarelo. (Professora Kátia)

Eu tava em casa lembrando da conversa da gente. E lembrando, fazendo um resgate da memória...assim... ampliando o que eu já tinha, lembrava né? E tentando lembrar mais dos livros, o que chamava atenção para a leitura, mas realmente o que vem na minha cabeça muito é quadrinhos, né? Turma da Mônica, super-heróis, quadrinho, as histórias de Monteiro Lobato porque era

muito trabalhado. Monteiro Lobato também traz a cultura né? No texto dele, ele fala muito das nossas culturas, lendas e mitos. Aí as lembranças que tenho são essas, eu não consegui lembrar muito de outros títulos. (Professora Luíza)

Os livros didáticos, próprios do sistema escolar, também aparecem nas narrativas das professoras por serem veículos de variados gêneros textuais, inclusive os literários²¹. Aqui é exemplificada a má escolarização da literatura (SOARES, 1999), pois a grande questão é que nos livros didáticos os textos apareciam, em sua maioria, fragmentados ou sem alusão ao autor original, comprometendo o sentido do texto ou com objetivo conteudista: “Era livro didático pra ler as historinhas no livro mesmo porque a gente tinha que ler e responder as perguntas” (Professora Kátia). No entanto, lembremos que, para Luíza, são esses livros didáticos (seus e de sua mãe) que se constituíram um dos primeiros materiais impressos a chegarem ao seu ambiente familiar. Significa, pois, falar da escola como um importante espaço difusor da cultura letrada, principalmente para famílias menos privilegiadas.

Apesar de tímida, a biblioteca escolar aparece na história de leitura das professoras quando elas ingressam na segunda etapa do Ensino Fundamental:

Depois o 5º ano eu fui pra uma escola que tinha biblioteca. Era dentro da escola, mas tinha um cantinho que você saía de aula e podia escolher qualquer livro pra ler. Tinha todo tipo de livro. Quando não tinha aula, quando o professor não vinha, a gente ia pra lá. Era bem interessante. Isso já na fase de adolescente. 12 anos, nesse período assim. (Professora Kátia)

Eu posso lembrar que nos anos finais do fundamental a gente escolhia um livro na biblioteca pra terminar a aula. Tinha um momento de biblioteca para completar o horário de aula, a orientação era essa: “você podem ir à biblioteca para fazer leitura”... enquanto o outro professor não vinha. (Professora Luíza)

Notemos que nas duas falas, estar na biblioteca era uma opção para que os alunos não ficassem ociosos, sem aula. Se por um lado, o tempo podia ser aproveitado para leitura livre, importante para a formação do leitor; por outro lado, significava a existência de um trabalho pouco sistematizado para uma biblioteca dentro de um espaço escolar.

Na sequência das narrativas, Luíza traz à memória um trabalho mais próximo de um trabalho direcionado para uma biblioteca escolar:

²¹Em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a distribuir o livro didático.

A bibliotecária era uma professora readaptada. Ela quem escolhia o livro que ela ia indicar para leitura. Ela fazia indicação de leitura. Quem quisesse ouvir lá, ficava num determinado espaço. E quem não quisesse pegava um livro de qualquer lugar da estante e ia pro cantinho fazer leitura. Ela tentava fazer a voz mais branda. Às vezes ela ficava no birô e todo mundo ficava em volta dela ou vindo orientação. Aí ela dizia, depois falava, tratava do contexto, ela contava os pontos pra instigar a gente a ler. Se fosse um livro que tivesse muitos exemplares, então dava pra todo mundo ali. Se não tivesse muitos exemplares ela anotava o nome dos interessados e à medida que iam entregando, ela ia na sala levar aquele livro para o próximo leitor. Ela fazia esse tipo de trabalho. Quando não era isso, ela deixava todo mundo lá escolhendo livro para leitura. E assim... aquela leitura não ia dar tempo de ser terminada na sala. Mas depois.... se você quiser continuar você levava. Se não quisesse continuar, devolvia. Entendeu? Era um tempo para você analisar. Gostei da capa e não gostei do texto...Botava lá, pegava outro. Botava lá, pegava outro. Até dar o horário. (Professora Luíza)

Apesar das poucas lembranças das professoras no que se refere à biblioteca escolar, consideramos que ainda assim, ela aparece como um espaço no qual as experiências leitoras das professoras puderam ser ampliadas assim como discutem as pesquisas de Bassani (2014), Delamo (2011) e Chassot (2015).

Nos anos finais do ensino fundamental, período que corresponde à adolescência, as professoras falam sobre “leituras jovens”. Tratam-se de livros voltados para o público jovem com temáticas muito presentes no cotidiano desse público:

Eu lembro que eu já tava fugindo de Monteiro Lobato. Já não era mais tão interessante. Monteiro Lobato já não me interessava. Eu lembro que não me interessava. Me interessava livro falando de adolescente do tipo “Careta não! Descolado sim!” Aí essas coisas....Hoje ele é pequenininho feito um livro de bolso. Tinha umas caricaturasinhas na frente. (Professora Luíza)

Eu gostava de ler de livro de adolescente, aquela de historinha de escola. Aqueles livros como bullying na escola... Situações que aconteciam na escola, eu gostava muito. Bem legal mesmo. Tem várias situações. Hoje eu não vejo esses tipos de livro que tinha antigamente. (Professora Kátia)

No ensino médio, Luíza cita autores da literatura clássica como Érico Veríssimo, Machado de Assis. Todavia, eles são lembrados por ela como livros “cobrados” nos vestibulares, com fins didáticos. Mais adiante, ela cita títulos como Dom Casmurro, Vidas Secas, Ofélia, que segundo ela, eram leituras rápidas com o intuito de chegar logo ao final:

Também tais leituras estavam associadas a entrega de trabalho, a demanda de relatório, de prestação de contas; não era escolha, eram títulos sugeridos e obrigatórios para socialização na sala. Correspondi apenas ao interesse

didático, mas não senti a emoção proposto pela leitura que sentia nas primeiras experiências leitoras. (Professora Luíza – memória escrita)

Quando perguntada sobre experiências de leitura de literária no período escolar, a professora Kátia não fala sobre suas vivências no Ensino Médio, período em que, geralmente, os clássicos são apresentados e cobrados na escola. Talvez isso ocorra porque os livros considerados canônicos já tivessem sido apresentados a ela de forma significativa no ambiente familiar e não na escola.

Ao refletir sobre a forma como a literatura aparece na vida escolar das professoras algumas questões são colocadas. Se por um lado, a escola é um espaço privilegiado para difusão da cultura letrada, a escolarização da literatura em algumas situações acontece de forma imprópria, desvirtuando-a (SOARES, 1999), tal como os textos literários apareciam dos livros didáticos utilizados pelas docentes. Como vimos, a professora Kátia narra poucas vivências significativas de leituras literárias na escola, no entanto, seu ambiente familiar é permeado por práticas letradas envolvendo livros de literatura. Diferentemente de Luíza, cujo encontro com a leitura literária na modalidade escrita inicia-se de forma prazerosa nas rodas de leitura do PROAPE, ou seja, fora do ambiente familiar. Além disso, apesar de vivenciar situações que oscilavam entre o prazer e a obrigação, a escola demonstrou para a professora Luíza sua importância como difusora e promotora da leitura. Ainda a esse respeito, podemos concluir que a literatura infantil está presente na trajetória escolar das professoras, porém, não de forma diversificada.

Do mesmo modo, o encontro das professoras com os cânones é diferenciado. Enquanto Kátia fala sobre os clássicos da literatura de uma forma extraescolar, Luíza os descreve como sinônimo de obrigação. Todavia, essa obrigação de ler os clássicos não a impediu de tornar-se leitora e manter o gosto pela leitura.

A biblioteca escolar por sua vez, apesar de uma presença pouco marcante, mostrou que a liberdade de escolher um livro, manuseá-lo, começar a leitura e não terminar ou ouvir alguém indicar livros são situações que, por algum motivo, não escaparam das memórias das professoras.

No próximo tópico discutiremos como a leitura literária esteve presente nos espaços de formação inicial vivenciados pelas professoras assim como suas primeiras experiências com a mediação de leitura ao ingressarem na Educação Infantil.

4.1.3 Leitura literária nos cursos de formação para o magistério e início da carreira docente

Nessa seção abordaremos como a leitura literária aparece no percurso de formação inicial das professoras durante os cursos de Magistério e graduação em Pedagogia, bem como no período em que ingressaram como docentes na Educação Infantil. Para ampliar essa análise, buscamos traçar relações entre elementos narrados pelas professoras e o cenário educacional da época.

Notamos, primeiramente, que a profissão docente não foi a primeira opção para as duas professoras²². O ingresso no curso de Magistério²³ veio mais tarde como uma alternativa para entrarem no mercado de trabalho.

Em 1991, a professora Kátia iniciou o Magistério²⁴ e nesse período ela dá destaque ao contato com contos de fadas, reacendendo seu encantamento por ouvir essas histórias:

Ela (*a professora de Magistério*) trabalhava contação de história em cima de clássicos mesmo e de contos de fadas. (...) Por isso que eu tenho essa paixão por contos de fadas realmente, porque ela trabalhava em cima disso aí. Ela levava boneco e criava fantoches. Como se a gente fosse trabalhar em sala de aula. E na sexta-feira era a culminância. (Professora Kátia)

Além disso, Kátia relata que sua professora do curso de Magistério solicitava das alunas a confecção de um livro de cantigas infantis:

(...) Há uns três anos eu ainda tinha esse caderno, mas molhou quando eu levei pra escola, os meninos derrubaram água. Mas era com todas as cantigas pra trabalhar em sala de aula. Vou fazer de novo pra gente ficar cantando porque às vezes a gente esquece as músicas. (Professora Kátia)

Apesar de nas décadas de 70 e 80 no Brasil observar-se uma explosão de excelentes autores e ilustradores de livros de literatura infantil (tais como, Ruth Rocha, Fernanda Lopes

²² No período em que as professoras cursaram o então 2º grau (anos finais da década de 80 e início dos anos 90), o ensino profissionalizante nesta etapa era facultativo ao estudante, conforme a Lei nº 7.044/1982. Kátia escolheu o curso técnico em contabilidade, e Luíza, o ensino secundário de formação geral.

²³ Segundo a Lei nº 5692 de 1971, o curso de Magistério, denominado Habilitação Específica para o curso de Magistério, tinha três ou quatro anos de duração, habilitando para o magistério desde a Educação Infantil até a 6ª série do 1º grau. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o curso de Magistério ou Curso Normal, também é apresentado como formação docente, a nível médio, habilitando para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁴ A professora Kátia realizou o Curso de Magistério na Escola Estadual Firmino da Veiga, localizada em Paulista (PE)

de Almeida, Ana Maria Machado, Ziraldo, Sylvia Orthof, Elias José) em suas narrativas, a professora Kátia dá destaque apenas aos contos de fada, como foi referido acima. Ainda, como foi visto, a professora de magistério mostrava às alunas alguns adereços como bonecos e fantoches, sugerindo recursos interessantes que poderiam acompanhar a contação de histórias.

A respeito desse período vale lembrar que, na época eram inexistentes documentos produzidos pelo Ministério da Educação que orientavam o trabalho pedagógico com a literatura infantil, tal como temos hoje (ver por exemplo, BRASIL, 2010; 2014; 2016). Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases vigente (reformulada em 1971 pela Lei nº 5.692, parecer nº 853), já colocava a leitura de textos literários como um elemento a ser enfatizado no currículo; e a literatura infantil aparecia, inclusive, como um recurso para dar mais sentido ao processo de alfabetização em oposição aos pseudotextos das cartilhas (ver REGO, 1988). Embora Kátia não mencione essa discussão sobre a literatura infantil e seu papel para o desenvolvimento da linguagem escrita na escola, ela recorda a orientação para a leitura de livros literários para as crianças associado ao trabalho com certos conteúdos, tradicionalmente escolares como, por exemplo, o desmatamento, o cuidado com o meio ambiente, entre outros:

Ela (*a professora-formadora*) dizia que era pra trabalhar a imaginação da criança né? João e o Pé de Feijão, essas coisas assim. Do imaginário infantil da criança. E que depois a gente fosse envolvendo pra realidade. Alguns livros trabalhando o lixo, cuidado com o lixo, cuidado com a água, essas coisas depois. (Professora Kátia)

Aqui percebemos que a formação para Magistério apontava dois objetivos distintos para a mediação de leitura literária com as crianças. De um lado, havia a ênfase com o desenvolvimento da imaginação e fantasia; de outro, havia o interesse de desenvolver certos conteúdos específicos a partir do livro, algo ainda muito presente nas rodas de leitura na Educação Infantil (ver, por exemplo, SANTOS et al, 2005; BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; BRANDÃO et al, *no prelo*, 2020)

No caso da professora Luíza, tal como já relatamos anteriormente, ela estagiou no Programa Pré-Escolar para Todos, desenvolvido pela Prefeitura do Recife²⁵. Em 1992, ainda cursando o ensino secundário e buscando uma alternativa de emprego, a professora Luíza tem a oportunidade de vivenciar suas primeiras experiências como mediadora de leitura, ao participar das formações oferecidas pelo Programa:

²⁵ O Programa Pré Escolar Para Todos era uma iniciativa de apoio às escolas comunitárias, sendo desenvolvido em espaços e com formação de pessoal da própria comunidade.

Como eu comecei aprendendo, então eu bebia muito daquilo que a formação me dava. E dentro da formação sempre dizia: começar uma aula com leitura, começar a aula com leitura. Era uma leitura de abertura. E aí que tipo de leitura? Naquele tempo ainda tava muito imaturo até a própria orientação mesmo, né? (Professora Luíza)

De fato, como já sinalizamos antes, as orientações metodológicas em relação à leitura literária, especificamente na Educação Infantil, ainda eram poucas no Brasil. Porém, a atividade de ler no início do dia sugere a importância dada à chamada “leitura deleite”, uma leitura em voz alta que visa propiciar uma experiência prazerosa e estimulante para as crianças pequenas, tal como recomendava a formadora: “Fazer uma caixa surpresa... colocar o livro em algum lugar da sala e fazer aquele mistério...”.

Com sua saída do Programa Pré Escolar Para Todos, Luíza passa a usar o espaço de sua casa para oferecer aulas de reforço escolar²⁶, mesmo sem ter ainda a formação mínima para o magistério. Com a expansão desse trabalho e a possibilidade de ampliação para uma escola privada, ela inicia, então, o curso de Magistério, uma vez que o Ministério da Educação exigia a formação profissional mínima para o registro do dirigente de uma instituição de ensino:

Aí eu disse: “vou fazer Magistério”. Aí comecei a estudar. Foi tudo junto: inscrição da escola, reformulação, consolidação da escola, estudo para ser professora. Aí eu comecei a ter formação mais específica que era o próprio Magistério e acesso a materiais, acesso a esse mundo. (Professora Luíza)

Quando Luíza ingressa no Magistério no ano 2000²⁷, o cenário educacional já era bem diferente daquele vivido pela professora Kátia quando iniciou seu curso em 1991. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) e um documento com a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) haviam sido lançados, assim como um documento com três volumes em que se apresentavam Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). No curso de Magistério, a professora Luíza menciona que a leitura (de forma geral) sempre estava presente no início das aulas, porém, assim como Kátia,

²⁶ Reforço escolar é o nome dado às atividades ofertadas a estudantes de modo informal, geralmente, em ambientes domésticos, com o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

²⁷ A professora Luíza realizou seu curso de Magistério na Escola Sylvio Rabelo, localizada em Recife, no complexo do IEP (Instituto de Educação de Pernambuco).

relembra de poucas orientações de seus professores-formadores a respeito da leitura literária para as crianças:

Algumas vezes (a aula) era sobre o conteúdo da criança pequena e outras vezes era o conteúdo mais atualizado só para ter o pontapé mesmo de discussão, de conversa, mas eu não, eu não tenho uma lembrança forte do quê que se lia. Eu só lembro que tinha essa presença da leitura. Textos. Português mesmo. Português sem ser didática. Meu Deus do céu! Se fosse trabalhar aquele texto como interpretação de texto, era texto. Se fosse para fazer só um texto para a gente ler de deleite, era texto. Sempre começava a aula com texto. (Professora Luíza)

Assim, o que Luíza realmente ressalta em suas lembranças nesse espaço inicial de formação foi a transmissão de conhecimentos sobre a criança pequena e formas de interagir com elas:

Todas as professoras do Magistério das didáticas tratavam a gente como os meninos, como as crianças menores deveriam ser tratadas. Era *“meu amor”* *“venha cá, minha criança”*, E a gente: *“oxe, professoras”* (risos) né? A gente tinha que entender que era o jeito, o zelo ,né? *“meu anjo”*, *“minha flor”*, *“minha aluna querida”*, *“meu aluno querido”*. Era aquele modo. E assim, a abertura da didática era toda voltada para aquela vivência de sala de aula que a gente ia ter. Quem não entendia achava que tava sendo infantilizado, ou a professora tava tirando onda. Tinha gente que entrava em choque. Mas não era. Era uma forma de já dizer... (Professora Luíza)

Tal como se nota na narrativa de Luíza alguns elementos mais subjetivos como a expressão de carinho e afeto, presentes nas interações humanas, ficaram marcados em sua memória como constituintes da prática da professora de Educação Infantil. Na verdade, entendemos que tal dimensão subjetiva, de fato, também faz parte da profissionalização, não sendo sinônimo de uma visão de Educação Infantil de base assistencialista (SILVA, 2013). Significa, ao contrário, uma dimensão do cuidado com a criança, a importância de ser sensível a ela, acolhê-la, compreendê-la e estar a par de seu desenvolvimento, garantindo seu direito de ser recebida na instituição de forma carinhosa, favorecendo seu bem estar neste espaço.

Após a conclusão do curso de Magistério as duas professoras trabalharam em outras instituições da rede privada e pública. Kátia, em 2006, foi aprovada em um concurso público da Prefeitura do Recife para a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na Creche Novo Pina, onde permaneceu por cinco anos. Essa experiência parece ter sido determinante em sua formação profissional, sendo um período bastante lembrado por ela

durante suas narrativas. Além disso, é nesse período que ganham destaque as atividades de leitura e contação de histórias, realizadas pelas professoras e pelos ADIs. Vejamos o que diz a professora:

Me encantei mesmo quando eu trabalhava na Educação Infantil no Recife, como ADI. A professora sempre tinha a roda de história, contação de história. Todas que eu trabalhei da Creche Novo Pina são ótimas professoras, profissionais de contação de história. A primeira coisa quando chegavam na sala de aula.... Eles (os alunos) tomavam café, a gente botava todos sentados para tomar o cafezinho e depois que eles terminavam, escovavam os dentes e a gente botava eles sentadinhos na roda, fazia no chão uma lua e botava os meninos todos sentadinhos. A professora sentava na frente e eles escutavam. Ela lia a historinha, os desenhos.... e quando os meninos já associavam o livro, ela chamava os meninos pra contar a história. Tinha um menino lá que não sabia ler, mas contava a história todinha! (Professora Kátia)

É no espaço profissional, então, que Kátia passa a ter mais contato com livros de literatura infantil e com recursos metodológicos para a mediação de leitura. Assim, ela relembra:

Histórias? Tinham várias mesmo! Eu me lembro de uma... A do Lobo Mau que a professora se fantasiou pra apresentar com eles, foi bem engraçado. Ela fez a máscara bem engraçada para os meninos não terem medo. Eles foram segurar o lobo (risos), seguraram a professora. Foi bem engraçado. Eles adoravam. Botavam os meninos pra dançar. Tinha uma parte de um baú cheio de retalhos para os meninos se fantasiar. Era o baú de fantasia, os meninos pegavam e criavam as fantasias deles. E nisso eles contavam histórias também. Por isso que eu tenho sempre um baú. Fora isso eu me lembro do Gato Xadrez. Tinha os Clássicos... Branca de Neve, Chapeuzinho que trabalhava muito. Tinha a Boneca de Lata que a gente fazia.... Teve uma vez que a gente contou uma história da árvore, a gente teve que dar as mãos. Agora não consigo me lembrar do livro... Eu sei que eu usava muito Ninoca. Era um ratinho que os meninos se encantavam. Todos os dias tinha que ter um. Ninoca vai à praia; Ninoca troca de roupa...É estrangeiro (refere-se à autora), Lucy Cousins. Lá tinha uma coleção, ela (a professora) deixava lá para os meninos. Tinha tudo: Trocar de roupa, cores, aventura, brinquedos dela. Era uma ratinha que fazia várias coisas. Pintura, aquarela, desenho. Os meninos amavam esse livro. De animais também, movimento, textura, os que têm olhinhos. Fora os de som, né? São ideais para os meninos de 2-3 anos. (Professora Kátia)

Além disso, vejamos que a professora rememora os diferentes formatos de livros disponíveis para as crianças na Creche. Como podemos perceber, a instituição educativa configurou-se como espaço formativo, introduzindo a professora no acervo literário

disponível para crianças pequenas e ampliando suas experiências como leitora literária e mediadora de leitura na Educação Infantil.

Dando continuidade aos estudos na área de Educação, as professoras iniciaram a graduação em Pedagogia. Kátia relembra que não havia uma abordagem específica para a mediação da literatura infantil durante o seu curso (2006-2009). Vejamos o que ela diz:

Logo no início nos primeiros anos, na faculdade trabalhava mais os livros, os teóricos. Perrenoud, Tisuko, o brincar, trabalhava mais nessa área do brincar. Magda Soares. Mas também tinha livros que eles apresentavam que a gente deveria trabalhar em sala de aula com os meninos. Eles apresentavam alguns livros, mas era mais contos. Não eram livros que a gente aprende quando a gente tá na Educação Infantil, que a gente sabe qual o livro ideal pra aquelas crianças. Eles apresentavam livros que tinham conteúdo que poderia trabalhar com as crianças em sala de aula, trabalhar o preconceito, trabalhar a educação, que não podia bater, violência, essas coisas assim. Não era livro infantil, lúdico. Eles não chegavam com aqueles livros mais infantis... trabalhava mais os teóricos: Philippe Perrenoud, a visão de Paulo Freire, Magda Soares, Emilia Ferreiro, a gente tinha que primeiro entender a mensagem do que poderia trabalhar em cima desses teóricos. (...) eu acho que a faculdade deveria fazer um tipo de trabalho de contação de história mesmo. (Professora Kátia)

Concordamos com Kátia no que se refere à ausência de um olhar mais específico para a construção de acervos, organização de espaços e condução da leitura literária com crianças na formação inicial de professoras. Assim, a fala de Kátia expressa que, apesar da diversidade de livros de literatura infantil no Brasil, estes não foram apresentados durante a graduação, assim como não houve uma reflexão sobre a leitura literária e sobre aspectos importantes da mediação de leitura com as crianças.

A narrativa de Luíza, que realizou a graduação em Pedagogia na modalidade semipresencial mais recentemente (entre os anos 2007 a 2012), parece indicar uma certa presença da literatura, já que a leitura deleite era, tal como ela recorda, um momento de abertura nas aulas de didática da literatura:

Eu lembro da professora da didática de literatura, Luciana. Tinha um tempo, ficava lá a tela escura com o logotipo da faculdade, aí tinha um tempo 5-4-3-2-1 e ela aparecia com a fantasia, com um chapéu diferente ou uma máscara, o livro na mão... Ela começava a aula com essa contação mesmo. Antes mesmo de dar o nome, se apresentar porque tinha que ter uma coisa mágica. Ela começava essa aula diferente, ela já dizia justamente isso. Depois que ela contava a história ou ela fazia aquela apresentação, ela dava boa noite e se apresentava e dizia que aquilo era diferente porque era vídeo, era uma

transmissão, mas a gente iria escolher também. A gente poderia também já receber eles (as crianças) daquele jeito ou avisar que iam ter uma atividade diferente. Dar o Bom Dia normal e avisar a turma que ia fazer aquela atividade. (Professora Luíza)

É possível afirmar que essa ausência de discussão sobre a mediação da leitura literária com crianças nos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil é um fato ainda atual. Em uma pesquisa recente desenvolvida por Saldanha e Amarilha (2018) com 27 universidades públicas do país, mostra que apenas 11 delas têm em sua grade curricular uma disciplina obrigatória na área de literatura, 14 instituições oferecem uma única disciplina optativa na área, restando duas instituições em que nada sobre o tema é oferecido aos alunos durante o curso.

Em 2011, as professoras ingressaram como profissionais na rede pública de ensino de Jaboatão dos Guararapes. Nesse período, Luíza já tinha alguns anos de experiência como professora e dona da sua própria escola. No trecho da narrativa, abaixo, ela resgata como foi seu processo de formação como professora da Educação Infantil, lembra ainda de sua passagem da rede privada para a rede pública de ensino:

A escola particular me formou, como eu já disse, através das formações de particulares que eu buscava nas Paulinas, com as formações da igreja. E também algumas oficinas que as editoras ofereciam.... ofereciam algumas formações uma vez no ano, duas vezes no ano no máximo, mas elas formavam. O próprio livro da criança e o livro didático ele traz também muita coisa pra formação do professor nos rodapés, no Livro do Professor. Então se o professor tem interesse, se ele busca, se ele é responsável pela formação da criança e pela sua própria formação... o professor-pesquisador. Esse professor pesquisador eu conheci desde o magistério. Então quem foi que me formou professor de Educação Infantil? Primeiro: o chão da escola; segundo: as formações oferecidas por essas entidades que eu já fiz, a busca que era sempre... No particular a gente é que busca. Então continua buscando, né? É sempre busca! Quando eu cheguei no (setor) público o diferencial foi esse: eles que me buscam, eles que me resgatam, eles que oferecem. Isso é um direito meu e eu não sabia. É um direito que eu tenha formação continuada. Eu tinha visto no magistério e na graduação, mas eu via isso como uma coisa oferecida, uma coisa que eu como professor pesquisador teria que ir atrás. É assim, sim! Não tá errado, mas o (setor) público tem isso como lei, a garantia desse direito. E aí melhorou a minha formação, ampliou, lapidou, deu mais recurso, melhorou muito! (Professora Luíza)

Para Kátia, o ingresso na rede pública de ensino foi, por sua vez, sua primeira experiência como professora da Educação Infantil. Durante as narrativas, ela relembra muitas

vezes as atividades que realizava com seu grupo de crianças de 4 anos em uma escola de tempo integral:

No integral como tinha muito tempo, eu já dedicava à contação de história. Aí todo dia eu trazia um livro pra contar, apresentar aos meninos. Além de eu ter uma caixa de livros... eu tinha duas caixas de livros na Educação Infantil do Grupo 4. Era oferecido na rede municipal de Jaboatão. Então eu tinha que escolher cada dia um livro pra contar a história, mesmo se não tivesse no conteúdo que eu tava aplicando em sala de aula. Porque não precisava ser baseado no conteúdo. Eu tinha obrigação de todo dia contar uma história pra criança pra ela se interessar e mostrar, e deixar eles manusear, fazer a manipulação do livro. Aí eles, eles ficavam olhando as figuras, desenhavam, é... eu depois eu dava folha pra eles terem a visão deles da história, se eles entenderam. Eles desenhavam, eu perguntava o conteúdo sobre o livro, eles narravam, eles prestavam muito atenção, aí depois disso é que eu fazia várias atividades com eles em sala de aula. (Professora Kátia)

As caixas de livros de literatura a que a professora se refere foram distribuídas pelo MEC no âmbito do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), para o segmento da Educação Infantil que vigorou apenas em três edições de 2008 a 2014; além dos livros distribuídos pela rede de ensino municipal. Apesar de não terem biblioteca em suas escolas, as professoras destacam em suas falas a importância desse material, que de fato, é de ótima qualidade literária e sempre estiveram disponíveis para elas e as crianças. Ainda observamos que havia uma orientação para a leitura diária, algo igualmente muito positivo, e sem o objetivo primordial de ensinar determinados conteúdos, que era própria da formação continuada.

Um aspecto destacado pelas duas professoras é que ao entrarem na rede pública havia constantes formações continuadas, nas quais a mediação de leitura era bastante abordada. Estas formações eram oferecidas tanto pelas professoras-formadoras da rede quanto por coordenadoras pedagógicas nas chamadas formações nucleadas, realizadas com as professoras de escolas circunvizinhas:

Logo no início ela (*a formadora*) contava uma história de um jeito já pra dar uma dica do que a gente poderia fazer, uma brincadeira diferente de roda das antigas. A professora mostrou como a gente deveria fazer pra prender a atenção dos alunos com a contação de história. Ela disse que a gente tinha que arrumar um jeito, um acessório, pra mostrar que aquele era o momento da contação de história. Um chapéu... Quando a professora colocasse aquele chapéu, sentasse na cadeirinha, os meninos já sabiam que iria ser o horário da contação de história. O modo da gente contar a história, bem devagar, fazendo vários sons, dando vozes aos personagens como “ formiga estava

rindo rarara”. Então, ela apresentou ou através de bonecos, fantoches, dedoches, a gente pode também apresentar a história em pé fazendo gestos. Eram várias técnicas que a gente poderia contar a história, várias coisas que elas apresentavam, mas sempre tinha contação de histórias nesse tempo do Integral. As formações da rede integral puxava muito. Eles apresentavam cantigas, livros pra gente, contações de história, é... momentos que a gente envolvesse brincadeiras, momentos tudo em cima de leitura pra as crianças. A rede era muito boa, a gente teve umas cinco ou seis formações e eles colocavam tudo. Não era só o conteúdo. Sempre começava com contação de histórias, depois ela apresentava uma coisa pra gente, pra gente fazer em cima dessa contação, criar. Que é a mesma coisa que a gente ia fazer com a criança, né? E a dança de roda. Em cima da leitura também (Professora Kátia)

Foi uma formação nucleada. Quem deu foram as coordenadoras e justamente foi Menina Bonita do laço de Fita. Ela trouxe o material impresso que era o livro, o pdf digital, e a gente construiu o livro. A ideia era essa: mostrar em papel para a criança, mostrar em pdf, e fazer um livro com elas também. Com o reconto, com papel, retalhos de papel colorido... um reconto oral, transcrito pela professora como escriba. Seria um texto coletivo e depois as frases seriam constituídas com a criança pra ela formar um livro escrito, fazer um reconto. Com recorte, com figurinhas de revista, de jornal. Eu sei que a ideia era essa, era você construir algo, não só de outro do livro coletivo, mas poderia ser uma exposição de fotos, de cartazes, o que a sua imaginação.... (Professora Luíza)

Percebemos que o modelo de formação continuada tinha como objetivo envolver as próprias professoras em uma vivência literária, além de apresentar ferramentas para o trabalho pedagógico com a leitura literária. Além da linguagem literária, outras linguagens eram enfatizadas tais como a musical e corporal. Neste sentido, reconhecemos a importância de espaços de formação continuada que proporcionem às professoras experiências com a literatura, resgatando suas histórias de leitura literária, além de lhes possibilitar o compartilhamento de ideias, estratégias e acervos, engajando-as em atividades de reflexão sobre a leitura, seleção de obras literárias, organização de um ambiente acolhedor, entre outros aspectos.

Durante as narrativas as professoras destacam que as formações vivenciadas na rede pública conta com a presença de Drica Shinohara, escritora e contadora de histórias, muito admirada por elas. Como pudemos acompanhar em algumas formações da rede, a escritora busca envolver as professoras em algumas dinâmicas (danças, brincadedos²⁸, jogos literários), sugere atividades de mediação de leitura e estratégias para envolver as crianças como

²⁸ Brincadeiras musicadas com as mãos e os dedos.

entonação da voz, adereços, instrumentos musicais; indica livros seus e de outros autores. Em muitos de seus livros escritos, há uma música que acompanha a narrativa, como também relatam as professoras.

Eu tive formação de Educação Infantil no Integral que associava a música como aquela do Cravo e a Rosa, que já é uma música que tem uma historinha. Ela passou muito isso. Eu acho que tem umas três assim. Eu to me lembrando dessa especificamente porque essa eu já trabalhei na sala de aula. A Rosa Juvenil. E tem várias outras. Sapo cururu.... dá pra criar uma historinha nessa música também. A gente bota os meninos pra fazer. Até a dos Três porquinhos dá pra fazer cantando. A gente faz a encenação com eles cantando a musiquinha.. “Cuidado enquanto seu Lobo não vem”. E eles vão tirando a roupa, a meia.(Professora Kátia)

Ainda de acordo com o relato da professora Kátia, na instituição pública onde iniciou havia projetos de leitura que envolviam o trabalho da equipe de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no planejamento das ações e organização do ambiente. Vejamos como ela relembra:

A gente já trabalhou um projeto que era contação de história no Integral. Cada professora contava numa sala diferente, eu nunca contava na minha sala. Os meninos não sabiam quem era a professora que iria contar. Ficava lá o cartaz com o nome da contação de história que a gente ia realizar. O meu foi “O mundinho azul”. A gente fez o cartaz e o menino se inscrevia naquela sala específica. Eu tenho uma colega que ela fez a Bruxa Keka. Os meninos riam muito. E no Mundinho Azul eu tive que trabalhar... deixei tudo escuro, mostrei uma lanterna.... A gente foi transformando a história pra contar para os meninos de um jeito interessante. A gente fez o visual, eu coloquei uma peruca azul, um vestido azul, tudo pra chamar atenção das crianças. Depois que eu terminei a contação de história do livro (que a gente também contou a história do livro), a gente contou e depois eu pedi pros meninos desenhar o mundo que eles queriam. Eles desenharam. Mas foi muito legal! Foi um projeto que as meninas até hoje falam! A gente fez dois momentos desse na escola. (Professora Kátia)

A professora também menciona outro projeto de leitura que culminou em um evento literário, em que as famílias das crianças e a comunidade estavam presentes:

O desfile da gente foi de Conto de Fadas. Cada um foi com um tema. O meu foi de Contos de fadas, o da minha colega foi Super heróis. A gente vestia mesmo os meninos. A outra foi Fadas e Bruxas. Primeiro a gente desfilou num desfile aqui em Jaboatão. A gente fez as roupas todas. As minhas mães ajudaram. Eu contei os Clássicos mesmo. As minhas alunas foram vestidas de Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, A Pequena Sereia,

Princesa Sofia. Tinha o Pequeno Príncipe, Peter Pan. O da minha colega do quinto ano foi o Sítio do Pica Pau Amarelo, os meninos foram todos de Sítio do Pica Pau Amarelo. Foi bem legal o desfile. Depois a gente desfilou na comunidade. Desceu e subiu a ladeira. (Professora Kátia)

A partir desses extratos vemos que o trabalho com a literatura era organizado pela equipe de professoras e sugeria a participação ativa das crianças e suas famílias, envolvendo-as no processo criativo e imaginativo. Projetos como esses que contam com a frequente presença das famílias são muito comuns em bibliotecas para crianças menores de cinco anos (REYES, 2010), que por sinal, ainda são escassas na Educação Infantil aqui no Brasil. A pesquisa desenvolvida por Lino (2019) com três professoras atuantes em duas bibliotecas de uma creche e de um CMEI da rede municipal de ensino de Recife (PE), mostra que havia poucas atividades envolvendo as famílias neste espaço. Assim, apesar de não contarem com o espaço da biblioteca na instituição escolar, observamos que as professoras uniam esforços para envolver tanto as crianças como suas famílias, resgatando um princípio básico da Educação Infantil: a relação escola-família.

Até aqui, buscamos fazer um resgate do ingresso das professoras no curso de Magistério, na graduação em Pedagogia e da consolidação de suas carreiras como professoras da Educação Infantil ao entraram na rede pública, destacando suas vivências com a leitura literária nessa trajetória.

Vale observar que no período em que ambas ingressaram na docência na década de 90, houve uma série de inovações referentes ao próprio sistema escolar e, em particular, à Educação Infantil. Compreendemos, então, que ao mesmo tempo em que iniciavam seu processo de profissionalização, a educação de crianças menores de seis anos também dava seus primeiros passos em busca de uma política nacional específica que assegurasse inclusive, a formação de profissionais para esse segmento.

Ao enfatizarmos a fase de formação inicial para a docência, constatamos que as vivências de leitura literária das duas professoras envolveram poucas oportunidades de acesso a acervos de literatura infantil, apesar da grande produção de livros nessa época no nosso país. Além disso, a discussão sobre seleção de obras e mediação de leitura literária com crianças se fez, igualmente, pouco presente em seus espaços de formação, quer no curso de Magistério, quer na graduação em Pedagogia. Evidenciamos ainda que o ingresso e a permanência na Educação Infantil, inclusive no setor público, foi o que lhes permitiu ampliar seu acervo de literatura infantil, conhecer outras estratégias de mediação de leitura junto a outras colegas de

profissão e participar de formações continuadas mais frequentes voltadas para mediação de leitura na Educação Infantil, tal como iremos abordar no próximo tópico.

Por fim, concluímos que apesar de não ter sido a profissão escolhida por ambas, pelo menos a princípio, o ingresso na carreira docente exigiu das professoras esforço, aproximação da prática e profissionalização, significando o início da construção de suas identidades como professoras de Educação Infantil.

No item seguinte, apresentaremos as práticas de leitura literária que as professoras vivenciam nos espaços escolares dos quais fazem parte hoje como professoras de crianças pequenas e mediadoras do encontro entre as crianças e a literatura.

4. 1. 4 O que dizem as professoras sobre suas práticas de mediação de leitura com as crianças: explorando possíveis relações entre essas práticas e suas trajetórias de leitura

Como já dito anteriormente, o Magistério não foi a primeira escolha das professoras, porém, a aproximação com a prática lhes permitiu o início de uma identificação com a profissão. Esse contexto também fez com que elas ampliassem o repertório literário voltado para crianças pequenas e se apropriassem de estratégias de mediação de leitura.

Nessa seção, buscamos ouvir o relato das professoras sobre o que dizem fazer com seus grupos de crianças no que se refere às práticas de mediação de leitura literária, com vistas a identificar pontos de encontro entre o que elas narram e as suas respectivas histórias de leitura ou vivências de formação continuada. Para discutir esse tópico, de forma mais aprofundada, organizamos nossas reflexões em três blocos que abordam diferentes aspectos da prática da professora, a saber: a seleção de materiais para a leitura ou contação de histórias para as crianças; as maneiras como conduzem esse trabalho e a organização dos espaços de leitura em sua sala. Tais blocos serão apresentados a seguir para cada uma das professoras.

Professora Kátia – Leitura literária na Creche

Como já informado, desde 2016, Kátia trabalha em uma Creche da rede pública de Jaboatão dos Guararapes, com crianças de 2 anos de idade. Ao falar sobre seu trabalho, a professora contou que sempre participa da organização de projetos de leitura envolvendo as famílias e crianças em atividades de contação e dramatização de histórias realizadas no pátio da instituição. Assim, lembra de encenar histórias conhecidas, como: A Margarida Friorenta (de Fernanda Lopes de Almeida), o conto clássico, Os três Porquinhos, O grande rabanete (de

Tatiana Belinky), assim como histórias inventadas pela equipe da Creche como: A dor de dente da Cuca, além de manter a leitura literária e a roda de músicas como atividades da rotina do seu Grupo 2.

Como a professora Kátia seleciona o que vai ler, cantar ou narrar?

O acervo de literatura de Kátia é composto pelas leituras vivenciadas ao longo de sua trajetória leitora, pelo acervo disponibilizado pelo PNBE, pelo acervo próprio da rede de ensino e por materiais que ela costuma adquirir (livros de literatura infantil, cds, dvds, recursos pedagógicos como aventais de histórias, dedoches, fantoches, entre outros). A princípio, a professora deixa claro que os temas do planejamento é a base para as escolhas que faz dos livros de literatura que serão trazidos para as crianças:

Eu tenho que procurar um livro que seja de acordo com o que eu quero dar para aquelas crianças. Eu tenho um planejamento. Quero trabalhar um animal, animal doméstico. Ou então se eu quiser trabalhar só o texto mesmo da cantiga, mesmo o menino sem saber ler. É um trabalho da Educação Infantil, mas a gente tem obrigação de pelo menos apresentar aquele texto aos meninos, cantar pra eles, eles vão olhar aquelas letras encantadas, a música também tem que ter o desenho junto para eles associarem.(Professora Kátia)

Vemos que para ela, a leitura de um livro ou uma música pode ter objetivos diferentes: ensinar algum “conteúdo”, passar alguma “mensagem”, pode também encantar e atrair às crianças pelas ilustrações, pelo tema que elas gostam ou pelo humor. A “linguagem” usada nos livros “apropriada às crianças” também chama sua atenção na seleção dos livros. Vejamos como a própria Kátia fala sobre esse assunto:

Eu tenho muitos livros que eu já separo pros meninos, que são livros de animais domésticos, livros de animais... Porque aí eu trabalho. Fora os livros de conto de fadas: Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, que eles gostam muito. E as fábulas. Eu acho que as fábulas são muito importantes. Esses que passam mensagem. Agora que eu terminei o folclore, separo os livros que vêm contando o que é o Saci, Boitatá... Os livros que eu procuro passar para os meninos é que tenham a linguagem apropriada pra eles e que passem sempre uma mensagem. Esses do folclore que eu li sempre tem. O Curupira cuida da floresta, Iara tá cuidando do mar. (...) Tem livros que são engraçados que são pra chamar a atenção. Logo no início mesmo a gente tem que procurar uns livros que sejam engraçados, que os meninos prendam a atenção. Nessa faixa etária os meninos gostam muito de lobo, Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos, porque eles acham engraçado. (...) Eu gosto muito de livros que tenham imagens bem fortes, bem coloridas pras crianças

que eu trabalho. Trabalhando com criança de Educação Infantil, as imagens têm que ter a ver com a história. (Professora Kátia)

Observamos que a professora lança mão de variados critérios. A finalidade de passar um “ensinamento” parece remeter a sua experiência como aluna no curso de Magistério. Lembremos que nesse período as orientações da professora-formadora sobre o trabalho com a literatura seguiam duas vertentes: estimular a imaginação das crianças e ensinar conteúdos tradicionalmente escolares (ver item 4.1.3). Assim, mesmo elencando outras possibilidades de seleção, Kátia ainda não rompe com certas “tradições” do trabalho com a literatura, tais como o seu uso para o ensino de conteúdos.

Vemos também que ela mostra preferência por escritoras como Eva Furnari, Bia Bedran, Bia Vilela, Ruth Rocha e Ana Maria Machado para ler para as crianças. Porém, o acesso e conhecimento da obra desses escritores, não aconteceu nos cursos de formação inicial, e sim, na sua vivência como professora de Educação Infantil através dos acervos citados anteriormente e por meio de sua própria busca durante o exercício do seu trabalho.

Como a professora Kátia lê, canta ou narra?

De acordo com Kátia, as histórias, livros e músicas estão presentes na rotina de seu grupo de crianças de dois a três anos de idade. Ela fala sobre isso, demonstrando estar aberta ao universo infantil, às preferências das crianças e aos modos como elas produzem sentido diante a leitura ou contação de uma história:

Eu me encanto com as crianças. Elas criam as histórias, a gente apresenta um livro pra elas e elas imaginam várias coisas. Então é maravilhoso isso! Pra mim o ideal é trabalhar contação de histórias, envolvendo a música também. Eu adoro trabalhar isso! Eu conto a história dos animais e coloco as musiquinhas, as cantigas dentro. (...) Eu gosto muito de Bia Bedran. Ela tem muita música legal. Tem também aquele grupo musical de movimento. Palavra Cantada! (Professora Kátia)

A estratégia de relacionar o livro de literatura e a música é, de fato, muito utilizada por professoras em rodas de história com bebês e crianças bem pequenas, tal como mostram as pesquisas de Guimarães (2011) e Hampell (2016). Além disso, é possível que a vivência com as cantigas na sua própria infância e a orientação de um trabalho com cantigas infantis enfatizada no curso de Magistério, podem ter dado a Kátia o repertório necessário para esse

tipo de mediação. As formações continuadas da rede também devem ter contribuído nesse aspecto, uma vez que buscam integrar a linguagem literária e a linguagem musical, como comentamos no item 4.1.3.

Apesar de falar sobre leitura em voz alta de histórias, a professora Kátia parece dar mais atenção à contação, já que pode improvisar e dramatizar. Vejamos como ela diferencia a leitura da contação de histórias, referindo-se às formações continuadas específicas sobre mediação de leitura, ministradas pela formadora da rede, a professora e contadora de história Drica Shinohara:

No dia a dia eu já to aprendendo, nas formações, to fazendo diferente, usando vários meios com batuque, som, estalando, movimentos... na contação a gente arruma meios para prender a atenção da criança para aquela história. Na hora a gente muda a fala do personagem...Na leitura não. Na contação de história é tipo uma dramatização. Às vezes a contação é a mesma coisa que está escrito, fiel como a autora passou, ou você pega algumas informações porque geralmente as crianças pequenas não aguentam um conteúdo grande. (Professora Kátia)

Como podemos notar, a professora lança mão de diversas estratégias na tentativa de manter a atenção das crianças, tais como variações na entonação da voz, adereços, objetos, elementos sempre muito utilizados na contação de histórias.

Eu acho que na Educação Infantil isso é fundamental, a gente tem que arrumar vários meios pra prender a atenção das crianças. É o trabalho do dia a dia, a contação de história. E eu vejo que o que eles gostam mais são as histórias engraçadas, que a gente faça coisas diferentes, imite alguma bruxa ou bicho, seja bem engraçado mesmo. Cachinhos Dourados tem aquela história.... Ali eu tenho que criar com entonação, um jeito bem engraçado. Pegar um pratinho, mostrar como a menina foi comendo, como ela era gulosa, “ela ficou com um bigodinho de mingau” (narrando). A gente cria vários jeitos pra contar história. A gente tem que arrumar uma forma diferente de contar aquela história tradicional. Eu to com uma menina lá, Mariana, que se você dá o livro, ela já me imita, tá imitando do jeito que eu falo pra contar história. Ela pega o livro: “Senta, crianças... Vamos fazer silêncio” Ela não sabe ler, mas ela tá vendo a imagem e vai contando a historinha. E eles gostam! (Professora Kátia)

Vale registrar ainda que o primeiro encantamento de Kátia pela literatura foi gerado no seio familiar por meio das histórias que seus avós lhe contavam, como vimos no item 4.1.1. Retomar esse tipo de atividade, agora como mediadora e não mais como ouvinte, lhe impulsiona a buscar conhecimentos teóricos e práticos, prestar atenção às características das

crianças com que trabalha, planejar e participar de formações específicas, tais como as que cita.

A professora Kátia também dá destaque à repetição da leitura de certos livros preferidos pelas crianças e o fato de que a leitura deva estar na rotina das crianças, já que tais elementos contribuem para a construção de um comportamento leitor, importante para o seu desenvolvimento:

Todo dia eu conto uma história pros meninos, parece que eu fiquei viciada nesse negócio de tá contando história. Quando eu não conto uma história eu fico doente; pra mim eu não dei aula pros meninos. Eu fico com uma cisma tão grande. Eu não dei aula se eu não contar uma história para as crianças. Então, todo dia eu conto uma, mesmo que não seja com livro, eu pego alguma imagem e vou criando a historinha. Algum objeto... saio criando. Pego uma vassoura: “olha meu cavalo”. A princesa tava no cavalo e tal... (*narrando*). Saio criando várias histórias. Eu acho que prende mais a atenção dos meninos às vezes. Eu sei que o certo é a gente mostrar o livro à criança, pra criança aprender, mas quando elas estão sem paciência pra escutar, a gente tem que bolar algumas coisas diferentes pra apresentar pra elas. (Professora Kátia)

Como vimos acima, a professora destaca em sua fala a leitura diária como uma atividade de suma importância na rotina de crianças desde cedo, estimulando a criatividade dos pequenos e desafiando sua própria criatividade. Lembremos que uma situação semelhante foi vivenciada por ela quando estava na função de ADI, como expectadora do trabalho de mediação de leitura realizado por professoras mais experientes “*Me encantei mesmo quando eu trabalhava na Educação Infantil no Recife, como ADI. A professora sempre tinha a roda de história, contação de história*” (ver item 4.1.3). De fato, essa experiência parece ter sido fundamental para sua formação como mediadora de leitura. Também podemos destacar que as formações continuadas em rede, já mencionadas aqui, se configuraram como outra vivência significativa, dando-lhe referências necessárias sobre a importância da leitura na Educação Infantil e orientando-lhe a prática pedagógica.

Podemos concluir que a mediação da literatura tem um papel estruturante no fazer pedagógico da professora Kátia, ainda que certas concepções equivocadas estejam presentes como a ideia de usar a leitura literária como base para o ensino de conteúdos ou para dar “aula”.

Ainda em relação à prática da professora Kátia, ela menciona outros projetos de leitura por meio dos quais as famílias e as crianças têm acesso aos livros:

Desde que eu estou aqui na Creche, três anos que a gente dá livro para as crianças. As mães estão lendo em casa. A gente fez o projeto da Sacola Literária e eles mandaram os desenhos. Com 2 anos eles criaram os desenhos, fizeram, falaram, perguntaram, acharam engraçado algumas coisas. Do livro do Psiu! (*Ivan e Marcello*) Esse ano já está terminando. No próximo ano vou continuar logo no início, trazer esse projeto da Sacola Literária que eu acho muito interessante. Eu acho interessante dar um livro à criança e eu digo às mães: *“Olhem, não é pra eles rasgarem, deixem eles manusearem, contem a história pra eles. Não adianta eu dar um livro se vocês não lerem pra eles. Tem que ler”*. Eu gosto muito da mãe de H..., ela vai lá e lê mesmo. A mãe de R... lê também pra ela. Isso eu sei porque ela mesmo passou. A mãe falou, relatou que ela pega, bota no colo e vai contando pra ela. Três anos que esses meninos estão ganhando livro aqui. Acho muito interessante! (Professora Kátia)

Como dito anteriormente, a Creche onde Kátia trabalha não conta com uma biblioteca infantil ou com professoras de biblioteca, espaço ideal para propor eventos literários, peças, feiras de livros, entre outros. No entanto, em conjunto com as demais professoras de sua equipe, elas organizam atividades diferenciadas envolvendo projetos de leitura mais amplos que contam com a participação das famílias. Como podemos notar, Kátia enfatiza que as crianças vêm recebendo livros há três anos, o que significa dizer que o projeto acompanha as crianças desde o Berçário. Neste sentido, podemos observar que ela cumpre sua função como professora de Educação Infantil ao compartilhar com as famílias a necessidade das crianças de terem um momento específico de leitura em seus lares, entendendo que, na Educação Infantil, as famílias se constituem em um elemento chave na formação de pequenos leitores.

Como a professora Kátia organiza o espaço de leitura?

A professora Kátia organizava os livros para manuseio das crianças em um baú, que se configurava como um cantinho de leitura:

Meus livros do Cantinho da Leitura já tá rasgado porque eles gostam mesmo de pegar e eu deixo à vontade. Eu digo: *“É pra fazer carinho, não é pra rasgar”*. Mas, eu deixo todo dia. Eles correm pro cantinho da leitura e pegam os livros. E ficam lendo. Às vezes rasgam porque são livros fracos. Não é aquele livro de capa dura. Eles já estão prestando atenção que não é pra rasgar. Adoram manusear livros! (Professora Kátia)

Podemos perceber na fala de Kátia que ela entende a importância de manter um cantinho de leitura na sua sala, mesmo que alguns livros sejam, inevitavelmente, rasgados

pelas crianças no manuseio com eles. Essa é, portanto, uma recomendação da rede que foi incorporada por ela.

Nesse sentido, tal como mostra a pesquisa de Lino (2019), cabe às redes investir na aquisição de livros confeccionados com materiais resistentes (plástico, pano, cartonados), bem como na reposição mais frequente do acervo dos cantinhos de leitura e das raras Bibliotecas existentes nas instituições de Educação Infantil.

Dando prosseguimento a essa seção, exploraremos, a seguir, as práticas de mediação de leitura literária relatadas pela professora Luíza, considerando, mais uma vez, os três blocos de análise, tal como procedemos acima com a professora Kátia.

Professora Luíza– Leitura literária na Pré-escola

A professora Luíza atualmente trabalha com crianças de cinco anos tanto na rede de Jaboatão dos Guararapes, quanto em Recife. Segundo relata, a leitura é uma atividade frequente na rotina dos seus dois grupos de crianças, como veremos a seguir.

Como a professora Luíza seleciona o que vai ler, cantar ou narrar?

O acervo de Luíza é composto por livros advindos de suas experiências pessoais e profissionais, assim como faz parte do seu acervo, obras do PNBE e outras adquiridas pelas redes de ensino das escolas onde ela trabalha.

Durante as narrativas, Luíza cita alguns critérios que usa para a seleção de livros de literatura. Vejamos, por exemplo, como a professora diz ter escolhido o livro Jardim de Versos de Lígia Cademartori para compor a Maleta de Leitura, projeto que estava desenvolvendo com as crianças e famílias:

Ele (o livro) tava no meu acervo e eu queria trabalhar poesia e rima. Eu queria especificamente trabalhar poesia e rima. Entendeu? E aí ele tem poesia, com rima e sem rimas. Tem versos grandes. Primeiro eu me encantei com ele, pelo colorido dele. Eu me encantei com ele no olhar da criança! No olhar da criança. No primeiro dia que eu contei, eu deixei ele aqui no chão, no ursinho que eu sento pra ler. Deixei ele lá para ver o interesse dos meninos. Eu deixei pra ver o interesse deles em pegar o livro, ler o livro. Sempre eles vão. Houve um interesse, houve uma busca, uma procura...Aí eu pensei: “Esse dá para entrar no projeto!”. De início, quando eu comecei a ler pra eles, eu não sabia se era esse o livro que ia ser colocado no projeto. Eu só decidi colocar depois que eu fui começando a trabalhar com eles. Eu não

tinha ainda o livro escolhido. Eu ainda tinha pensado que eu iria colocar um dos que eu li, mas não sabia qual. E se era um ou se eram vários. Esse foi o escolhido ao invés de ser vários. Porque também se eu colocasse A árvore generosa, Os Três Porquinhos e Tanto, tanto... eles iam gostar também. Os que a gente já leu. A bruxa Catuxa, eles iriam gostar também. Só que aí eu pensei no recente que seria esse, na quantidade de versos... (Professora Luíza)

Além de considerar seu próprio gosto pelo livro, é muito importante registrar o cuidado da professora de observar o interesse das crianças, deixando o livro exposto, aparentemente, por acaso e esperando o movimento das crianças em direção a ele. Ao fazer isso, Luíza usa o interesse das crianças como critério de seleção, algo que demonstra uma atitude de escuta e atenção essencial na relação com os mais pequenos.

Além da poesia, Luíza também destaca outros gêneros literários e temáticas, que considera importantes para a leitura na Educação Infantil. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

Contos africanos, contos fantásticos, maravilhosos, clássicos. Quais livros mais? Livros que trazem a realidade da criança, temas que vão trazer a vivência da criança como...Eu tenho uma coleção que é “Meu irmãozinho chegou”, “Primeiro dia na escola”. E livros de valores também. A gente tem uma coleção que veio pela prefeitura que é bem legal. Valores. Aí tem perseverança, afetividade....(Professora Luíza)

Fica evidente, portanto, que a professora Luíza também assume sua função de mediadora de leitura ao oferecer um rico repertório de experiências de leitura para crianças que iniciam seu percurso como leitoras.

Como a professora Luíza lê, narra ou canta?

Ao falar sobre sua prática de mediação de leitura, Luíza destaca duas formas de ler: a “leitura deleite” e a “leitura trabalhada”, ambas realizadas em voz alta e coletivamente:

A leitura deleite é um momento de leitura, um momento de escuta, é um momento de viagem, de imaginação, é um momento de a gente sair do lugar que está e dar uma pequena fugida de forma coletiva. E a leitura trabalhada, a leitura que vai servir de base para um trabalho, ela não pode ser menos prazerosa do que a deleite, mas ela vai trazer pra gente que tá trabalhando um tempo maior de aproveitamento, no sentido de estrutura textual, de

trabalho das palavras. Então, por isso geralmente eu falo leitura trabalhada.
(Professora Luíza)

Como podemos perceber para a professora, a leitura com as crianças, seja para deleite ou trabalho deve ser, sobretudo, uma atividade prazerosa, independentemente do objetivo didático que se tem.

Também vale observar que a leitura deleite e a leitura de abertura do dia são tipos de leitura que apareceram nas orientações recebidas por Luíza no início de sua carreira como professora, na sua formação para o Magistério e no curso de Pedagogia. Ao falar sobre esse tipo de leitura, ela deixa claro que escuta e partilha os comentários das crianças durante e após a leitura, mas que essa conversa é diferente da que ocorre com a “leitura mastigada, trabalhada”. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

A (leitura) deleite eu já tô terminando a leitura e a única coisa que eu pergunto é se eles gostaram. Então eu vejo o índice de satisfação deles em relação àquela leitura, se eles gostaram...Se na hora apareceu algum comentário sobre a leitura, um comentário espontâneo eu vou ouvir, eu ouço e partilho com as crianças, mas assim eu faço um encaminhamento que ele não seja extenso. Porque aí eu fujo do que eu vou fazer em seguida. A minha preocupação mais como professora (risos) é dar continuidade no trabalho, mas se eles fizerem alguma explanação, falar algum desejo do assunto da leitura ou fora dele eu vou ouvir, vou partilhar, vou conversar com eles, eu dou a continuidade desse sentido, mas eu não trago nada pronto para trabalhar quando a leitura é deleite. Na leitura trabalhada eu vou, eu elejo quais os pontos que eu quero levantar daquele trabalho. Ora a estrutura textual, ora o gênero, ora a compreensão e ora as ortografias baseadas no texto. (Professora Luíza)

Como afirmamos acima a professora Luíza não reduz sua mediação à leitura deleite. Vejamos um exemplo de como ela realiza a chamada “leitura trabalhada” a partir dos livros distribuídos às crianças pelo projeto de leitura de uma das redes de ensino a que ela está vinculada:

A gente trabalhou o primeiro que foi o livro “Um passeio diferente”. Ele traz o medo da criança de ir ao consultório, a realidade de tomar vacina, essas coisas....Aí a gente fez a leitura, a gente tá mastigando a leitura. Eu fiz a leitura trabalhada. Entendeu? A gente fez a leitura, a gente recontou, a gente fez lista de palavras com mesmo grupo semântico de profissões que existem no posto de saúde (médico, enfermeira, porteiro). Eles foram dizendo, a gente fez essa listinha, a gente registrou com a tentativa de escrita.... Sequência lógica de fatos a gente também fez. A gente começou a fazer fantasias, mas não terminou, que é máscara de adereços pra dramatizar. (...)

eles vão apresentar, fazer uma apresentação teatral baseada no livro.
(Professora Luíza)

Como vemos acima, Luíza considera a possibilidade de que um trabalho mais sistemático e com objetivos mais específicos possa derivar de uma leitura literária. Assim como ela, concordamos que isso é possível. Ou seja, propostas para compreender o que foi lido ou para refletir sobre o sistema de escrita alfabética ou mesmo para abordar uma temática ou inspirar atividades que extrapolam a linguagem escrita como, por exemplo, a dramatização, são importantes e podem também surtir efeitos prazerosos.

Nas narrativas de Luíza é possível perceber, portanto, que ela vivenciou estes dois tipos de mediação a que ela se refere. Notamos ainda que estar atenta para alguma leitura em voz alta de forma prazerosa remete às suas vivências na igreja (ver item 4.1.1) e no PROAPE (ver item 4.1.2). Nos anos iniciais de seu período escolar, Luíza diz “*Elas (as professoras) tentavam encaminhar a gente pro prazer, mas acabava voltando pro escrito*” (ver item 4.1.2). Consideramos também que a forma como ela diz conduzir a “leitura trabalhada”, parece extrapolar suas vivências do período escolar, uma vez que busca equilibrar a fruição e a obrigação, fugindo do padrão prazer versus obrigação, ainda comum em relação às atividades de leitura na escola (RITER, 2009).

No seu relato Luíza comenta sobre as leituras individuais que as crianças realizam sozinhas no cantinho de leitura em sua sala:

Eu percebo que: eu tenho um cantinho de livros que esse aqui. Quando eles terminam a tarefa eles têm a liberdade de vir até aqui e pegar um livro né? Não pode pegar brinquedo porque se pegar brinquedo vai chamar atenção do amigo que ainda está terminando a tarefa. Ele vai e pega um livro ali, mas ele chega perto de mim e diz: “tia, eu quero saber, eu queria essa leitura”. E eles são muito humildes e dizem: “depois a senhora conta?” Se eu vejo que eu tenho disponibilidade naquele momento, às vezes o coração toca pela curiosidade da criança, o pedido dele é tão bom pra gente que eu paro o que eu tô fazendo ou se eu tiver livre melhor ainda, e leio a história para ele. Então, foi um momento de leitura individual com aquele que pediu. Às vezes outro se aproxima... Isso é uma característica desta turma, eu percebi isto nesta turma. (Professora Luíza)

Neste extrato, observamos que ainda que não destine um tempo de sua rotina para o manuseio livre de livros pelas crianças, no cantinho de leitura, Luíza dá às crianças a chance de fazer isso regularmente ao concluir uma atividade. A sua disponibilidade de ler a partir do

pedido de uma criança, por sua vez, constitui um aspecto diferencial na formação de pequenos leitores e sinaliza um perfil de professora sensível às necessidades da criança.

Em sua pesquisa com bibliotecas escolares em espaços de Educação Infantil, Lino (2019) constatou que o tempo disponibilizado para manuseio de livros por parte das crianças é muito reduzido ou ausente. A autora destacou, porém, que as crianças valorizam muito esse tempo de folhear livros “ler” o que desejam e, assim como fazem as crianças do Grupo 5 de Luíza, gostam de pedir a professora da biblioteca para fazer a leitura individualizada.

As cantigas populares também estão presentes no trabalho de mediação de leitura realizado por Luíza:

A gente vai lá pra fora e faz alongamento, faz aquecimento aí sai musiquinhas. Sai música de roda, às vezes é espontâneo e às vezes é programado. Eu gosto de colocar uma vez na semana especificamente. Não tenho hora para cantar e não cantar. Mas uma vez por semana. Porque se eu não cantar pelo menos naquele dia da semana eles tiveram momento de musiquinha, momento de cantiga de roda, cantiga de brincadeira. (Professora Luíza)

Como vimos nas narrativas produzidas por Luíza, as brincadeiras de roda, envolvendo a música estiveram presentes na sua infância, o que certamente contribui para a constituição de seu acervo de cantigas. Além disso, as formações continuadas também lhe deram subsídios para o trabalho com a música. O extrato de fala a seguir mostra que Luíza tenta relacionar as canções com o trabalho voltado para a linguagem escrita:

Primeiro eu faço a leitura da letra, aí às vezes no momento da leitura eles vão identificando algumas músicas por conta do acervo da internet, né. Às vezes a Galinha Pintadinha cantou muito cantiga de roda e tem outros grupos fazendo isso, aproveitando o Cancioneiro Popular e fazendo essa imagem digital e auditiva. E aí algumas vezes eu leio a letra, começo lendo pausadamente, fazendo uma rima. E aí eles identificam e cantam. E outras vezes a gente só lê e quando eu percebo que eles não conhecem eu faço a pesquisa, eu já conheço e canto também. Porque esse texto especificamente que era todo de cantiga de roda (se refere ao livro *Tesouro das Cantigas para Crianças de Ana Maria Machado*), tinha cantiga do norte, do sul, sudeste, tinham cantigas que mudavam a palavra. Aí eu trazia o jeito da gente cantar, mostrava também o escrito e mostrava o cantado do nosso jeito também. (Professora Luíza)

A preocupação em apresentar a letra da cantiga e realizar atividades em torno da escrita, certamente, está relacionado ao fato da professora estar trabalhando com crianças na etapa final da Educação Infantil e, portanto, mais próxima ao Ciclo de Alfabetização. Talvez

por isso, ela dê prioridade à leitura em voz alta de textos escritos e não mencione em seu relato que conta histórias para seu grupo de crianças. Porém, vale frisar que, de modo algum, uma atividade exclui a outra, sendo ambas importantes para a formação leitora das crianças.

A professora Luíza também relembra sobre o projeto Maleta de Leitura que desenvolveu com as crianças e suas famílias nas duas escolas. Como já foi dito no subtópico anterior, em uma das redes a professora escolheu o livro Jardim de Versos de Lígia Cademartori. Vejamos:

É um projeto de leitura que eles vão levar o livro para casa. Então eu comecei o livro, as leituras com eles na sala semana passada. É o livro Jardim de Versos que, no caso, eu fui lendo uma poesia por dia e agora eles vão levar para contar aos parentes em casa. Cada dia é uma criança que leva. Nessa bolsa vai o livro de leitura, um caderno de registro para que a família registre as impressões, o que mais gostou daquele dia de leitura e uma folha em branco para criança fazer o desenho do texto que mais gostou. Do texto ou da vivência em casa, né? Ficar mais à vontade para desenhar o que ele mais gostou. No final de cada dia vai para outra criança, vai ser em ordem alfabética. No final, a gente vai fazer uma exposição com os desenhos e uma leitura dos textos, uma reunião que vai ser no Plantão Pedagógico. (Professora Luíza)

Vemos mais um exemplo de um trabalho fundamental na Educação Infantil, integrando as crianças e suas famílias por meio da leitura literária. Vale ressaltar que os dois livros selecionados pela professora para o projeto, Jardim de Versos de Lígia Cademartori e Tesouro das Cantigas para crianças de Ana Maria Machado, são permeados pela poesia, presente tanto nas cantigas como nos poemas, essenciais para a formação do “ouvidor poético” (REYES, 2010). Como dito anteriormente, a rima, a musicalidade e a entonação próprias das cantigas, repentes e poemas se fazem muito presentes ao longo da trajetória leitora de Luíza com sua avó que cantava penteando seu cabelo, a mãe que criava repentes e na leitura de poemas por sua professora no início da sua escolarização. Agora, como professora, Luíza proporciona vivências semelhantes para seu grupo de crianças, ao mesmo tempo em que envolve as famílias no processo de formação leitora de seus filhos.

Como a professora Luíza organiza o espaço de leitura?

Durante suas narrativas Luíza relatou que os livros para manuseio das crianças ficavam em um móvel apropriado à altura delas. Além disso, a professora conta sobre um ritual para o início da roda de leitura:

Eu tinha um cantinho de leitura no fundo da sala ano passado. Eu coloquei uns emborrachados, almofadinha. E dava muito certo porque quando terminava a atividade, eles iam lá pro final. Eu tirava foto e tudo, pegava o livro, se deitava por cima... Tinha um sapão aqui, um bichão de pelúcia. Hoje eu tenho o urso que é um ursão bem grande, minha almofada. Quando eu pego ele e boto no chão, no canto que eu quero fazer a leitura, eles já sabem e vêm todos fazer a leitura. Já é uma estratégia colocar o objeto e chamar pra leitura, dizer que vai começar. (Professora Luíza)

Assim como comentamos em relação à professora Kátia, a proposta de um cantinho de leitura é uma recomendação da rede de ensino em que ela trabalha, sendo também reforçada nas formações continuadas. Porém, a ideia de criar uma ambiência para a leitura já parece ser algo muito familiar para Luíza, tendo em vista a sua primeira experiência como professora de Educação Infantil, no Programa Pré-escolar para Todos. Assim, ela relata: *Fazer uma caixa surpresa... colocar o livro em algum lugar da sala e fazer aquele mistério...* (ver item 4.1.3). Além, disso, percebemos que a professora lança mão de sua criatividade para organizar outros espaços para leitura: *“(...) tanto faz eu ler na sala como eu ler no pátio, como eu ler lá em cima perto da secretaria como procurar um canto pra fazer essa leitura. Instalações”*.

Observando o que foi apresentado aqui, podemos perceber que apesar das professoras trabalharem com crianças de faixas etárias bem distintas, há muitas semelhanças no modo como medeiam o encontro entre a literatura e as crianças. Como vimos, ambas estão atentas aos seus interesses e preferências por certos temas ou livros, assim como lançam mão de suas afinidades estéticas e experiências vividas como leitoras ao selecionarem o que leem, cantam ou narram para as crianças. Contos de fada, contos africanos, lendas, narrativas, poemas, fábulas, cantigas populares e contos que abordam valores ou ensinamentos estão entre suas escolhas. Além disso, em suas narrativas foram citados bons livros de literatura infantil e escritoras de referência, o que indica que as crianças têm acesso a materiais de leitura de boa qualidade.

A leitura em voz alta também é uma prática comum às duas professoras, fundamental para a formação leitora das crianças. Ambas relatam que essa proposta pode ter diversos

objetivos, tais como: ensinar algum conteúdo determinado, estimular a imaginação ou criatividade das crianças ou mesmo construir reflexões voltadas para o ensino da linguagem escrita. Com base nos relatos das professoras, a contação de história é uma atividade mais presente na prática da professora Kátia, que costuma improvisar ou dramatizar narrativas. As músicas ou cantigas de roda, por sua vez, têm seu lugar na rotina das duas professoras. Porém, na Pré escola, Luíza opta por apresentar as canções principalmente na modalidade escrita, possivelmente, para atender objetivos mais voltados para o processo de alfabetização, tal como já pontuamos aqui.

Os cantinhos de leitura aparecem como espaços organizados pelas duas professoras com o objetivo de proporcionar às crianças o manuseio livre de livros, tendo em vista a construção de um comportamento leitor. Por fim, as estratégias criadas para indicar o início da leitura também contribuem positivamente para a organização e o planejamento de uma ambiência favorável para as rodas de leitura.

A relação entre as famílias e as professoras, por meio dos projetos de leitura mais amplos que extrapolam as salas das crianças, também se apresentam como uma prática enriquecedora e que evidencia o papel importante das instituições de Educação Infantil no processo educativo das crianças e, mais especificamente, em sua formação como leitoras.

Tal como indicamos ao longo dessa seção é possível tecer algumas relações entre a trajetória leitora das professoras em diferentes campos da vida de cada uma delas e as práticas de mediação literária que desenvolvem com as crianças. Assim, por exemplo, *nas suas vivências em família e em ambientes comunitários* vemos o retorno das cantigas de roda e da contação de histórias com os pequenos; *nas experiências escolares*, vemos a leitura de livros de literatura infantil que realizam em voz alta para as crianças, ou a leitura como base para o ensino de conteúdos específicos; *nas formações iniciais e continuadas de que participaram*, vemos a proposta da leitura deleite como uma atividade muito presente na rotina das crianças, a relação entre a música e a literatura, a importância dos cantinhos de leitura e do manuseio livre de livros por parte das crianças. *A experiência profissional*, por sua vez, aparece como elemento que enriquece a formação leitora das professoras, através da familiaridade com bons acervos de literatura infantil, bem como favorece a construção de conhecimentos e apropriação de estratégias de mediação de leitura por meio da troca de ideias com colegas de profissão.

A seguir, discutiremos o último item dedicado à análise dos dados da presente pesquisa, referente às relações que as próprias professoras teceram entre suas histórias de

leitura e práticas de mediação com as crianças, com base no que expressaram nas narrativas autobiográficas e nos momentos de autoconfrontação.

4.2. Trajetórias de leitura literária e suas relações com as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil - o olhar das professoras da pesquisa

No item anterior, ao descrevermos as práticas de mediação de leitura que as professoras dizem realizar com seus grupos de crianças, buscamos tecer algumas relações entre estas práticas e as trajetórias leitoras que ambas relataram. Agora, a partir daqui, daremos destaque à expressão das próprias professoras sobre esse mesmo tópico.

Considerando, então, o valor formativo das narrativas autobiográficas e a possibilidade de ampliação do pensamento que esta metodologia sugere, assim como assumindo uma concepção que advoga um professor reflexivo, iremos apresentar tanto o que foi pensado e dito por elas, enquanto narravam sua história de leitura de forma mais espontânea, quanto o que foi dito quando as duas foram confrontadas com a leitura da transcrição literal de suas narrativas e, diretamente, chamadas a refletir sobre certos pontos específicos, nos encontros de autoconfrontação propostos na pesquisa.

Vale registrar que, durante esses encontros de autoconfrontação, não foi fácil para as professoras atender à demanda da pesquisa e se colocar na posição de tentar construir relações entre a suas histórias de leitura e as práticas de mediação literária que conduziam junto às crianças. Possivelmente, esse exercício de reflexão, ainda que indicado por vários estudos como algo importante na formação de educadores, não parece ter sido vivido pelas duas professoras no período de formação inicial ou nas formações continuadas a que tiveram acesso. Assim, ao que parece, essa foi, na verdade, uma primeira experiência para ambas.

A seguir, partindo da escuta das professoras, apresentaremos o que foi possível captar a partir de nosso olhar como pesquisadora.

O que dizem as professoras Kátia e Luíza?

Em alguns momentos das narrativas autobiográficas produzidas pela professora Kátia, ela enfatiza o papel dos seus avós para sua formação como leitora: “*o desejo pelas histórias foi por causa do meu avô e da minha avó*”. Ao reler trechos de suas narrativas, a professora, então, *amplia reflexões sobre suas vivências* e encontra relações com o seu trabalho como professora de Educação Infantil. Vejamos o que ela diz:

Através da minha infância das pessoas contando para mim, minha avó, minhas tias, eu tive o prazer de aprender a gostar de livros, gostar de histórias, gostar de contação. Do mesmo jeito que eu aprendi a gostar, eu to tentando passar isso também para minhas crianças: que elas tenham prazer de ler, todos os dias. Eu gosto muito de ler e foi através do incentivo dos meus familiares, nem tanto da escola. A escola foi depois. Meus familiares sempre compraram livros, minhas tias gostam muito de ler, foram elas que me trouxeram esse interesse. Então, o que eu tento passar pra minhas crianças é que o livro é muito interessante, elas podem usar de forma criativa e aprender a gostar. (Professora Kátia)

Algumas de suas práticas de mediação também foram justificadas com base em sua vivência como ADI na Creche Novo Pina:

As professoras botavam os meninos pra dançar. Tinha uma parte de um baú de cheio de retalhos para os meninos se fantasiar. Era o baú de fantasia, os meninos pegavam e criavam as fantasias deles. E nisso eles contavam histórias também. Por isso que eu tenho sempre um baú. (Professora Kátia)

Ao retomar trechos que falavam sobre sua aprendizagem a partir dessa experiência, a professora Kátia explicita mais uma reflexão sobre sua prática tomando como referência o trabalho das docentes da Creche onde trabalhou:

Eu absorvi muitas coisas dela na contação de história (referindo-se à professora da sala em que ela trabalhava como ADI). A única coisa que eu faço a mais é que depois que eu termino eu pergunto a eles, questiono, tentando fazer com que eles questionem a história. Lá (*na Creche Novo Pina*) ela só passava aquele conteúdo e quando ela via que a criança já sabia, porque repetia a história, o livro que eles gostavam, ela chamava pra aquela criança ir lá e contar do jeito dela. Aqui eu questiono os meninos, eu pergunto “o que você achou? Que cor é o passarinho? O que ele faz?” depois de contar a história eu faço perguntas, faço uma roda de conversa com eles. (Professora Kátia)

Quando indagada diretamente sobre semelhanças ou diferenças entre a sua prática como mediadora de leitura e as práticas vividas em seu período escolar, Kátia reconhece lacunas na sua formação e aponta que tenta fazer diferente com seu grupo de crianças. Vejamos como isso é dito com suas palavras:

Se ela (*sua professora do período escolar*) tivesse me contado vários tipos de história, me incentivava a comprar um livro pra ler, me incentivava a ler bastante livros. Mas, eu só lia aquilo que tava no livro didático, aquelas historinhas, era criada pelo autor, não era aquela história real. Tem todo tipo de história, mas lá era pra responder perguntas. Era tipo interpretação de texto. Não era aquela fantasia, de a gente encantar-se pela leitura. Eu crio, eu trago livros que prendem a atenção das crianças, que eles gostem, que eles questionem, faça perguntas. Muitos adoram histórias de lobo. Eles dizem: “eu pego, eu vou pegar aquele lobo, ele não vai pegar os porquinhos!”. Eles já vão criando as próprias histórias deles em cima daquela tradicional usando a imaginação, eles criam! Eles gostam da história, sabem que a história é daquele jeito, mas acabam criando outra em cima disso. (Professora Kátia)

Como vemos no trecho acima, a professora Kátia dá ênfase à criatividade de suas crianças e a sua capacidade de imaginação, o que parece ser bem diferente de sua experiência como aluna. Isso é característica da retrospectiva, exercício formativo que sugere uma professora ativa, que busca romper com as formas como foi ensinada. Ela ainda reflete sobre aspectos fundamentais à mediação de leitura com crianças pequenas:

É isso que a gente tem que ter na Educação infantil, uma professora criativa. Cada dia inventa uma história diferente de forma diferente pra contar. Pode ser aquela mesma história que a gente trabalhou, mas a gente vai ter de contar de outro jeito. (Professora Kátia)

Do mesmo modo, durante as narrativas autobiográficas, a professora Luíza percebe algumas relações entre sua trajetória leitora e suas práticas de mediação de leitura literária com as crianças. No trecho a seguir, vejamos como ela constrói uma reflexão em torno da frequência e continuidade da leitura, elementos que considera importantes na formação do leitor. Ela compara as leituras realizadas por Luzinete, sua professora no período escolar, e o trabalho de mediação de leitura que, atualmente, conduz com as crianças. Vejamos o que ela diz:

Elas tentavam encaminhar a gente pro prazer, mas acabava voltando pro escrito (*falando das professoras do seu tempo de escola*²⁹). Tá entendendo? Voltava para alfabetização. Então ela meio que não tinha muito um espaço. Porque pra leitura ser voltada para o gosto do ler ela tem que ser contínua. Tem que ser todos os dias possíveis. Não pode ser esporádico. Mas aí na minha lembrança ela (a leitura) era esporádica... Eu li pros meus alunos da semana passada “Bandeira de São João” de Ronaldo Brito. Foi muito

²⁹ Como discutimos no item 4.1.2, a professora de Luíza, em seu período escolar, buscava ensinar seus alunos a ler, dando ênfase ao processo de alfabetização e incentivando, apenas esporadicamente o gosto dos alunos pela leitura.

gostoso! Ele é longo. Então, eu li cada dia um capítulo. Mas como fazer eles se interessarem? Eu já li outras vezes e me dei mal. Então eu persisti na leitura. A experiência de contar também me deu ferramenta. Então eu vi que eu precisava fazer um suspense para próxima leitura: eu mostrei figuras do segundo capítulo; eu fiz perguntas ligadas ao que aconteceu no primeiro fazendo: “Será que eles vão conseguir isso?”, “Será que eles vão conseguir achar o Sol?” Tá entendendo? Eu fiz algumas coisas e deu super certo! Mas, foi a experiência dos outros anos para este ano. Foi maravilhoso, foi muito gostoso! Até eu fiquei mais feliz! Então eu acho que faltava essa ligação. Quando ela (*sua professora*) ia ler Narizinho...ela não podia ler porque a história é longa e aí ela não conseguia. Ela não lia para a gente o texto todo. Ela tinha que ler o resumo da história, ler o começo... não lembro de uma continuidade. Depois adulta, mais velha, praticamente professora, foi que eu entendi que Monteiro Lobato tinha feito uma história que tinham vários capítulos e que tinha várias histórias dentro da história. (Professora Luíza)

Ainda refletindo sobre a frequência e continuidade da leitura como elementos importantes para a formação de leitores ela retoma suas vivências na infância:

(...) quando minha avó contava história...tinha uma sequência. Ela fazia: “*Lembra que eu contei que aconteceu isso e isso. Pronto! Depois no outro dia, no outro mês*”... (risos) Aí ficava a memória. Ou então ela repetia. “*Mas conte de novo, vó, a história que a senhora contou!*” Ela contava tudo de novo. A repetição. Eu, adulta, professora, não entendia a importância da repetição. Hoje eu entendo por que eles querem ouvir de novo e eles precisam ouvir de novo! Eu achava “*eu tenho que contar uma nova.... Eu já contei, Carlos.*” “*Mas tia, conta de novo*”. Aí foi que fui entender. (Professora Luíza)

Como já observamos no item anterior, Luíza demonstra disponibilidade para ler a pedido das crianças durante o momento em que ela promove o manuseio espontâneo dos livros em sua sala. Mais uma vez destacamos a sua capacidade em escutar os pequenos, não apenas no que eles têm a dizer verbalmente, mas em relação às suas necessidades enquanto sujeitos que estão ingressando no mundo cultural.

Nas sessões de autoconfrontação, quando diretamente questionada sobre possíveis relações entre sua história de leitura e sua prática de mediação, a professora Luíza explicita:

No começo eu falei o que eu sentia quando estava vivenciando, quando eu estava iniciando. Eu tento passar pra eles a mesma perspectiva, eu tento na minha prática fazer com que eles sintam essa alegria do ouvir a contação, tanto lida como contada. Se a minha memória traz um momento bom, uma lembrança boa daquela roda do PROAPE ou daquela contação que minha vó

fazia, né? A forma que ela contava, a forma que os professores usavam, eu tento copiar o mesmo porque eu sinto que isso foi o que ficou para mim, o que me despertou para o gosto da leitura. Porque muitas vezes a gente faz sem ter essa lembrança, mas diante das formações, da própria formação gradual, ou da formação em pós, ou da própria formação continuada, quando a gente faz esse resgate, a gente lembra o quanto é importante a gente lembrar. Eu pelo menos vi o quanto é importante lembrar dessa sensação para que eu pense se o meu aluno também está construindo essa sensação, entendeu? E uma vez que foi boa para mim não significa, necessariamente, que vai ser boa para ele, mas que vai ficar algo positivo... (Professora Luíza)

Observamos no trecho acima, que, assim como fez a professora Kátia, Luíza embarca em um exercício retrospectivo importante, quando toma como referências para o seu trabalho o lugar de ouvinte das histórias contadas por sua avó ou mesmo como aluna, assim como assume o lugar de professoras que lhe marcaram positivamente em relação à leitura. Ainda podemos destacar que além de resgatar os mediadores de leitura e o que era lido ou contado para ela, Luíza chama a atenção para o prazer ou a “sensação boa” que experimentava durante o momento de leitura ou contação, e reflete se em seu trabalho de mediação essa afetividade também estaria presente.

Vejamos no trecho abaixo como, mais uma vez, Luíza faz esse movimento ao relacionar uma vivência como professora a uma experiência pessoal, em que a voz do adulto permeia o encontro da criança com a literatura:

Grupo 5 não chora tanto, mas grupo 4 quando chorava eu começava a dizer que quando eu chorava minha avó cantava pra eu não chorar. Aí eu começava a cantar pros meninos o que minha avó cantava pra mim e dava certo! (risos). Era uma rima assim: “Chora não, bebê, se não teu olho vai arder!; Chora não, Dadá, se não teu olho vai inchar.” E aí ela repetia. Pelo menos naquele momento parava. Depois eles choravam de novo (risos). E se eles continuassem chorando, eu ia entender que era a música que tava ruim (risos). Música sempre é bom, sempre alegre. (Professora Luíza)

Ainda durante os encontros de autoconfrontação, ao reler trechos em que fala sobre a leitura deleite com seu grupo de crianças, a professora Luíza retoma algumas memórias de leitura:

Dentro da minha formação como professora e professora de Educação Infantil, sabendo da importância da leitura e do acolhimento que a leitura faz, eu juntei com a minha formação e experiência de leitura, e trouxe para o começo da aula ou para o final, dando sentido de acolhimento. Tipo: eu acolho a criança com uma leitura que vai ser aproveitada durante todo o período de aula ou não. Ou eu termino a aula com uma leitura fechando

aquele momento que a gente viveu, aquele ciclo do programa do dia. E aí se eu puxar pela minha memória escolar eu vou lembrar que no PROAPE a leitura em roda iniciava as aulas. Eu vou lembrar disso. E eu posso lembrar que nos anos finais do Fundamental a gente escolhia um livro na biblioteca pra terminar a aula: “Vocês podem ir à biblioteca para fazer leitura enquanto o outro professor não vinha”. Na minha memória eu trago isso... E na minha prática eu trago uma orientação, uma comprovação de que isso é bom, é bom para criança, é bom para aula, é bom para professora, é bom para prática da professora, é bom para a prática pedagógica! Então, eu trago uma leitura para a gente finalizar o horário.

Como podemos notar, Luíza fala sobre a leitura deleite que faz com as crianças e relembra que vivenciou situações parecidas em que este tipo de leitura era realizada, principalmente no período escolar. Nesse sentido, ela explicita que sua experiência como aluna e as orientações dadas nas formações dão base para este tipo de mediação que, em sua opinião, é satisfatório para ela e para a criança.

Luíza também reflete sobre seu programa de leitura com as crianças e ao modo como seleciona as leituras:

O meu trabalho com literatura na Educação Infantil não ta solto. Se eu pegar meu planejamento de alguns anos atrás, algumas obras vão se repetir, outras não. Porque eu também sou leitora do que eu to lendo. Eu também gosto de ler o que eu to lendo (...) Geralmente a turma gosta (das leituras). Como eu tô no Grupo 5 eles já vêm com alguma história de leitura. Uns mais, outros menos, mas eles já vêm com alguma história de leitura e aí eu só vou dar continuidade ou melhorar essa história de leitura deles. Quando eu trago uma literatura para criança eu sofro porque ela viu a literatura em desenho, no equipamento que ela tem em casa que ela tem acesso. E aí cabe a mim como professora pesquisadora procurar literaturas que não sejam muito divulgadas na mídia pra criança. Porque o professor sempre fica com medo de saber “*Será que a criança vai gostar? Eu vou gostar, eu gostei, eu li e gostei, mas será que ela vai gostar?*” Aí a gente fica procurando umas literaturas que sejam populares porque a gente vai contar que a criança vai gostar. Mas eu não posso ver só esse lado, eu tenho que ver o lado da importância daquilo que eu tô fazendo pra ele e é muito importante essa diversidade. E aí no final a gente descobre que dá certo também. (Professora Luíza)

Nessa reflexão, Luíza reafirma seu gosto pela literatura infantil, porém, destaca a história de leitura das crianças como referência para o trabalho com a leitura, não desconsiderando o que é conhecido por elas através da mídia, mas apresentando-lhes outras “literaturas”, frutos de sua busca como *professora pesquisadora*.

Finalmente, podemos perceber que o movimento de pensar sobre suas práticas à luz da própria história de leitura, permite às professoras pensarem sobre sua própria

identidade pessoal e profissional, tal como evidencia a professora Luíza nesse trecho em que comenta sobre sua participação na pesquisa:

Minha prática como professora e minha postura pessoal.... Eu pude refletir sobre a necessidade de eu continuar professora leitora que eu sempre desejei ser. Nunca fui como eu quis, mas pude retomar as minhas leituras. Você sabe...ver a importância daquilo que eu já fazia, então eu passei a valorizar mais, a entender que aquilo era o caminho certo e que eu posso melhorar, melhorar a gente sempre pode, né? E aí que eu poderia melhorar, foi muito bom essa reflexão em cima disso.

Concluindo, diante do que expusemos aqui, podemos identificar três principais reflexões que as professoras explicitaram durante a produção das suas narrativas e nos momentos de autoconfrontação.

A primeira delas é que ambas, em momento algum da pesquisa, sugeriram que eram “não leitoras”. Ao contrário, durante os encontros de autoconfrontação, elas reforçaram sua formação leitora, reafirmaram seus gostos literários e encantamento pela leitura e falaram ainda sobre como tudo isso reflete na escolha do que leem para suas crianças, por exemplo.

A segunda reflexão tecida por elas indica que as suas práticas como professoras de Educação Infantil retomavam situações significativas vivenciadas ao longo de suas trajetórias de leitura ou tomavam como referência situações não prazerosas para que não fossem repetidas com as crianças. Assim, muitas vezes buscavam se colocar no lugar delas, mantendo-se atentas às suas necessidades, o que também revela uma qualidade fundamental da professora de crianças menores de seis anos.

Por último, podemos observar que ao refletir sobre suas histórias de leitura (incluindo suas atuais práticas de mediação com seus grupos de crianças), Kátia e Luíza pensam sobre suas identidades como professoras de Educação Infantil, cuja prática de mediação de leitura literária está atrelada aos seus gostos literários, reafirmando a ideia do professor como pessoa e profissional (NÓVOA, 1997).

A seguir faremos algumas considerações finais a respeito da pesquisa, sintetizando seus principais resultados, limites e possibilidades de novos estudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O diálogo com o passado torna-se presente. O pretérito passa a existir de novo. Ouvir a voz do outro é caminhar para a constituição de uma subjetividade própria” (BOSI, 2006, p. 29).

Ao concluir a presente dissertação destacaremos, nessa seção final, não apenas os resultados mais relevantes da pesquisa, mas também daremos importância ao seu processo. Nesse sentido, vale frisar que o contato inicial com as professoras participantes e a apresentação da proposta de pesquisa demonstraram claramente seu interesse e disponibilidade para uma atividade um tanto incomum que é narrar nossas vidas para pessoas estranhas. No método autobiográfico, ouvir narrativas da vida de outros é um trabalho que exige paciência, interesse em detalhes, saber falar e perguntar no momento certo; ou seja, algo que não se confunde com bisbilhotagem. Trata-se, ao contrário, de um trabalho intenso de colocar as subjetividades sob um ponto de vista científico, objetivando, no caso da presente pesquisa, elevar as vozes das professoras de Educação Infantil no campo da pesquisa educacional, considerando-as como leitoras mais experientes e responsáveis pela mediação de leitura nas creches e pré-escolas, espaços que dão base para a formação de leitores.

Em nosso papel como pesquisadora, tivemos que nos debruçar sobre o exercício da “escutatória”³⁰ e saber, em cada reencontro, retomar os fios da meada, buscando nos situar nas histórias das participantes, respeitando seus silêncios e segredos. Dessa forma, foi possível dar aos encontros da pesquisa um ar mais fluido, o mais próximo possível de uma situação de conversa. Em um dos encontros, uma funcionária da escola, acostumada com a nossa presença, nos saudou com um “boa tarde” e dirigindo-se à professora-participante disse: “Está no divã, não é?”. Ela respondeu dizendo que sim. Essas palavras nos levam a refletir que a narrativa autobiográfica exige entrega de quem fala e de quem ouve. A vontade de falar das professoras, sem perceber o passar do tempo foi outro sinal que desvelou essa entrega.

Nesses encontros, também percebemos que não podemos contar a nossa história de leitura sem entrar na nossa história de vida. Em outras palavras, não seria uma narrativa autobiográfica se as professoras falassem, como se fizessem um relatório oral, comentando apenas sobre o que fosse relacionado à leitura literária. Afinal de contas, suas histórias de leitura estão situadas em um contexto mais amplo que diz respeito às suas próprias vidas.

³⁰ Termo usado pelo escritor Rubem Alves para falar sobre a arte de escutar.

Logo, falar sobre si mesmas não se mostra, na verdade, algo inteiramente inesperado. Isso é o que diz Walter Benjamin quando afirma que “imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (2012, p. 221). Muitas vezes as falas foram marcadas por sentimentos como saudade, alegria, tristeza... Para as professoras, portanto, falar sobre suas histórias de leitura foi falar de um parente mais próximo que já partiu, ou de uma avó que cantava penteando os cabelos da neta, foi lembrar de uma amiga querida, foi percorrer diferentes etapas da vida. E eu, como pesquisadora e também professora, enquanto ouvia, relembrava a minha própria história de leitura. Isso era inevitável, pois também vivenciei situações muito parecidas às que foram narradas por elas.

Coube a mim, retomar, a cada passo, os objetivos da pesquisa e posteriormente, colocar as narrativas sob o ponto de vista teórico, em um processo analítico que exigiu outra aprendizagem: lidar com a não linearidade do tempo e com a singularidade de cada história narrada, mas que também se inscreve na coletividade. Se tivéssemos construído uma linha do tempo sobre essas narrativas, com certeza, ela não seria uma linha reta, e sim, circular, pois como está na epígrafe “o diálogo com o passado torna-o presente. O pretérito passa a existir de novo” (BOSI, 2006, p. 29).

A análise das narrativas das duas professoras participantes mostra que suas trajetórias pessoais de leitura são muito parecidas. Assim, observamos que as histórias de tradição oral e cantigas destacam-se durante a infância das duas docentes, sendo o seio familiar a referência para a atividade de contação de histórias, um resultado comum à pesquisa de Gomes (2009), também realizada com professoras da Educação Infantil. Ao que parece, contar histórias ou ler em voz alta para outro, é algo muito peculiar de quem se coloca em uma posição de “educador” ou de mediador das primeiras experiências culturais da criança pequena. Destacamos também o aspecto intergeracional da leitura no ambiente familiar, pois uma vez que, outrora, tiveram mediadores de leitura como tias, avós ou mães, atualmente, as professoras aparecem como mediadoras de leitura de filhos e sobrinhos. Dessa forma, as narrativas sinalizam o valor dos mediadores de leitura na família, bem como em diferentes contextos sociais como espaços religiosos. Em síntese, os dados da presente pesquisa realçam o papel da voz de quem lê, canta ou conta histórias para a criança, assim como fazem autores como Reyes (2010) e Petit (2013).

No período escolar, observamos que as professoras narraram vivências de leitura que oscilavam entre o prazer e a obrigação. Havia momentos prazerosos tais como as rodas de leitura das quais Luíza participava no PROAPE e as leituras pouco significativas presentes nos livros didáticos da época. No entanto, não anulamos o importante papel da escola na

formação de leitores e dos professores como mediadores de leitura, pois vimos que, para Luíza, por exemplo, apesar de uma escolarização precária, a literatura na modalidade escrita, chegou para ela no espaço escolar. Foi a escola que lhe mostrou a existência de autores clássicos da literatura brasileira como Monteiro Lobato, Machado de Assis ou Érico Veríssimo. Certamente, sem esse contato com a literatura na escola seu acervo pessoal seria bem menos diversificado, aspecto também destacado na pesquisa de Oliveira (2014)

Além disso, vale registrar que apesar de narrarem poucas lembranças, as professoras também mencionaram a biblioteca escolar como espaço de leitura frequentados por elas, tais como mostram, igualmente, as pesquisas de Bassani (2014), Delamo (2011), Chassot (2015).

Entrando na profissão docente, vimos ainda que esta também não foi a primeira opção profissional para as duas professoras e o acesso às leituras literárias nos espaços de formação para o magistério e início da carreira docente foi difícil, principalmente, no que se refere ao contato com o acervo de literatura infantil.

Foi o ingresso e permanência na Educação Infantil, principalmente no setor público, que lhes permitiu o acesso a um acervo de livros de literatura mais diversificado, inclusive, aos que foram distribuídos pelo PNBE. Assim, a pesquisa também revela que fazer mediação de leitura com as crianças foi algo que as professoras aprenderam durante a prática e não nos cursos de formação inicial. Ou seja, a aproximação com a prática, o contato com outras professoras e as vivências de formação continuada foram sendo incorporadas às experiências das professoras e tornando-se elementos importantes na construção das suas identidades como mediadoras de leitura na Educação Infantil.

Nessa direção, as formações continuadas para professoras da Educação Infantil ganham destaque apresentando-se como espaços fundamentais para a discussão de temáticas como: a importância da leitura literária, a leitura literária na primeira infância, estratégias de seleção de bons livros de literatura, estratégias de mediação de leitura específicas para este segmento, tendo como ponto de partida o envolvimento das professoras em atividades de leitura e resgate de suas próprias trajetórias leitoras³¹.

Pensando ainda em um caminho possível na construção de uma política de formação de professoras que ingressam na carreira docente, consideramos muito importante o seu acompanhamento por docentes mais experientes com o compartilhamento de ideias e estratégias, assim como a indicação/sugestão de livros, cantigas e histórias e acompanhamento

³¹Evidentemente, também consideramos essencial que os cursos de graduação em Pedagogia ofereçam oportunidades que instiguem os estudantes a ampliar o universo de suas leituras literárias, assim como a reflexão sobre sua história de leitura, além de colocarem em discussão as estratégias de mediação de leitura com bebês e crianças maiores.

de práticas de mediação de leitura. Lembremos que a professora Kátia recorda exemplos de estratégias de mediação, tomando como base a prática de outras professoras que estavam há mais tempo na profissão.

Ainda podemos destacar que o tempo de docência de Luíza lhe permitiu organizar um programa de leitura para o grupo de crianças com o qual vem trabalhando nos últimos anos, assim como lhe deu elementos para pensar sobre diferentes estratégias de mediação de leitura. Nesse sentido, ressaltamos que o tempo de experiência docente é enriquecedor e traz consigo mais leituras, mais experiências vividas, estratégias que deram certo ou não, aprendizagens, pesquisas, saberes. No entanto, se não há troca de experiências entre professoras, práticas antigas de mediação tendem a ser repetidas ou práticas inovadoras tendem a ser não socializadas. Nesse sentido, o tempo para planejamento, estudo e troca entre professoras é algo que precisa ser colocado em discussão, assim como o tempo para a reflexão sobre a sua prática, devendo tudo isso ser fomentado, permanentemente, inclusive no interior das escolas. A participação das professoras em feiras de leituras, tais como a Bienal do Livro, incentivada por programas de bônus das prefeituras onde trabalham, emergem como outro elemento importante tanto na formação leitora, quanto na formação profissional das professoras.

Nas práticas de mediação de leitura relatadas pelas professoras, vimos que ambas repetem formas de mediação de leitura que vivenciaram enquanto alunas. Porém, suas práticas também são marcadas pela inovação, leitura, pesquisa, interesse e esforço de romper com certas propostas que elas mesmas consideram não significativas. Percebemos que assumir essa posição de mediadora de leitura, significa voltar ao lugar de criança para checar se está proporcionando aos seus ouvintes um prazer e gosto pela leitura semelhantes ao que foi experimentado por elas na infância. Manuseio de livros em cantinhos de leitura, leitura deleite, rodas de música e de histórias, projetos de leitura envolvendo crianças e famílias, são exemplos de atividades realizadas com frequência e regularidade nas instituições de Educação Infantil onde trabalham. No entanto, vale registrar que a formação de pequenos leitores seria enriquecida, sem dúvida, com a presença de bibliotecas infantis no interior dessas instituições, uma realidade ainda muito distante para crianças da Educação Infantil (ver LINO, 2019).

Atualmente, além de lerem romances, biografias, histórias bíblicas e poemas, constatamos que a literatura infantil é uma das preferências de leitura das professoras. Elas gostam do que leem e trabalham com o que gostam de ler. Certamente, esse prazer é percebido pelas crianças que, vale notar, são privilegiadas em relação às suas professoras no que se refere ao acesso a livros de literatura quando elas eram crianças. No entanto, tal constatação não exclui a necessidade de programas de distribuição de bons livros na Educação

Infantil, a exemplo das edições de 2008 e 2014 do PNBE. Isso envolve a seleção e (re) leitura de obras, que devem ser feitas com a participação ativa de professoras desse segmento. Mais uma vez, o espaço escolar aparece como um local de ampliação e compartilhamento de experiências leitoras, ou seja, um espaço em que há um leitor mais experiente como modelo para os que ingressam na cultura escrita. Nesse contexto, destaca-se o papel da professora como mediadora entre a literatura e as crianças, tal como enfatizam diversos autores (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; 2014; RAMOS; ROSA, 2009; GUIMARÃES, 2011). Também vale frisar aqui que, diferentemente do estudo de Gomes (2009) citado acima, na presente pesquisa, as práticas de mediação de leitura das duas professoras com as crianças foram concebidas como parte de suas respectivas histórias de leitura, reafirmando a ideia do *ser professor* em suas dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1997).

O estudo revelou ainda que a ampliação das mídias digitais tem ocasionado variações nos modos de ler. A professora Kátia, por exemplo, atualmente, utiliza o *tablete* para leitura de *e-books*. Do mesmo modo, Luíza destaca que ao chegarem ao espaço escolar, as crianças já conhecem parte da literatura por meio do acervo da internet que vem resgatando o cancionário popular.

Quanto ao processo de autoconfrontação proposto na metodologia da pesquisa, vimos que as professoras se reafirmam como leitoras e repensam sua própria formação como pessoa e profissional, reforçando o caráter formativo da retrospectiva gerada por esse procedimento.

Considerando as limitações de tempo de uma pesquisa de mestrado, não foi possível propor um maior número de sessões de autoconfrontação. Dessa forma, reconhecemos que o processo retrospectivo teria sido ainda mais significativo para as professoras se proporcionássemos um maior número de sessões de autoconfrontação. Hoje, julgamos ainda que teria sido mais pertinente que essas sessões tivessem ocorrido em paralelo com a produção das narrativas e não apenas sido propostas na etapa final da pesquisa.

Também constatamos que as *professoras de Educação Infantil* constituem-se como uma categoria que apresenta modos diferenciados de lidar com a prática pedagógica, e que mobiliza saberes específicos para o trabalho de mediação de leitura com crianças pequenas. Ou seja, as professoras mobilizaram saberes existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF; RAYMOND, 2000) em relação à leitura literária com as crianças, que podem ser alvo de futuras investigações. Destacamos ainda, a importância de mais pesquisas de caráter formativo que possibilitem às professoras de Educação Infantil a investigação e reflexão sobre suas práticas de mediação de leitura, adotando metodologias que permitam sessões de compartilhamento de narrativas entre elas, buscando explorar a apropriação desses saberes.

Como afirma Rabelo (2011) contar e recontar a sua experiência constitui uma boa estratégia para refletir sobre sua própria identidade e para “desidentificar-se” de práticas já realizadas ou antecipar o que se deseja fazer/ser. (p. 184).

Acreditamos que o investimento em modelos de formação docente em que a professora atue como protagonista, exercitando a reflexão e revisitando suas práticas com novos olhares gerados pela retrospectiva, é um caminho possível para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora de Educação Infantil, o que pode incidir em qualidade educacional. Nesse sentido, entendemos que este trabalho traz contribuições para o campo de pesquisa que se debruça sobre a formação leitora de professoras, com olhar específico para aquelas que trabalham com crianças menores de seis anos. Resgatar suas histórias e colocá-las em posição de reflexão sobre estas histórias e suas práticas de mediação de leitura, apresenta-se como um caminho ainda pouco explorado com este público na pesquisa educacional.

Esperamos, finalmente, que os resultados e considerações destacadas aqui não se limitem apenas ao campo acadêmico, mas que possam chegar às professoras que atuam com as crianças pequenas, assim como àqueles que trabalham na formação inicial e continuada. Dessa forma, as vozes das professoras de Educação Infantil poderão ser ouvidas e, quem sabe, incluídas nas narrativas de outras professoras, dando continuidade à história.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALBUQUERQUE, C. S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ARAGÃO, K. G. L. **Sujeitos professores, sujeitos leitores: histórias e práticas de leitura**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, 2014.

AYALA, M. I. N. **No arranco do grito: (aspectos da cantoria nordestina)**. Ática, 1988.

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

BASSANI, G. **Na boca da noite, um gosto de sol: leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores de língua portuguesa**. 2014. 213f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLDARINE, R. de F. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. 2010. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Edusp, 1994.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 2002, p. 1-26. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em 25/10/2020.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. COSSON, R. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino – Literatura / Ensino Fundamental**. 2010a. MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106.

_____. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 33-51.

_____. O Ensino da linguagem escrita na Creche: algumas reflexões sobre a mediação docente. In: ARCE, A. (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 22-32.

BRANDÃO, A. C. P.; BEZERRA, A. R. R.; SILVA, J. R. P. **Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”**. 2018 (*no prelo*)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 30 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998, vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2014. Guia 1 – Educação Infantil.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 07/11/2018.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4.ed. Reorg. Pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica, São Paulo: Paulus, 2002.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C.C.; SOUSA, C. P. (Org.). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

CHAMBERS, A. **Tell me**: children, reading and talk & **The reading environment**: how adults help children enjoy books. The Thimble Press: United Kingdom, 2011.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHASSOT, J. A formação leitora de professores de literatura na Região Missioneira. 2015 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática 1991.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras** (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; vol. 6). MEC/SEB. Brasília: 2016.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas. In: PEREIRA, D. D. C. **Nas linhas de Ariadne**: Literatura e Ensino em Debate. Campinas: Pontes, 2017. p. 295-305.

COSSON, R.; JUNQUEIRA, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

DELAMO, L. M. P. R. **As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor**. Dissertação (Mestrado). 2011. 252f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011.

FALCÃO, R. F. **Professor leitor, do imaginário ao real**: implicações do pró-letramento na formação docente. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

FARIA, A. L. G de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº 69, p. 60- 91, dez, 1999.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FRIEDEMANN, A. R. S. **Memórias de leitura do professor de língua portuguesa**: uma análise das práticas de leitura de professores da educação básica. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GANDRA, Y. R. Centros de educação e alimentação do pré-escolar solução alternativa de atendimento integral ao pré-escolar. **Revista de Saúde Pública**. S. Paulo. 15 (supl.), 1981, p.9-15.

GOMES, E. R. **Professoras da Educação Infantil de Belém do Pará**: histórias de leitoras. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2009.

GONDINHO, M. R.R. **Trajetórias biográficas**: o habitus leitor de professoras em Teresina-PI. 2010. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

GUEDES-PINTO, A. Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 2000.

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado), UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

HAMPEL, L. C. S. M. **Os bebês, a professora e os livros de literatura:** reflexões sobre a mediação da leitura no berçário. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2016.

ISER, W. **O Ato da Leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996

JAPIASSU, H. **A crise das Ciências Humanas.** São Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1997.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os Significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009, p. 1-10.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, S.; JOBIM e SOUZA, S. **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In: **Cadernos de Pesquisa** n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, pp. 20-28.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. In: : PAIVA, A.; MACIEL, F. COSSON, R. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino – Literatura / Ensino Fundamental.** 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 89-106.

LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar:** espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LOPES, C. W. **Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda.** 2012.178f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LÓPEZ, M. E. **Os bebês, as professoras e a literatura:** um triângulo amoroso. In: BRASIL. **Bebês como leitores e autores.** Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; vol. 5. MEC/SEB. Brasília: 2016.

_____. A emancipação dos bebês leitores - o pequeno leitor emancipado. In: **Caderno Emília**, n.1, 2018. Acesso em 23/04/2019.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, Vol 2(2), 2010, p. 49-65.

MAUÉS, J. A. **A professora leitora na Amazônia: identidades, narrativas e travessias**. 2010. 232 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2010.

MELO, S. P. de A. **Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação Rui Barbosa durante as décadas de 60 e 70 do século XX**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

MENDONÇA, M. F. **Leituras de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Acre, Rio Branco: 2016.

NASCIMENTO, B. E. S. **Argumentação nas rodas de histórias: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papius, 1997.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. 317f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

OLIVEIRA, J. A. L. **Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de língua portuguesa**. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia: 2014.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; vol. 8). MEC/SEB. Brasília: 2016.

PANOZZO, N. S. P. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação**. 2007. 213f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. **Revista da Faced**. Salvador, n.5, p. 117-126, 2001.

_____. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. **Scripta (PUCMG)**, Belo horizonte, v. 7, n.14, p. 67-78, 2004.

PELEGRÍN, A. **La aventura de oír**: cuentos y memorias de tradición oral. (1981) Biblioteca Virtual Universal. Disponível em: <<https://www.biblioteca.org.ar/libros/155078.pdf>> Acesso em 10/02/2020

PENA, S. C. **Histórias de leituras e de leitores**: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares. 2010. 275f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; vol. 8). MEC/SEB. Brasília: 2016.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Leituras**: do espaço íntimo aos espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

RABELO, A.O. A importância da investigação narrativa na educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/10/2020.

RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. Participação de bebês em práticas de leitura e contação de histórias na creche. In: **17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas/SP. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/SP: Editora Unicamp/Faculdade de Educação, 2009.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de pesquisa**, 1985, p. 85-95.

ROSA, E. C. S. **A leitura na vida de professoras**: relatos, práticas e formação docente. 2003. 222f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, v. 34, p. 151-167, 2018.

SANTOS, E. B.; CAVALCANTI, L. P.; BRANDÃO, A. C. P. **O trabalho de compreensão nas rodas de história com crianças de 4 a 5 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SANTOS, R. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Rodas de história com crianças na Creche: a construção de comportamentos leitores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SANTOS, P. A. S. C. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 2016. 350f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2016.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, M. R.; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.) **Coleção explorando o ensino – Literatura / Ensino Fundamental**. 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 23-40.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, A. C. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006.

SOUZA, E. C.. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006

SOUZA, R. F. S. **O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. 2016. 271f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, vol 5(2), 2003, p. 77-91.

TARDELLI, G. M. P. **Histórias de leitura: a formação do professor leitor**. 1997. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1997.

TARDIF, M. RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

TERRA, E. **Leituras de professores: uma teoria da prática.** 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Características do discurso escrito nas narrativas orais de ficção de uma mulher brasileira analfabeta. **Itinerários**, v. 12, p. 77-89, 1998.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Org.). **Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação**, São Paulo: Vetor, 2004, p.17-51.

UNICEF. **A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education.** UNICEF, abr./2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>> Acesso em 23/04/2019.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa.** 2017. 235f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

YUNES, E. **Tecendo um leitor uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? In **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

ZILBERMAN. R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

APÊNDICE A – Modelo de texto motivador para a produção da memória escrita

Você conhece Ruth Rocha? Você lembra de algum livro escrito por ela? Já leu algum deles com suas crianças? O texto a seguir trata-se de fragmentos de histórias contadas por Ruth Rocha sobre sua vida, publicadas no Museu da Pessoa, plataforma virtual que reúne histórias de vida de várias pessoas brasileiras em coleções, imagens e vídeos.

Histórias que vem do berço (Ruth Rocha)

Museu da Pessoa (2016)



Entrevistadora – Ruth, bom dia!

Ruth – Bom dia!

Entrevistadora – Queria começar nossa entrevista pedindo pra você falar seu nome completo, data e local de nascimento.

Ruth – Meu nome completo de casada é Ruth Machado Louzada Rocha. Eu nasci em 1931, dia 2 de março; nasci na Vila Mariana, aqui em São Paulo.

Entrevistadora – Ruth, você poderia falar os nomes dos seus pais e as atividades que eles faziam?

Ruth – Meu pai era médico, Álvaro de Faria Machado. Minha mãe era dona-de-casa, Ester Sampaio Machado.

Entrevistadora – Ruth, do lado do seu pai, quem eram seus avós? Você chegou a conhecer?

Ruth – Cheguei a conhecer meu avô; minha avó morreu antes de eu nascer. Meu avô era farmacêutico, era descendente de portugueses e formado em Coimbra. Ele tinha farmácias, tinha até duas farmácias, mas era um avô chato. Era um avô muito chato. Os meus avós maternos é que eu tive mais contato. Meu avô chamava Francisco Sabino Coelho de Sampaio e minha avó era Rosa Coelho de Sampaio. Meu avô era o vovô Ioiô e a minha avó era vovó Neném, e o meu avô era um grande contador de histórias. Ele contava histórias com muita graça, ele era nordestino, mas ele se dizia nortista porque nasceu no Pará, mas ele era descendente de um baiano e de uma sergipana, então ele contava história daquele jeito nordestino de dançar, cantar, fazer brincadeiras, ele era muito engraçado. E ele tinha lido, pelo que eu entendi, todas as histórias do mundo porque ele contava Perrot, tudo do Perrot, ele contava tudo do Grimm, ele contava tudo das Mil e Uma Noites, contava tudo do Nordeste de

histórias populares, ele sabia todas as histórias de coelho, de veado de onça, todas ele contava. Eu vejo hoje, eu leio o Câmara Cascudo e outros folcloristas que contam histórias e eu fico boba de ver que eu conheço todas porque meu avô contava e contava muito. Ele morava no Rio, era ferroviário e vinha pra São Paulo a trabalho, ele vinha muito pra São Paulo, então quando ele chegava, às vezes, coitado, chegava cansado, e a gente ficava atrás dele. Ele queria dormir e a gente queria que ele contasse: “Vovô, conta aquela!”, ele contava, dormia no meio e a gente: “Vovô! Vovô! Acorda! Conta aquela!”. Ele sabia muitas histórias, eu nem sei como ele aprendeu tudo isso, onde ele leu tudo isso. Eu desconfio que minha bisavó que eu também conheci, que era a dinda Maria dos Anjos, que ela contava pra ele porque ela era sergipana, devia ter aquela tradição do Nordeste de contar história.

Entrevistadora – Você aprendeu a ler em casa?

Ruth – Não, aprendi na escola. Eu não me lembro de ter aprendido a ler. Eu fui pra escola, aprendi a ler e não sei como foi. Eu sempre quero contar, me perguntam: “Como foi sua alfabetização?”, “Não sei”, eu aprendi a ler. Eu me lembro que uma tia, essa minha tia Lila, eu fazia lição pra ela, dava lição pra ela, ela estudava comigo e dizia: “Então lê!”, eu começava: “Blá, blá, blá, blá”. Ela falava: “Não fala de cor, você está falando de cor”. Eu não sabia o que era de cor, eu: “Blá, blá, blá, blá” “Você tá falando de cor!”, eu digo: “Não tô. Blá, blá, blá, blá”. Eu aprendi, descobri o que era de cor depois de grande, eu não sabia (RISOS). Mas aprendi a ler e logo que eu aprendi a ler, comecei a ler. Meu primeiro livro era um livro que hoje está esquecido, eu não sabia de quem era, chamava “O garimpeiro do Rio das Garças”. Minha mãe comprou um dia numa livraria, me trouxe, eu li e adorava esse livro. Quando já era adulta, já era escritora, eu fui a uma exposição na Biblioteca Infantil, ali na Vila Buarque, tem a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. Tinha uma exposição do Monteiro Lobato. Eu começo a olhar os livros e tinha esse livro, era do Monteiro Lobato, esse livro é dele. Está publicado, mas ninguém fala nesse livro. Quando ele fez as Obras Completas ele não pôs esse livro e eu não sei por que ele não pôs porque o livro é ótimo! Eu ultimamente arranjei uma cópia, comprei e li, eu falei: “Deve ser ruim esse livro, por isso ele excluiu”, nada, é ótimo! Acho que ele achou que a obra dele era só a obra do Sítio, daqueles meninos e excluiu esse livro que é ótimo. Foi meu primeiro livro que eu li.

Entrevistadora – Nossa, que delícia, começou lendo Monteiro Lobato!

Ruth – Pois é. Agora, antes de eu saber ler minha mãe já lia Monteiro Lobato pra nós. Ela lia, minha mãe lia muito pra nós, ela leu a obra toda do Monteiro Lobato, a gente já sabia ler, mas ela continuava lendo e a gente adorava. Eu gostava tanto de Monteiro Lobato que quando ele morreu, morreu em 47, eu tinha uma lembrança de que eu chorei quando ele morreu. Eu pensei: “Nunca mais vai ter livro do Lobato”, eu tinha 16 anos, eu ainda fiquei com saudade dele. Já lia tudo, já lia livro de adulto, já lia Hemingway, já lia Steinbeck, já lia e tinha saudade do Lobato.

Entrevistadora – Então você começa com Lobato, sua mãe contando. Que história mais ela contava?

Ruth – Minha mãe não contava, minha mãe lia. Meu avô contava essas todas; meu pai contava duas: uma era o Aladin e a outra era O homem da perna amarrada que é um capítulo do Barão de Munnhausen. Ele contava essa. Depois eu lembro de um livrão que meu pai

comprou um dia que eu estava doente, era um livro em inglês que eram “Os Contos da Mamã Gansa”, mas era em inglês. Nessa ocasião eu já lia também, a Melhoramentos tinha uma coleção que tinha uma velhinha na capa contando histórias e eu me lembro do Patinho Feio, tinha vários, Cinderela (...) Aí eu fui crescendo, já estudava no Bandeirantes quando no terceiro ano ginásial, que hoje é a sétima série, um professor, chamado Everaldo Castelo, mandou ler um livro que era “A cidade e as serras”, do Eça. Ele explicou o que era a história, que a gente ia se divertir, contou um pouco, deve ter contado bem porque ele contou, todo mundo foi pra casa fazer o trabalho e eu fiz sem ler. Entreguei o trabalho e tirei a nota mais alta da classe. Quase morri de vergonha! Fiquei passada, falei: “Que coisa que eu faço”, eu tinha 13 anos e fui ler o livro. Amei o livro, até hoje adoro esse livro. Já li umas cinco vezes. Uma vez comecei a contar pra um amigo meu essa história e contava, ele falou: “Você sabe de cor esse livro?”, eu falei: “Esse livro foi uma revelação!”. Sempre que conto essa história eu digo que não foi meu encontro com a literatura, foi a minha trombada com a literatura. Eu tive um espanto. (...)

Entrevistadora – Você contou que a sua trombada com a literatura foi com o Eça.

Ruth – Eça de Queiroz.

Entrevistadora – Antes disso, na escola, alguma coisa te chamou a atenção?

Ruth – Sabe que nada, nunca! Nunca mandaram ler coisa nenhuma. Quando falam que antigamente as crianças liam mais, é conversa porque eu não tinha com quem conversar sobre Monteiro Lobato. Não tinha uma colega que lesse também! Era raro quem lia bastante, era bem raro, tanto que eu cheguei ao terceiro ano sem ler. Eu lia muito porque minha mãe trazia livros e eu gostava muito de ler, mas eu não tinha indicação na escola, não. Eu comecei a ter indicação de livro na escola com esse professor, depois passou mais um pouquinho, no clássico eles começam a pedir e tive professores maravilhosos no segundo clássico e no terceiro que foi no Rio Branco. (...)

Entrevistadora – Queria fazer esse corte, te agradecer essas histórias que vão enriquecer o acervo de literatura infanto-juvenil e vamos dar um pulinho pra Tatiana. Você poderia contar quando você conheceu a Tatiana? (*referindo-se a Tatiana Belinky*)

Ruth – Você sabe que não me lembro porque a Tatiana já existia na minha vida desde o tempo que ela fazia televisão. Ela fazia a adaptação do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, eu assistia sempre porque esse programa existiu no tempo que meus irmãos eram crianças. Eles assistiam todo dia e eu assistia junto. Ela fazia um teatro, Teatro da Juventude, que era, se não me engano, domingo de manhã, que eram grandes peças. Tinha “O pequeno lorde”, tinha Histórias das mil e uma noites, tinha muitas histórias, eles faziam um teatro grande com elenco grande, eles representavam, roupa, tudo bem bonito. O interessante é que não tinha vídeo nesse tempo, então era tudo representado ao vivo mesmo. Tinha uma coisa muito interessante, o marido da Tatiana, o Julio Gouveia, esse teatro, esse e outros que ele fazia, ele aparecia pegando livro porque ele queria que vissem que aquilo saiu de um livro, então ele tirava um livro, abria o livro, começava a contar e tinha a representação. Quando acabava, ele fechava o livro, aí ele falava alguma coisa, fazia um comentário qualquer sobre a história e falava: “Mas isso é uma outra história que fica pra uma outra vez”, ele pegava o livro e botava na estante. Eu me lembro muito disso, então já sabia, conhecia eles de nome, depois teve uma ocasião que eu era orientadora já e que eu consegui uma coleção de revistas, era uma revista que saíam peças pra público jovem que a Tatiana editava. Eu tinha esses livros todos, eu

acabei dando pra esse meu sobrinho Pedro, que mora em Londres, e que faz teatro, então acabei dando a ele. Mas eu tive durante anos porque eu fiz teatro no Rio Branco, tinha umas pecinhas de teatro que as crianças estudavam, tinha um professor de teatro, era muito interessante. E eu já conhecia muito ela de nome. Devo ter encontrado com a Tatiana num desses encontros de escritores que a gente acaba se encontrando e a Tatiana é uma pessoa que a gente encontra e fica amiga de infância. Encontrei com ela e fiquei amiga, não que eu veja muito a Tatiana, mas é uma pessoa muito querida, é uma pessoa muito amiga, ela é uma graça de pessoa, ela é uma pessoa especialíssima.

(...)

Essa foi uma parte das histórias que Ruth Rocha foi tecendo com a literatura na família, na escola e nas relações afetivas. E de onde vêm suas histórias? Quais lembranças mais significativas em relação à leitura literária você guarda? Alguém lhe contava histórias? Quem lia pra você? Quais situações marcaram sua trajetória como leitora literária?

APÊNDICE B – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS A SEREM IDENTIFICADOS

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS
Nome:
Idade:
Naturalidade:
Ocupação/escolaridade dos pais
Rede que cursou a educação básica:
Formação acadêmica/instituição:
Magistério () Sim () Não Instituição: _____
Graduação () Sim () Não Curso/Instituição: _____
Pós Graduação () Sim () Não Curso/Instituição: _____
Tempo de experiência na Educação Infantil/instituição

APÊNDICE C – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Quais situações de leitura você vivenciava na sua casa na infância?

E na adolescência, as situações eram as mesmas? O que mudou?

Hoje, você lê para alguém em sua casa? Para quem? Como são estas situações de leitura?

Você costuma contar histórias para alguém em sua casa atualmente? Quais, por exemplo?

Alguém costumava fazer alguma leitura para você? Quem?

Em quais momentos? Em que fase da sua vida isto aconteceu com mais frequência?

Alguém costumava contar histórias para você? Quem? Em quais situações? De quais histórias você lembra?

Quais materiais de leitura havia na sua casa na infância? E na adolescência?

Onde ficavam guardados os materiais de leitura na sua casa?

Na fase adulta, houve alguma mudança? Quais?

Você lembra de algum livro que lhe marcou na infância? E na adolescência? Como este livro chegou até você?

Como eram as situações de leitura vivenciadas na escola? Você lembra de alguma situação significativa de leitura nos primeiros anos escolares?

Você vivenciou algum projeto de leitura na escola? Qual? Como aconteceu?

Você participou de alguma peça teatral baseada em algum livro literário? Qual? Como foi sua participação?

Qual professora lhe marcou positivamente quanto à leitura? Por quê?

Qual professora lhe marcou negativamente quanto à leitura? Por quê?

Quais materiais de leitura escolar você tinha?

Quais livros literários lhe marcaram positivamente na escola? Quais escritores você lembra ter lido na escola?

Na sua rede de amigos, tinha ou teve alguma situação de leitura significativa para você?

Alguém na sua rua ou comunidade costumava contar histórias? Quem? Como?

Na sua formação inicial houve algum momento de estudo sobre a leitura literária na escola?

Quais situações de leitura literária você vivenciou na formação inicial?

Algum (a) professor (a) marcou significativamente sua relação com a leitura literária na formação inicial? Como foi a experiência?

Algum (a) colega marcou significativamente sua relação com a leitura literária na formação inicial? Como?

Alguém lhe indicava livros de literatura?

Você costuma adquirir livros literários? Qual gênero literário você prefere? Você sempre preferiu estes? (Se não, quais?)

Você lembra de alguns livros de literatura lido na graduação/magistério? Quais? Quem o indicou?

Você já participou ou participa de alguma formação continuada sobre leitura literária? Como foi a experiência?

Você lembra de algum livro lido nesta formação ? Qual?

Quais situações de leitura literária você vivencia com as crianças?

Como você seleciona o que ler ou contar?

Quais as preferências de suas crianças?

Na escola, alguém lhe indica livros para o trabalho com as crianças? Tem algum projeto de leitura na sua creche/cmei?

Como você organiza o espaço para leitura?

Quais livros estão disponíveis na sua creche/pré-escola?

Quais livros você costuma ler para as crianças?

Como você organiza o espaço ou os momentos de leitura?

APÊNDICE D – AUTOCONFRONTAÇÃO (Perguntas Gerais)

1. Que relações você percebe entre sua história como leitora e o trabalho com a literatura que você faz com as crianças?
2. Qual a sua percepção sobre a atividade de narrar sua história de leitura e comentar sobre sua própria narrativa?
3. Você acha que essa experiência de tentar lembrar e de narrar para alguém sua história de sua formação como leitora tem tido algum impacto/repercussão em sua prática como professora? Qual ou quais?

APÊNDICE E – AUTOCONFRONTAÇÃO (Extratos de fala das professoras e perguntas específicas)

PROFESSORA KÁTIA

Narrativa dia 26.03.2019

K: É... Assim. Eu comecei a ler acho que com uns dez, doze anos, que eu comecei realmente o vício de ler. Eu ficava lendo tudo que era coisa infantil, gostava muito da turma da Mônica, Sítio do Pica Pau, e.... aquele... Reinações de Narizinho.

K: (..) Depois do 4º ano tinha aquela Poliana, tinha... esse do Sítio do Pica Pau que eles botavam na escola quando eu tava no 4º ano. O professor trabalhava muito Monteiro Lobato na escola. Tinha um projeto de Monteiro, não era projeto porque naquele tempo... pra gente agora é projeto. Aí naquele tempo não trabalhava com projeto não, mas já trabalhava Monteiro Lobato bastante porque tava no Sítio do Pica Pau aí pegava muito a imagem do Sítio... Aí por isso que eu to dizendo: o livro mais era esse... o Sítio do Pica Pau Amarelo, era o mais trabalhado lá que eu me lembro mesmo, dessas histórias de Monteiro Lobato.

Pergunta de autoconfrontação:

Você costuma ler livros desse autor com as crianças? Quais? (se não, por quê?)

Narrativa dia 26.03.2019

K: No início eu estudei num colégio particular. Acho que foi até a 4ª série. Foi. No início mesmo.... Roseli....(*relembrando o nome de uma professora*) Era um colégio tradicional. Era livro didático pra ler as historinhas no livro mesmo porque a gente tinha que ler e responder as perguntas. Então ela não contava muita história, desses outros tipos de história.

Pergunta de autoconfrontação:

Que semelhanças e diferenças você percebe entre o trabalho com a literatura no seu tempo escolar e o trabalho que você faz hoje?

Narrativa dia 10.05.2019

E: E o trabalho com a literatura nesse espaço? (*falando do trabalho como ADI na Creche Novo Pina*)

K: Me encantei mesmo quando eu trabalhava na Educação Infantil no Recife, como ADI. A professora sempre tinha a roda de história, contação de história. Todas que eu trabalhei da Creche Novo Pina são ótimas professoras, profissionais de contação de história. A primeira coisa quando chegavam na sala de aula.... Eles (os alunos) tomavam

café, a gente botava todos sentados para tomar o cafezinho e depois que eles terminavam, escovavam os dentes e a gente botava eles sentadinhos na roda, fazia no chão uma lua e botava os meninos todos sentadinhos. A professora sentava na frente e eles escutavam. Ela lia a historinha, os desenhos.... e quando os meninos já associavam o livro, ela chamava os meninos pra contar a história. Tinha um menino lá que não sabia ler, mas contava a história todinha!

E: Ela só contava ou lia também?

K: Ela lia a historinha, os desenhos.... e quando os meninos já associavam o livro, ela chamava os meninos pra contar a história. Tinha um menino lá que não sabia ler, mas contava a história todinha. Júlia.... menina, tu tinha que ver. Era melhor do que a professora. Se o menino abrisse a boca pra falar: “espere, espere a sua vez, depois você vai contar pra mim”. Ela dizia isso. Porque ela se via na pele da professora né? Tudo que a professora fazia, ela imitava no mesmo jeito. Por isso a pessoa quando é professora tem que tomar cuidado nas atitudes porque o menino pega tudo.

Perguntas de autocofrontação:

Quais as principais diferenças/semelhanças entre a forma como a roda era organizada na Creche novo Pina e a organização que você faz hoje na mediação de leitura com suas crianças?

Você costuma convidar suas crianças para recontarem as histórias, fazendo de conta que estão lendo? Por que você considera que essa prática é importante? Você já leu algo sobre isso?

Narrativa dia 10.05.2019

K: eu me encanto com as crianças. Elas criam as histórias, a gente apresenta um livro pra elas e elas imaginam várias coisas. Então é maravilhoso isso. Eu vejo um crescimento no desenvolvimento cognitivo, porque pra mim o ideal é trabalhar contação de histórias, envolvendo a música também. Eu adoro trabalhar isso. Eu conto a história dos animais e coloco as musiquinhas, as cantigas dentro. Eles adoram isso. E depois eles vão contando: “tia falou isso, tia cantou essa música...” As mães vêm me perguntar: “Você trabalhou sobre o gato de Botas? Que Gato de Botas é esse?”. Aí eu digo: “foi uma brincadeira que a gente fez aqui”. As mães saem perguntando porque os meninos não falam, às vezes são tímidos, mas chegam em casa e vão contar a vivência deles na sala de aula. Eu acho que na Educação Infantil todo o santo dia, mesmo se você não tiver um livro, você tem que contar uma história para as crianças. Alguma imaginação. Ela tem que usar a mente criativa dela. Quando eu dou um brinquedo de cozinha pra eles é pra eles imaginarem, eu dou uma panelinha e eles vão fazer uma macaxeira pra me dar (risos). Eles pegam as cadeiras, juntam, dizem que é um ônibus, “olha o metrô, tia! A senhora quer ir pra onde? Cavaleiro?” (risos). É engraçado, mas eles usam. As crianças usam a imaginação. A gente tem que levar imaginação pra eles.

Perguntas de autoconfrontação:

Essa ideia de articular a música e a contação de história foi aprendida em alguma situação ou espaço? Você já leu sobre isso?

Narrativa dia 10.05.2019

K: Eu tenho um cantinho que eu coloco lá vários livros pra eles manusearem. Tem um baú cheio de livros que eles mesmos descobrem os livros que eles gostam de ler, mas eu também só dou quando eu estou com eles porque eu vejo se eles vão ou não rasgar. Quando eles estão comigo eles não rasgam, mas se eu deixar o livro lá... Quando eu vejo eles ficam manuseando sem rasgar. Agora quando eu deixo lá no meu cantinho da leitura à tarde... no outro dia eu não encontro mais nada. Tudo rasgado. Eu acho impressionante isso. Quando os meninos estão com a gente eles não rasgam.

Perguntas de autoconfrontação:

Como você teve a ideia de fazer o cantinho da Leitura? Você foi orientada por alguém a fazer isso?

Pelo que você diz, as crianças manuseiam livros no Cantinho da Leitura. Em algum momento de sua vida, você percebe que vivenciou essa experiência de folhear livros na escola ou em algum outro lugar?

Por que você considera essa prática importante?

Narrativa dia 02.08.2019

K: No Integral como tinha muito tempo, eu já dedicava à contação de história. Aí todo dia eu trazia um livro pra contar, apresentar aos meninos. Lá tem um... além de eu ter uma caixa de livros... eu tinha duas caixas de livros na Educação Infantil do grupo 4. Era oferecido na rede municipal de Jabotão. Então eu tinha que escolher cada dia um livro pra contar a história, mesmo se não tivesse no conteúdo que eu tava aplicando em sala de aula. Porque não precisava ser baseado no conteúdo. Eu tinha obrigação de todo dia contar uma história pra criança pra ela se interessar e mostrar, e deixar eles manusear, fazer a manipulação do livro porque menino de 4 anos eles já tinham interesse. Aí eles, eles ficavam olhando as figuras, desenhavam, depois eu dava folha pra eles terem a visão deles da história, se eles entenderam. Eles desenhavam, eu fazia, perguntava o conteúdo sobre o livro, eles narravam, eles prestavam muito atenção, aí depois disso é que eu fazia várias atividades com eles em sala de aula

Perguntas de autoconfrontação

Na sua opinião, qual a principal diferença entre ler e contar?

Você lê ou conta histórias que não apenas estejam relacionados ao “conteúdo” ou “tema” que quer trabalhar com as crianças?

Você diz que todo dia era preciso ler um livro para as crianças. Na hora de escolher esse livro o que lhe chamava atenção? Ou seja, que aspectos do livro você acha importante considerar nessa seleção do que ler para as crianças?

Você diz que também lia ou contava histórias relacionados ao “conteúdo” ou “tema” que estava sendo trabalhado com as crianças. Você acha esse critério de escolha importante? Por quê?

Você acha que esse critério de seleção de livros de literatura é mais importante do que, por exemplo, XXX (dar exemplo em cima do que ela respondeu na pergunta anterior). Por quê?

PROFESSORA LUÍZA

Narrativa 01.07.2019

E: Mas no PROAPE tu lembra o que se lia? Você lembra?

L: Eu lembro das leituras de.. clássicos. Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e... folclore. Agora que eu me lembrei. O Boi, o Boto Rosa..

E: Era leitura... tinha encenação também?

L: Era só leitura. Eu lembro muito de livro. Do livrinho e mostrando a figura...Via tanto que eu repetia... Eu contava a história pros meninos, fazendo as mesmas coisas que a professora fazia. Tinha muito isso. Tinha muito roda.

Pergunta de autoconfrontação:

Você percebe essa atividade de imitação com suas crianças? Suas crianças fazem isso também? Por que você acha que fazem isso?

Narrativa 01.07.2019

L: As leitura de educação infantil e anos iniciais...Esses primeiros anos iniciais elas ficavam muito no deleite. Eu acho. Eu não lembro de uma ligação. Era tipo: vou ler para o aluno desenvolver o gosto pela leitura, o aluno entender que ele precisa ler e escrever para poder dominar a leitura. E era muito voltada pro escrito. Era ler pra alfabetizar. Eu fiz duas veas agora né? Eu fiz a veia do ler por gostar de ler e a veia do ler e escrever. Eu acho que ela tentava. Elas tentavam fazer a gente, encaminhar a gente pro prazer, mas acaba voltando pro escrito (*falando de Luzinete*). Tá entendendo? Voltava para alfabetização. Então ela meio que não tinha muito um espaço. Porque pra leitura ser voltada do gosto do ler ela tem que ser contínua. Tem que ser tem que ser todos os dias possíveis. Não pode ser esporádico. Mas aí na minha lembrança ela era esporádica. Eu li pros meus alunos da semana passada “Bandeira de São João” de Ronaldo Brito. Foi muito gostoso.

E: É um verdinho?

L: É. Com umas bandeirinhas.

E: ele é longuinho né?

L: Ele é longo. Então: eu li cada dia um capítulo. Mas como fazer eles se interessarem? Porque não é a primeira vez que eu li. Eu já vi outras vezes e me dei mal. Então eu persisti na leitura. Mas vai de turma para turma. A experiência de contar também me deu ferramenta. Então eu vi que eu precisava fazer um suspense para próxima leitura, não podia simplesmente dizer: “amanhã a gente vai ler o segundo capítulo”. Não. Eu mostrei figuras do segundo capítulo. Eu fiz perguntas ligadas ao que aconteceu do primeiro fazendo: “Será que eles vão conseguir isso? Será que eles vão conseguir achar o Sol?” Tá entendendo. Eu fiz algumas coisas e deu super certo, mas foi a experiência dos outros anos para este ano. Foi maravilhoso, foi muito gostoso. Até eu fiquei mais feliz. Então eu acho que faltava essa ligação. Quando ela ia ler Narizinho...ela não podia ler porque a história é longa e aí ela não conseguia. Ela não ia para a gente o texto todo. Ela tinha que fazer... ler o resumo da história, ler o começo. Não sei. Eu lembro, mas como dava continuidade... não lembro de uma continuidade. Depois adulta, mais velha, praticamente professora foi que eu entendi que Monteiro Lobato tinha feito uma história que tinham vários capítulos e que tinha várias histórias dentro da história. Entendeu? Era assim.

E: e as vezes assim... a escola mesmo não tem um programa de leitura. O menino passa não sei quantos anos lendo a mesma história...e não evolui na leitura. O menino vai chegar no 9º ano lendo Menina Bonita do Laço de Fita? É um livro ótimo, mas tem outras coisas....É isso que você tá dizendo. A continuidade e a frequência que faz com que a gente se forme um leitor.

L: Pra que a leitura marque a nossa memória. É tanto que quando minha avó contava história...tinha uma sequência. Ela fazia. Lembra que eu contei que aconteceu isso e isso. Pronto. Depois no outro dia, no outro mês...(risos) Aí ficava a memória. Ou então ela repetia. “Mas conte de novo, vó a história que a senhora contou” (*referindo-se a si própria*). Ela contava tudo de novo. A repetição. Eu, adulta, professora, não entendia a importância da repetição. Hoje eu entendo. Por quê que eles querem ouvir de novo e eles precisam ouvir de novo. Eu achava que...”Não. eu tenho que contar uma nova....Eu já contei, Cauã.” “Mas tia, conta de novo”. Aí foi que fui entender.

Pergunta de autoconfrontação:

Aqui você faz uma diferenciação entre você e sua professora. Explique um pouco mais no que se refere à leitura com as crianças.

Narrativa 05.08.2019

L: Eu tinha um cantinho de leitura no fundo da sala ano passado. Eu coloquei uns

emborrachado, almofadinha. No passado não, que essa turma é a mesma do ano passado comigo. Foi no ano retrasado. E dava muito certo porque quando terminava a atividade, eles iam lá pro final. Eu tirava foto e tudo, pegava o livro, se deitava por cima . tinha um sapão aqui, um bichão de pelúcia de como um daquele ali ó.

Pergunta de autocofrontação: Como você teve a ideia de fazer o cantinho da Leitura? Você foi orientada por alguém a fazer isso?

Pelo que você diz, as crianças sentam no chão para manusearem livros ou ouvirem a leitura de alguma história. Em algum momento de sua vida, você percebe que vivenciou essa experiência de sentar no chão para ouvir histórias?

Narrativa 05.08.2019

L: E lembrando, fazendo um resgate e memória, ampliando o que eu já tinha e lembrava. Tentando lembrar mais dos livros... O que chamava atenção para a leitura, mas realmente o que vem muito na minha cabeça é quadrinhos, né? Turma da Mônica super-heróis quadrinho, as histórias de Monteiro Lobato porque era muito trabalhado. Monteiro Lobato também traz a cultura né? No texto dele fala muito das nossas culturas, lendas e mitos. Aí as lembranças que tenho são essas, eu não consegui lembrar muito de outros títulos, outros tipos mais (*professora Luíza 05.08*)...

Pergunta de autoconfrontação: Você costuma ler livros desse autor com as crianças? Quais? (se não, por quê?)

Narrativa 05.08.2019

E: Mas me conta sobre esse trabalho que você fez na educação infantil pela associação. Como era que você trabalhava a questão da leitura, tinha algum trabalho com literatura? Como era?

L: Pronto. Como eu tô dizendo né? Eu comecei com 15 anos quase que brincando de escola como brincava. Só que sabia que tinha um peso. Então eu tinha que passar uma tarefa com a letra mais organizada, tinha que fazer uma leitura mais pausada né? (...) Como eu comecei aprendendo também, então eu bebia muito daquilo que a formação me dava. E dentro da formação sempre dizia: começar uma aula com leitura, começar a aula com leitura, com uma leitura.

E: Tipo a leitura deleite que a gente chama né?

L: É. A gente chamava de leitura de abertura né? Era uma leitura de abertura. E aí que tipo de leitura? Naquele tempo ainda tava muito imaturo até a própria orientação mesmo né?

Pergunta de autoconfrontação:

Você faz esse tipo de leitura de abertura? Como que frequência?

Narrativa 05.08.2019

(.....) *(A professora falando sobre o trabalho na Associação)* Eu lembro que tinha pais que traziam alguns livros. Aí eu lia naquele dia... não lembro de fazer um trabalho com a leitura. Eu só lembro de fazer leitura deleite e fazer muita tarefa escrita. Era muita ocupação com tarefa escrita, tarefa mimeografada. Tarefa escrita, tarefa mimeografada... E quando se tinha uma leitura era aquela leitura de abertura “olha, hoje eu trouxe um livro para contar para vocês” Já tinha história da caixa surpresa, de fazer a surpresa com livro né? Já foi daí que eu comecei a fazer uma caixa surpresa...

E: e essa orientação veio de onde?

L: Da formação. Fazer uma caixa surpresa...colocar o livro em algum lugar da sala e fazer aquele mistério. Depois fazer mas no outro dia tinha que ser o mesmo livro. Não tinha mais (risos). Não tinha variedade. Apesar deles sempre gostarem né? Mas da segunda vez, da terceira já não era... “de novo tia? Ah! Vixe! Esse não!” Aí não tinha gosto de ler, nem da minha parte pra contar, nem da parte deles para ouvirem.

Pergunta de autoconfrontação:

Você ainda lança mão dessa estratégia? Você acha importante? Por quê?

Narrativa 19.08.2019

L: Olhe, isso aqui é do meu... do meu acervo não né? *(referindo-se ao livro Jardim de versos)* Mas é daqui da sala, da escola. Tá sem carimbo. É algum material de uso meu. Ou de lá ou de cá. Jardim de Versos organizado por Lígia Cadernatori. Eu leio três poesias por dia. Aí de acordo com cada uma... Às vezes é deleite... às vezes tem trabalho em cima. Aquela dali foi levantamento de dados *(referindo-se ao cartaz)*. Depois das três poesias lidas, eles escolheram as que mais gostaram das três. Aí votaram e a gente fez uma tabela.

Pergunta de autoconfrontação:

Em algum momento de sua história de leitura você lembra de alguém que lia poesias para você? (Se sim, quais?)

Na sua opinião, qual a principal diferença entre a “leitura deleite” e a “leitura trabalhada”? Como você denomina?

Em sua formação houve alguma discussão sobre isso? Você já leu sobre isso?

O que você faz na chamada “leitura trabalhada”? Você costuma ter que objetivos quando você opta por fazer a esse tipo de leitura? Você conversa com as crianças sobre o texto lido? Como você conversa? Como as crianças interagem durante a conversa?

Narrativa 19.08.2019

L: Lá em Recife também eu to lendo um conjunto de poesias. Lá é Cantigas de Roda. É de Ana Maria Machado a organização. É um amarelinho também. Esse também é da rede. Deixa eu me lembrar.... eu vou tirar uma foto e mando pra tu. Organizado pela Ana Maria Machado. Aí eu faço assim: a cada três eu passo um trabalho. Aquele foi o primeiro foi levantamento de dados. Aí eu já fiz rimas, identificar as rimas. Falando, só falando sem escrever. Identificar rima. Eu já fiz interpretação. E fiz deleite.

Pergunta de autoconfrontação:

Você costuma cantar com as crianças? Como é composto seu repertório de cantigas?

Narrativa 16.09.2019

L: Às vezes está programada eu coloco “leitura deleite”. Aqui eu tenho “leitura projeto” (*mostrando o planejamento*). Então é o livro que a gente tá trabalhando (não o de casa), o projeto de leitura da escola porque ainda tem esse também. Que é o que a prefeitura mandou. Mandou dois livros pra gente fazer um projeto de leitura. Pronto. Aqui eu tenho “projeto de leitura”. Mas se eu colocar no planejamento “leitura deleite” eu sei que é um livro que eu vou previamente buscar que esteja dentro do que eu estou falando ou não. Só pra começar um aula, terminar uma aula.

Pergunta de autocofrontação:

A proposta de abrir ou fechar um turno de trabalho com as crianças com leitura deleite foi “aprenida” em alguma situação ou espaço? Como você teve essa ideia?

Narrativa 07.10.2019

L: (...) A gente fez um livro que eu não consigo me lembrar agora, mas a gente trouxe essa literatura de várias formas: a mesma literatura em papel que foi o livro, ela no vídeo

E: Interessante

L: Como página de livro, ela ia passando a folha, você passava, apertava né? Dava o click pra passar o slide. O slide era uma folha. Era o mesmo livro.

E: Vocês que construíram?

L: As meninas que baixaram. Esse livro deve ter também em PDF. E tinha a história também contada, a contação da história com o livro. Ela apresentou três modalidades. O livro... se não foi Menina Bonita do Laço de Fita foi algum nesse ramo de diferença. Eu acho que foi Menina Bonita do Laço de Fita. Eu acho que ele também tem em PDF. E tem a contação. E aí do livro a gente fez um trabalho coletivo como se fossem as crianças, a gente deu ideias do livro e formou um trabalho coletivo. Agora assim..

tintim por tintim eu não me lembro, mas eu me lembro da formação e que foi literária. Que foi voltada pra leitura e voltada pra leitura daquele livro daquele gênero.

Perguntas de autoconfrontação:

Você costuma apresentar a literatura em variadas modalidades para as crianças, como no exemplo?

APÊNDICE F – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA

A coleta de dados do projeto de Mestrado intitulado “**Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura**” está sendo conduzida pela mestranda Ana Raquel da Rocha Bezerra, sob orientação da professora Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo pretende conhecer as práticas de leitura literária vivenciadas por professoras da Educação Infantil, analisando como elas próprias percebem possíveis relações entre essas práticas e os modos como conduzem o encontro das crianças com a literatura. Para isso, serão gravadas sessões de narrativas autobiográficas das professoras da Educação Infantil em locais, datas e horários previamente acordados. A transcrição de todos os áudios será entregue a cada professora para que revise sua fala.

Ressalta-se que as autoras irão apresentar ou publicar os resultados deste estudo em congressos científicos, artigos, em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos em relação à temática, mas identificação dos participantes não irá aparecer.

Os resultados da pesquisa serão entregues a cada professora após a conclusão da pesquisa em formato de Dissertação de Mestrado. Para buscar informações ou obter esclarecimentos antes da conclusão, as professoras poderão procurar a pesquisadora responsável através do e-mail anaraqueldarochaa@gmail.com

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, tendo recebido as informações acima, concordo em participar desse estudo.

Estando, assim, de acordo, assinam o presente Termo de Compromisso em duas vias.

Professora participante

Responsável pelo projeto

Jaboatão dos Guararapes, _____ de _____ de 2019.