

**LITERATURA INFANTIL E AS DIFERENTES LINGUAGENS:
POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELAS PRÁTICAS DE LEITURA
LITERÁRIA NA CRECHE**

Flávia Barros Carvalhal
fla.carvalhal@gmail.com

Graduada em Pedagogia, especialista em Docência na Educação Infantil pela UFRJ. Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, atuando na Educação Infantil

*"[...]As crianças escutam as palavras.
As palavras são a música das vozes humanas.
As crianças sentem as palavras: são moles? duras? redondas?
pontiadudas?
As crianças degustam as palavras: são doces? salgadas? ácidas?
amargas?
As crianças cheiram as palavras.
As palavras são pólen sobre as flores das coisas.
As crianças amam as palavras.
Por isso, as palavras também amam as crianças.
(NOVAK, Boris. Poesia "A infância é a poesia da vida/ A poesia é a infância
do mundo. 2008, p.33)*

Nunca sonhei em ser professora, mas a escolha pela educação veio da preocupação de minha mãe com meu futuro, o que acabou levando-me à escola de formação de professores Júlia Kubitschek, no ano de 2001. Enquanto me formava professora, descobri o gosto pelo estudo, pela leitura e pelo papel da escola enquanto formadora de cidadãos, enquanto espaço de possibilidade de transformação social. Após treze anos de experiência com educação infantil - há três como professora de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro -, percebi que a formação do professor não termina, é constante. E, buscando essa continuidade da formação, conheci o Encontro de Professores sobre Estudo da Linguagem, Leitura e Escrita (EPELLE), espaço de formação continuada dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), constituído por professores da rede pública e professores e pesquisadores da universidade. Um espaço de troca, marcado pela relação dialógica entre a academia e a escola pública.

Além dos diálogos entre o grupo acerca dos conceitos bakhtinianos, o interesse em observar a relação que as crianças constroem com o livro e com a leitura, e observar a apropriação da linguagem através dessa relação, surgiu também pelo espaço que confiro à leitura na minha vida pessoal e profissional,

enquanto professora de educação infantil. Sempre gostei muito de ler, desde pequena. Tive pais que sempre me incentivaram, oferecendo vários gêneros literários. Eu lia de tudo, de revista em quadrinhos a Monteiro Lobato. Quando era criança, minha avó paterna morava em um sítio, e todos os domingos reunia a grande família (cinco filhos e treze netos) para o almoço. Ela tinha um armário na sala com toda a coleção de Monteiro Lobato, e nós, netos, deitávamos no tapete juntos, cada um com um livro da coleção, e líamos durante horas. Como cresci vivenciando esses momentos literários de imenso prazer, hoje, como professora, continuo me deleitando nos momentos de leitura com meus alunos, sempre pensando no compromisso que a escola deve ter com o oferecimento da leitura.

Para este trabalho, trago as observações colhidas de uma turma de maternal 1 de uma creche municipal localizada em uma comunidade na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, composta por vinte e cinco crianças de dois a três anos de idade. As observações foram realizadas de fevereiro a dezembro de 2013, nessa turma que era bastante heterogênea no que se refere ao desenvolvimento da oralidade, tendo em vista que nessa idade é mais perceptível a diferença entre os estágios de desenvolvimento.

Como professora dessa turma, comecei a pôr em prática as novas ideias que foram surgindo a partir dos diálogos que foram tecidos no EPELLE, e, por meio das atividades com as crianças, pude perceber a forma como elas desenvolveram diferentes maneiras de se comunicar através da linguagem, verbal e extraverbal:

- a) no caso das crianças que já possuíam uma maior fluência verbal, expondo suas ideias, suas impressões sobre a história, inventando novos desfechos, descobrindo novos rumos, de uma forma cada vez mais segura, estabeleci uma relação dialógica entre o texto e as situações reais, fazendo conexões entre os textos, entre os gêneros discursivos, entre a forma de escrever dos autores, enfim, se apropriando da linguagem literária de muitas formas;
- b) as crianças que ainda estavam em processo inicial de desenvolvimento da oralidade, mostraram-se ansiosas para participarem dos momentos de reconto e dramatização, tendo em vista que uma parte do projeto era recontar para a turma, a partir da fala, de gestos e de desenhos, o livro levado para casa. Nesse sentido, as crianças deixaram a timidez e a

insegurança de lado (a maior parte das crianças que não se comunicavam através da fala era por insegurança) para interagirem com o grupo, através da história e também fazendo parte dela, encontrando, dessa maneira, outras formas de comunicação, além da oral, utilizando outros tipos de linguagem através do corpo para expressarem seus sentimentos, para participarem ativamente das rotinas literárias constituídas pelo grupo, e assim se sentirem parte desse grupo.

Com base nessas observações, comecei a me fazer a seguinte pergunta: como uma criança que ainda não se comunica por meio da fala pode contar/recontar histórias para o grupo? As crianças estão me ensinando que é possível. Jobim e Souza (2004) ajuda a refletir sobre essa possibilidade, trazendo Benjamin e a dimensão mimética da linguagem. Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual, afirmando que, no início, o som teria sido um simples acompanhamento do gesto.

Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam simplesmente transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A partir de tais teorias, a fala imitaria o gesto, e este corresponderia a um instinto animal fundamental – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 139).

Essas experiências que foram vivenciadas despertaram minha curiosidade e levaram-me a problematizar questões que ajudaram a tecer este trabalho, com questões elaboradas ao longo da observação cotidiana do grupo, de suas interações com e a partir da literatura.

O trabalho aborda um tema importante para legitimar o trabalho com literatura na educação infantil, modalidade creche, apresentando as possibilidades que a literatura traz para o desenvolvimento das diferentes linguagens nesse espaço. Para isso, a pesquisa traz à cena atores que ainda não “leem”, no sentido restrito da palavra, já que o objetivo da mesma não é apresentar como ensinar às crianças da educação infantil a ler e a escrever, mas sim buscar uma possibilidade de espaço educativo em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido por meio das atividades de leitura literária.

Pensando no lugar da expressão corporal, para além do verbal, no processo de apropriação da linguagem aliados ao lugar da literatura nesse processo, esta pesquisa foi tecida a partir da reflexão das questões colocadas à luz dos teóricos e conceitos que dão sustentação à esta análise da prática na educação infantil, modalidade creche.

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante e análise de dados coletados durante os eventos, acompanhados de descrição das falas e interações das crianças.

Ocupando o lugar de pesquisadora da infância

A escolha pela pesquisa com crianças sugere escolher uma abordagem sobre a infância. Nesse sentido, a referência para a concepção de infância utilizada neste trabalho é a concepção humanista pautada em Benjamin, que não enxerga a criança como miniatura de um adulto, e sim como um ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo. Ou seja, uma concepção que não infantiliza a criança, que a vê como produtora de cultura, que valoriza suas criações, suas produções e ressignificações, entendendo que “a criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real” (KRAMER, 2008, p.20).

Ao ocupar esse lugar de educadora da infância e pesquisadora, o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011) torna-se importante referência, já que nos faz perceber que é no diálogo e na interação com o outro que constitui o meu “eu”, a minha subjetividade. A relação dialógica com o outro me altera enquanto ser humano, assim como também o altero. Nessa perspectiva, tendo a linguagem como fio condutor dessa interação verbal e extraverbal, a criança é vista como o outro que me altera e a quem também altero. E, sendo assim, ambos, adulto e criança, ocupam o papel de ensinar e aprender. Transitando nessa posição entre a pesquisadora que observa e a educadora que interage, o conceito de exotopia, também bakhtiniano, ajuda a entender o processo de distanciamento necessário para uma visão “externa” e mais aproximada da realidade. Esse movimento exotópico, onde o autor considera o excedente de visão essencial em suas análises, é fundamental ao exercício de pesquisa em educação, tendo em vista que é preciso que o pesquisador-educador tente se colocar no lugar do pesquisado para poder enxergar o mundo através de seus olhos e, a partir do que vê, trazer uma possível interpretação.

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011, p.21).

Na pesquisa com crianças, torna-se importante que o pesquisador estabeleça uma relação de quem vive e olha, de onde vive e quem tenta mostrar o olhar do outro através do que vê. Segundo o filósofo, essa visão e o relato dessa experiência nunca trarão somente a visão da criança, nem nunca será imparcial. O pesquisador sempre reproduzirá a realidade de acordo com suas vivências e impressões acerca da realidade.

Observar crianças com o objetivo de pesquisá-las exige uma compreensão desse mundo infantil, suas experiências e suas formas de externalizar isso, por meio dos diálogos, de suas produções ou dos gestos. Ou seja, das diferentes linguagens utilizadas por elas para estarem no mundo e dialogarem com o mesmo. Nesse sentido, “[...] a criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra” (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 159).

Qual o lugar da criança na sociedade e nos espaços escolares? – Algumas considerações sobre infâncias

A pesquisa com crianças leva a refletir sobre seu lugar na sociedade e, principalmente, nos espaços escolares. Em diversos contextos ouvimos discursos sobre a importância de se pensar na criança como protagonista do próprio processo de produção de conhecimento e cultura, mas antes precisamos saber qual o conceito de infância embasa nossas reflexões.

Atualmente, diversas pesquisas e teorias vêm mostrando que a criança tem suas próprias necessidades e especificidades, produz cultura e é capaz de entender e dar sentido ao mundo ao redor. Ao compreendermos a criança como um indivíduo social e cultural, que produz cultura, interfere e altera o contexto sócio histórico, que possui sua própria visão de mundo e cria suas concepções acerca da

realidade, assumimos uma concepção de infância benjaminiana, que embasa o presente trabalho.

Para Benjamin (1984), a criança constrói seu próprio universo, que se difere do universo adulto. Seu comportamento é reflexo da construção e produção das próprias crianças em seu universo, como também recebe influência do universo adulto por meio de contextos histórico-sociais aos quais estão inseridas. A produção de cultura infantil não é alheia ao universo que a cerca; é, nesse sentido, influenciada por ele, ao mesmo tempo que o influencia. Sua concepção implica não infantilizar a criança, reconhecendo o seu poder de compreender, intervir e alterar a realidade que a cerca, assim como implica o reconhecimento do adultocentrismo presente nas relações sociais. Nessa perspectiva, a criança que vemos hoje é um ator social, constituído pelas experiências históricas da sociedade na qual ele está inserido, receptor e produtor de cultura.

Com base em Benjamin, Jobim e Souza (2004) contribui com uma concepção afirmando que a criança não se constitui no amanhã, ela já é um ser no presente que participa da construção histórica, social e cultural do seu tempo. Nesse sentido, ainda afirmam que

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única e preestabelecida (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 159).

Dessa forma, é necessário reconhecer o potencial da criança enquanto um ser que vê, compreende, produz, reproduz e ressignifica a realidade à sua volta. De acordo com essa concepção, os espaços escolares precisam pensar **para** e, principalmente, **com** as crianças, integrando-as ao processo de planejamento das atividades, dando espaço para suas ideias e questionamentos, de modo a legitimar a creche/escola como um lugar **da** criança e não somente **para** a criança, o que reconhecera sua autoria nas relações que constituem esse espaço.

Dentro desse cenário, com um novo olhar sobre a infância, as creches e escolas se veem em um lugar fora da sua zona de conforto, com necessidade de desconstruir as antigas visões para poderem construir novas, acerca da educação infantil. Afinal, se existem diferentes modos de ser criança no mundo

contemporâneo, se faz necessária uma educação que perceba e pense essas diferentes infâncias.

Nesse sentido, os espaços escolares precisam repensar uma educação que perceba em que contexto essa criança está inserida, que não a infantilize, mas que também não a cerceie de explorar e aprender com a sua infância, retirando dela o momento de criar, imaginar, experimentar, explorar e descobrir o conhecimento por si só, pelas suas próprias experiências.

Essas são questões que permeiam e tecem o fio que costura e conduz as reflexões e práticas comprometidas com a concepção benjaminiana de criança, pensando no espaço das diferentes linguagens no cotidiano da creche/escola, no lugar da autoria das crianças nesse processo de apropriação da linguagem e na literatura como alicerce dessas experiências sensoriais tão importantes na primeira infância. Nesse sentido, essa concepção de infância não é algo que possa ser compreendido independente da linguagem, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio”. (JOBIM E SOUZA, 2004, p.151). Dessa forma, se faz necessário pensar na importância da construção e apropriação dessa linguagem na produção cultural da criança.

O in-fante, suas linguagens e sua maneira de se comunicar com/no mundo

Segundo Bakhtin (2011), nos apropriamos da língua materna e aprendemos a construir enunciados na relação de comunicação discursiva com o outro. Ou seja, mesmo quando não participamos como falantes – e isso não quer dizer que não estejamos participando ativamente – também somos produtores de linguagem, já que quem produz o sentido é o outro.

A relação entre as crianças e delas com os adultos constitui um espaço de produção de linguagem, já que as crianças precisam do outro para interagir enquanto escutam, enquanto se comunicam, e o outro as modifica enquanto seres falantes e pensantes.

Ao observarmos as crianças no espaço escolar, essa relação de alteridade fica bastante evidente, tendo em vista que muitas vezes a criança ainda não domina a língua materna, mas podemos observar que já participa do diálogo por meio da comunicação extraverbal. Dessa forma, as crianças se tornam produtoras de linguagem enquanto participam da relação de comunicação, já que a linguagem

não precisa unicamente de expressão verbal para acontecer, e o ouvinte é tão produtor de linguagem quanto o falante. (BAKHTIN, 2011).

Nessa perspectiva, podemos perceber o quanto a linguagem é importante para o desenvolvimento da criança. É através dela que podemos expressar a nós mesmos e ao outro as nossas ideias. A linguagem supõe uma situação de troca social, onde sujeitos interagem através da produção de enunciados. Além disso, pensando na importância das experiências sensoriais para a primeira infância, não podemos esquecer que sentir e produzir sentido estão intrinsecamente relacionados, e que é através da linguagem que ela poderá fazer essa relação.

Tendo em vista que a criança se comunica de diversas formas e utiliza não só a expressão oral como linguagem, Jobim e Souza (2004) afirma que, segundo a teoria mimética de Benjamin, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva e, dessa forma, o som teria sido um acompanhamento do gesto. Nesse sentido, desde seu nascimento a criança busca estabelecer relações de se comunicar com o mundo que a cerca:

Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e, nesses movimentos corporais – sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas à criança lhes conferem – estão contidos o germe da constituição simbólica da realidade (JOBIM E SOUZA, 2004, p. 139).

Nesse trecho, Jobim e Souza elucida a ideia de Bakhtin de que é o outro que dá sentido ao que expressamos, desde nossas primeiras tentativas de comunicação com o mundo. É com o corpo que, inicialmente, a criança expressa seus sentimentos, emoções e intenções. Desde bebê, a criança se comunica através dos gestos e, mesmo depois da oralidade desenvolvida, continua conferindo ao corpo um lugar na comunicação consigo, com os outros e com o mundo.

A educação infantil, principalmente a creche, é um espaço de produção dessas experiências sensoriais, espaço de experimentar as formas de se comunicar e de se fazer entender. É nesse espaço tão característico do início da socialização e da produção de linguagem que as experiências se constituem parte importante desse processo. É na educação infantil que a criança transforma a experiência sensível em discurso, em enunciado. Em outras palavras, é na infância que a

linguagem apresenta significado, e a criança começa a perceber a função social da comunicação para dar sentido ao que fala.

A partir dessa reflexão sobre a apropriação da linguagem e produção de sentido, a literatura foi percebida como um importante alicerce na construção da prática que legitima a autonomia e autoria das crianças nesse processo e procura dar espaço e voz aos “infantes”, desmitificando a literatura como, unicamente, ferramenta pedagógica alfabetizadora, ou ainda, como é muito vista na educação infantil, como meio de apresentar temas e conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Neste trabalho, a literatura é compreendida como uma arte que estimula diversas linguagens, diversos sentidos e sentimentos, além de apresentar a possibilidade de antecipar as relações de língua, linguagem, vida, história, sociedade, aspectos de suma importância para se ler, contar e compreender histórias. Não só as histórias escritas no papel, mas também as que vivemos e escrevemos diariamente (BRAIT, 2010).

O cotidiano das crianças e dos livros nos espaços da creche

O espaço para livros na creche é pequeno, por esse motivo a maior parte fica guardada dentro da secretaria da unidade escolar. Os livros são separados em três principais espaços: os mais novos e caros, que são guardados na secretaria, e os mais resistentes, antigos e baratos, que são divididos em dois espaços: no “cantinho da leitura” externo, que fica em uma pequena sala separada, usada como sala de leitura, e nos “cantinhos da leitura” internos, que ficam dentro das salas de aula.

Os livros que ficam na secretaria são escolhidos, na maioria das vezes, pelo professor e levados para a sala de aula. As crianças têm acesso aos livros, os manipulam com certa liberdade, sob a supervisão de um educador. Os livros que compõem o acervo dos “cantinhos da leitura” internos ficam expostos à altura das crianças e podem ser manuseados e folheados livremente. A escolha do livro e do tempo de leitura é, na maior parte das vezes, das próprias crianças, tendo em vista que as atividades dirigidas propostas pelo professor acontecem, mais frequentemente, utilizando os livros da caixa itinerante de livros (que será explicada a seguir) ou com os livros guardados na secretaria. Já o “cantinho da leitura” externo é composto por duas estantes de livros, também na altura das

crianças, e uma caixa que chamamos de "leitura itinerante", cujo acervo é trocado com certa frequência para que as crianças possam estar sempre em contato com novas histórias; seu objetivo é levar os livros a todos os lugares da creche: sala de aula, pátio, solário e jardim. Já as estantes do "cantinho da leitura" externo têm como objetivo facilitar o andamento do projeto "Companheiro de Viagem", que é um projeto no qual as crianças escolhem um livro que esteja dentro daquele acervo exposto nas prateleiras da estante, levam para a casa e o devolvem alguns dias depois.

As rotinas literárias foram constituídas coletivamente, aproveitando todos esses espaços que tínhamos disponíveis para a literatura, inclusive o projeto "Companheiro de Viagem", que oportunizou um espaço de reconto oral, gestual ou através de desenhos, do livro que cada criança havia levado para casa. Dessa forma, as crianças se sentiam parte integrante do grupo e, principalmente, sentiam-se tão contadoras de histórias quanto as professoras. Aos poucos, o lugar de contador e ouvinte foi se confundindo até não mais existir uma divisão entre aqueles que liam e aqueles que contavam, pois todos passaram a ocupar ambos os espaços. Com essa prática, as crianças foram se apropriando das histórias e sentindo-se parte delas, como no evento a seguir.

Após o momento de contação de história em que a educadora conta a história "Os três lobinhos e o porco mau", as crianças pedem para recontar a mesma história, mais uma atividade literária constituída por eles. Quem pega o livro da mão da professora é Guilherme, que ainda se comunica pouco por meio da linguagem oral. Ele senta na cadeira e fica de frente para as outras crianças, que estão atentas sentadas no tapete. Ele passa as páginas, rindo nos momentos engraçados, balançando o dedo em um sinal negativo quando o porco mau pede para entrar na casa dos lobinhos e eles respondem que não vão abrir, assopra quando o porco ameaça assoprar a casa, e dança quando o porco começa a dançar de felicidade ao sentir o cheiro das flores. A medida que ele vai folheando as páginas do livro, as crianças vão contando oralmente as partes da história, auxiliando-o nessa função de narrador (Caderno de campo, 13/11/2013).

As crianças, desde bem pequenas, estabelecem uma comunicação sem palavras através de sorrisos, olhares, choros, expressões faciais e mímicas gestuais. Corsino (2012), a partir da teoria mimética de Benjamin, afirma que

A linguagem nasceu, então, do corpo, e aos poucos foi tornando-se uma representação arbitrária, ligada aos processos mentais, às ideias. Assim, o lado expressivo da linguagem é confirmado, e ela é vista não como um meio, mas

como uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima (CORSINO, 2012, p. 52).

Dessa forma, a mímica (gestos e expressões) deram início ao processo de comunicação entre os homens e deles com o mundo, sendo a palavra um complemento audível ao gesto visível e expressivo por si. Nessa perspectiva, as crianças mostram que é possível contar histórias por meio de outras linguagens, que não oral.

Nesse evento protagonizado por Guilherme, podemos reconhecer também o conceito de dialogismo de Bakhtin (2011), quando percebemos que é na interação com o outro que me constituo leitor, como no caso de Guilherme. Como mencionado anteriormente, não só quem fala participa do diálogo, quem ouve e quem interage é tão participante quanto os demais, já que é na interação, verbal ou não, que a comunicação se faz presente. É através da interação de Guilherme com as outras crianças que a relação dialógica acontece, e que ambos, ele e o grupo, constituem-se narradores e ouvintes.

Segundo Benjamin (1994), a arte de narrar está em vias de extinção. Pela falta de espaços que proporcionem essa experiência de narrar histórias para um grupo, as pessoas não se sentem mais à vontade em ocupar o lugar de narrador. Dessa forma, as crianças muitas vezes também demonstram certo embaraço ao serem chamadas para ocuparem esse espaço. Durante as experiências vivenciadas pelo grupo, eles foram percebendo a importância de se ocupar o lugar de narrador, e na mesma medida, nós, professoras, fomos percebendo o quanto o grupo passou a se relacionar melhor a partir dessas experiências.

Segundo Corsino (2012), "criamos laços com o outro quando podemos falar e ouvir, quando nos colocamos e nos vemos no lugar do outro, partilhando as experiências vividas" (CORSINO, 2012, p.60). Nessa perspectiva, o momento de contar histórias ao grupo se tornou um momento muito esperado por eles, e apesar de acontecer em horários diferentes ao longo dos dias, eles já sabiam que esse momento iria acontecer. Além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a criação da relação entre a história e a realidade, os momentos literários foram importantes para a criação do senso coletivo, do prazer de estar junto, do prazer de ter uma atividade em que todos pudessem participar ao mesmo tempo, de

maneira igualmente importante e prazerosa, proporcionando às crianças descobrirem juntas as possibilidades que uma narrativa traz.

Na mesma turma, temos crianças que ainda não possuem a oralidade tão desenvolvida, como essa do relato acima, comunicando-se principalmente através de gestos e balbucios, assim como temos crianças que se comunicam com facilidade por meio da linguagem oral, mas essa heterogeneidade não se apresenta como um impedimento para participarem das rotinas literárias constituídas pelo grupo; pelo contrário, todos ficam ansiosos pela sua vez de contar a história, como podemos perceber no próximo evento.

Luiz Otávio, que já se comunica através da fala com mais facilidade, em mais uma das rotinas literárias planejadas pelo grupo – escolher alguns livros na estante da creche e levar dentro da caixa para o pátio externo – prefere ler um livro sozinho no canto. Quando olho para ele, vejo que as sobrancelhas estão juntas, demonstrando preocupação com o desfecho da história. Aproximo-me e pergunto:

-“O que está acontecendo aí na história?”.

-“É uma bruxa!”- responde ele, me apontando a bruxa da história “A Pequena Sereia”.

-“ O que ela está fazendo?”- pergunto.

-“Tsc, tsc, tsc... Ela acabou com a história.”

Ao terminar, Luiz Otávio fecha o livro em seguida, indo até a caixa procurar por outro

(Caderno de Campo, 18/09/2013).

Podemos perceber mais uma vez a capacidade das crianças de se identificarem com as histórias, fazendo suas escolhas. Luiz Otávio tem dois anos e, mesmo sendo tão pequeno, já têm suas preferências literárias.

Podemos perceber tanto a preferência de gênero literário, quanto a forma com que as crianças se apropriam do texto, assim como dos gêneros de linguagem utilizados no mesmo, e como suas escolhas passam a se basear nesses conhecimentos. Quando já conhecem as histórias e seus desfechos, passam a relacioná-las, e fica ainda mais evidente a capacidade de percepção e de escolha. Dessa maneira, pode-se perceber a importância da ampliação do repertório, da apresentação de diferentes histórias, de forma que as crianças possam conhecer cada vez mais gêneros literários, e possam fazer essas escolhas de maneira mais segura.

Ainda no segundo evento, podemos perceber a presença da comunicação extraverbal, quando Luiz Otávio me comunica através da junção das sobrancelhas que algo não estava o agradando na história. Mesmo sendo uma criança que se

comunica muito bem através da oralidade, a comunicação extraverbal ainda é muito presente nas relações, principalmente na leitura/contação de histórias na rotina da educação infantil. É por meio dela que as crianças se sentem mais à vontade para expressarem seus desejos e sentimentos. É bem verdade que, à medida que as crianças vão crescendo, elas progressivamente utilizam menos o corpo e mais a palavra como forma de comunicação, mas a palavra não tem tanto significado sem as expressões corporais, e o corpo nunca deixa a palavra totalmente sozinha. O rosto, as mãos, assim como todo o resto do corpo, completam a mensagem que o texto quer passar, permitindo a construção de sentidos através da dimensão extraverbal da linguagem (CORSINO, 2012).

Considerações finais

No início das observações, escolhi o ponto de partida, mas não poderia prever a conclusão. Hoje, com o trabalho terminado, posso perceber que não existe conclusão, existem novas possibilidades postas, novas perspectivas a serem consideradas. Pensando assim, aponto algumas considerações finais sobre a relação das crianças e os livros na educação infantil.

No momento em que penso em um trabalho de pesquisa onde ocupo o lugar do professor e do pesquisador, não há como deixar de refletir sobre a minha posição de professora e mediadora de leitura com a turma. Não há como não realizar uma autoavaliação da minha prática durante o trabalho, e repensar se eu agora faria diferente, de acordo com as novas possibilidades que fui percebendo e descobrindo. Dessa forma, penso que esse movimento exotópico é o ponto de partida para um professor inquieto e instigado pelos questionamentos postos pelo cotidiano.

É claro que as rotinas literárias constituídas pelo grupo não aconteceram de um dia para o outro. Foi um trabalho realizado ao longo de todo o ano, com a participação ativa das crianças, e começou a ganhar mais espaço quando elas se sentiram íntimas dos livros, dos espaços e das rotinas literárias. No início as atividades eram, em sua maioria, propostas por mim, professora, mas ao longo do ano, eles passaram a se sentir à vontade para modificá-las, ampliá-las, imprimindo seus desejos e personalidades nelas. Não podemos dizer que todas as vezes as atividades aconteceram naturalmente, afinal as crianças têm suas vontades e necessidades, e é preciso considerá-las; entretanto, muitas das vezes

foram as próprias crianças que deram início à atividade, ou, de alguma forma, mudaram o rumo da mesma. Essa flexibilidade de planejamento se faz necessária na educação infantil, até para que haja espaço para autoria das crianças.

Como os eventos mostraram, elas apresentaram muitas maneiras de relacionar-se com o livro e a leitura literária. Umas esperadas, outras não. Assim como apresentaram diferentes formas de contar as histórias, seja por meio da oralidade, seja por meio de gestos, seja por meio de expressões faciais. Ainda sobre o que as crianças apresentaram, podemos perceber que elas mostraram o quanto estão conscientes de suas escolhas, e o quanto a ampliação do repertório de gêneros literários se faz importante nesse sentido. Assim como também mostraram que estão atentas ao texto – ou à ausência dele – nos livros.

Umas das percepções mais significativas foi como as crianças extrapolam os objetivos das atividades propostas, como elas se apropriam dos livros e dos momentos de leitura e como ressignificam sua compreensão do mundo através dos mesmos. Assim como não poderia ser diferente, já que a pesquisa fala de crianças, o trabalho também extrapolou os objetivos iniciais, mostrando que reconhecer o corpo e suas expressões como contadores de histórias foi pouco perto do que elas apresentaram como possibilidades para um trabalho com leitura literária, mostrando que trabalhar com livros com o objetivo de apresentação de conteúdos é empobrecer a vivência e não possibilitar experiências tão importantes para o desenvolvimento da linguagem, entre outros aspectos, das crianças na educação infantil.

Mesmo em um passado remoto, quando as palavras como conhecemos hoje não existiam, as histórias eram contadas através dos gestos, das imagens, dos olhares, das mímicas, dos sons. Ou seja, através de diferentes linguagens. A cultura de contar histórias nasceu da necessidade de dar significado às coisas, de conservar na memória experiências e de criar um sentido de pertencimento ao grupo. (FARIA; MELLO, 2005).

Nessa perspectiva, entende-se a linguagem como elemento de conexão de todas as coisas entre elas e com o homem, assim como entende-se o ato de ler/contar/ouvir histórias como uma atividade que pode ser realizada por crianças de todas as faixas etárias e contextos sociais e culturais. As crianças têm mostrado diversas formas de leitura e comunicação, além da oral. Sejam bidimensionais, como os desenhos e pinturas, sejam tridimensionais, como os gestos, movimentos e brincadeiras. Elas possuem uma maneira própria de se comunicarem com os

outros e de expressarem seus desejos e sentimentos. Na creche, por ser um espaço coletivo, elas se apropriam ainda mais dessas novas maneiras de comunicação entre si e com o mundo.

Nesse contexto, a literatura aparece como importante aliada no processo de apropriação da linguagem, no movimento de dar sentido às coisas, de se fazer entender e de entender o que acontece ao redor, além de criar um sentido de grupo e de ampliar relacionamentos. Dessa forma, literatura é uma atividade de suma importância para todas as idades, mas principalmente, para as crianças, pois é por meio dos livros e das histórias que as crianças apreendem o sentido e o significados das coisas e, principalmente, exercitam o deslocamento desses sentidos e significados.

A literatura traz a criança para um encontro com a língua em suas formas mais complexas e variadas, já que o envolvimento com as palavras está no coração da experiência literária. Mas, além disso, proporciona um encontro com a dimensão mimética e extraverbal da linguagem, à medida que apresenta às crianças outras maneiras de se fazer entender, de comunicar-se com o outro e com o mundo.

O trabalho aponta que não é necessário saber ler, ou ainda, falar, para que a literatura tenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, seja ela verbal ou não, na educação infantil. Nesse sentido, é importante que as crianças estejam sempre em contato com diferentes gêneros literários, formatos de livros e suportes textuais, diferentes experiências literárias. Essas experiências com o livro e a leitura literária enriquecem as atividades na creche, possibilitando às crianças de conhecerem outros universos e relacionarem as histórias às suas próprias histórias de vida. Possibilitam visitar mundos desconhecidos, assim como visitar os que elas já conhecem; possibilitam também a troca de personagens, fazendo com que as crianças ocupem diversos papéis em uma mesma história. Possibilitam a criação, a imaginação, a apropriação da língua materna, além de favorecer a aproximação dos leitores, sejam eles crianças ou adultos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura**. Brasília: 2010.

_____. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: CORSINO (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COUTINHO, A. M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO; SILVA (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER. **Infância e educação infantil**. 3 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. Educação a contrapelo. In: **Revista Educação**. Especial Benjamin pensa a educação. Osasco – SP: Segmento, 2008.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (orgs.) **Política, Cidade, Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2009.

MATTOS, M. N. S. S. Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. **Dissertação de mestrado** (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Faculdade de Educação, 2013.

NOVAK, B. Poesia "A infância é a poesia da vida/ A poesia é a infância do mundo. In: PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil**: uma leitura psicanalítica. 2008