# A FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERAÇÃO DA PALAVRA DA VIDA COTIDIANA COM A PALAVRA LITERÁRIA

Nivia Barros Escouto
PPGE – UFSC – niviaescouto@bol.com.br
Nelita Bortolotto
PPGE – UFSC – nelita@ced.ufsc.br
Currículo

Neste texto apresentarei os resultados de uma pesquisa[1]levada a efeito em uma creche da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, a qual desenvolve projetos na área da Linguagem Oral e Escrita com ações voltadas para a leitura literária. A base teórica e a metodologia utilizada na investigação sustentaram-se em pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski (2007) no que diz respeito à importância da mediação de um outro na vida da criança e aos conceitos de imaginação e criação na infância.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, consolidada pela Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, é um tema recorrente em pesquisas no âmbito educacional. Uma das possíveis respostas para o interesse dos pesquisadores em se dedicarem a esse tema é a necessidade de delinear a especificidade do espaço da Educação Infantil no ensino formal. As pesquisas, nesta direção, contribuem à medida que, ao debruçarem-se sobre determinado aspecto desse universo, fornecem às pessoas que atuam nesse segmento ferramentas teóricas e metodológicas sobre o cuidar e o educar no espaço das instituições de educação infantil.

No meu trabalho como docente na Educação Infantil em instituições públicas no Estado de Santa Catarina, foi possível observar que o atendimento à faixa etária situada

[1] Este artigo foi escrito tendo como base a pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, sob orientação da professora doutora Nelita Bortolotto.

entre zero e três anos, em creches, apresenta muitas peculiaridades. Comecei a observar que ser professora de crianças é um desafio, pois temos à nossa frente dois temas indissociáveis: o educar e o cuidar. Como nos lembra Bujes (2001, p. 16), "as crianças desta faixa etária [...] têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver." Além do cuidado, também é nessa faixa etária que elas começam a interagir com o mundo que as cerca, por meio de experiências com outras pessoas além das que convivem no seu ambiente familiar e comunidade em que estão inseridas. Suas relações interpessoais, portanto, começam a ficar mais complexas, e é por isso que educar e cuidar são dois aspectos fundamentais que não podem ser negligenciados na estruturação do trabalho pedagógico na creche.

Para Kramer (2003, p. 60), o trabalho pedagógico visa à formação do ser social e "[...] a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte", não pode ser negligenciada e posta em ação somente fora das instituições educativas.

Com efeito, o contato da criança com as artes em geral e especificamente com a literatura, se dá predominantemente fora das instituições educativas e antes ainda de as crianças frequentarem lugares tais como os citados por Kramer, acima, e ter acesso às mais variadas formas de expressão artística. Desse modo, a formação do leitor-literário não começa em bibliotecas, museus, ou cinemas e nem na creche, certamente esta inicia desde o nascimento da criança, no momento em que ela começa a fazer parte do diálogo cotidiano de sua família ou das pessoas que dela cuidam. A teoria do dialogismo de Bakhtin (2010a) e seu Círculo nos impulsiona a pensar que a formação do leitor-literário se dá na interação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária no contexto das esferas de convívio e de atividade humana, a primeira delas a familiar, uma interação, portanto, sempre mediada pelo outro (seus interlocutores).

Entretanto, é na esfera escolar que a formação do leitor-literário se estabelece de forma sistematizada. Especificamente nas instituições de Educação Infantil, as atividades voltadas a essa formação são, fundamentalmente, a interação com os livros, narração de histórias, adaptações de histórias para encenações, dentre outras. Para Zilberman (2008, p. 18), a literatura "[...] colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas".

Aproxima-se da ideia da autora Vigotski, que ao explicitar a dinâmica dos processos criativos nos leva a pensar que a interação da criança com a leitura literária

oferece elementos para a criação. Vigotski (2009, p.16) aponta que uma das questões mais importantes da Pedagogia e da Psicologia "[...] é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança." Para o autor, ainda na primeira infância, pela observação das brincadeiras, é possível identificar os processos de criação presentes no cotidiano infantil.

Além do fortalecimento do imaginário, a literatura contribui para o aumento do repertório de vivências das crianças, dentre elas a interação com seus pares, o desenvolvimento da linguagem oral e o acesso a conhecimentos construídos ao longo da história do homem, abrangendo as mais diversas formas de expressão humana. Nos momentos de narração de histórias, a criança, ao sentar próxima de outras crianças e do adulto, experimenta novas formas de interagir com o grupo onde está inserida. Ao interagir com os livros a criança passa a conhecer o material produzido socialmente e a experimentar novas formas de relacionar-se com o livro, com base no que lê ou leem para ela.

Desse modo, além de propiciar a aproximação da criança à produção literária, a narração de histórias na sala de educação infantil contribui para que novas aprendizagens ocorram. Para Zilberman (2005, p. 9), "[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar." Enfim, a literatura no contexto da educação infantil contribui para que os sujeitos construam suas memórias de leitura e estabeleçam um diálogo com o que lê ou leem para ela.

Entretanto, quando nos propomos a pensar a formação do leitor-literário no contexto da creche, parece ser necessário investigar como ocorre a interação dos bebês com o livro de literatura e com a narrativa literária e o que dessa relação se constitui.

A Educação Infantil tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, por meio do trabalho com as múltiplas linguagens e a ampliação do universo cultural e social. A inserção da literatura na creche, como esfera social, abre-se, pois, como possibilidade para o trabalho com as crianças de zero a três anos. A relação que elas estabelecem com a esfera literária e de que forma essa relação contribui para sua formação como leitoras, ou seja, a relação que estabelecem com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária é o que nos moveu no processo da pesquisa. Portanto, tratou-se de investigar de que forma ocorrem essas interações no âmbito da creche, tomando como base a organização do tempo e do espaço da instituição, as relações que

são estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, seus interlocutores nesse contexto de aprendizagem formal.

Na investigação privilegiei a formação do leitor-literário que tem de um a dois anos, o que desafia os profissionais que atuam com essa faixa etária, uma vez que a inserção da literatura no cotidiano dos bebês passa pela constante mediação do adulto. Tussi e Rosing (2009, p. 65) argumentam que "A promoção da leitura na infância inicial se faz com um mediador, visto que não existe promoção de leitura nesse período sem mediação." A mediação do profissional facilitará o acesso da criança aos livros e à leitura literária, bem como possibilitará que ele organize o seu planejamento contemplando momentos de leitura mediada a qual irá ao encontro do que os estudos sobre a organização curricular da infância vivida em contexto institucional dizem sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita e a literatura, esta considerada como um dos componentes dessa área, ou seja, da linguagem verbal.

Tomando como base o que aqui foi exposto, importa ressaltar dois procedimentos indispensáveis no trabalho com a formação do leitor-literário na educação infantil: a interação e a mediação. O diálogo com os bebês lhes permitirá construir e perceber o lugar social da literatura e do livro. O professor, como mediador desse processo, colocando a palavra onde ainda não há, traz um novo sentido para aquilo que ainda é "objeto livro". Essa informação insere os bebês na cadeia de enunciados dos conhecimentos relativos à literatura porque "Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado" (BAKHTIN, 2010a, p. 371).

A creche, como lugar de educação formal, possibilita aos sujeitos que pertencem a esse espaço institucional participarem da construção do diálogo próprio dessa comunidade e, por conseguinte, com base nos enunciados concretos produzidos na comunicação realizada pelos participantes dos discursos, formas de interação nesse meio são tecidas, reafirmando enunciados, questionado-os ou provocando outros sentidos, outros enunciados.

Minha atenção como pesquisadora, como já foi mencionado, voltou-se para a investigação da formação do leitor-literário, bebês, com idade de um a dois anos, analisando, na relação da criança com a esfera literária, os acontecimentos interlocutivos entre os adultos leitores e as crianças e estas entre si, os quais fornecem elementos para que essa relação dialógica se estabeleça. Para tanto, realizei 55 horas de

observação da unidade educativa ao longo de três meses no segundo semestre de 2011, distribuídas ao longo das semanas, com o tempo médio de oito horas semanais. Tal tempo utilizado foi necessário uma vez que o objetivo era acompanhar os momentos de interação das crianças com as profissionais da turma e com a professora que contava histórias. Cabe ressaltar que em um primeiro momento realizei o que chamei de observação do coletivo da unidade e posteriormente escolhi uma turma, o grupo escolhido foi o Grupo 2B (G2B). Com a perspectiva de investigar como ocorre a formação do leitor-literário na creche, busquei investigar o cotidiano da sala, pondo em foco dois momentos significativos: a contação de histórias efetuada pela professora responsável pelo projeto *Era uma vez conte outra vez* a qual ocorria todas as sextas-feiras e a rotina de trabalho da professora da turma.

Constatei na pesquisa de campo que a criança dialoga a todo o momento com o outro, seja ele adulto ou criança. Para a formação do leitor-literário por meio desse diálogo, dois elementos são fundamentais: os livros de literatura infantil e as narrativas literárias. O adulto, na creche em questão, chama, com certa constância, a atenção da criança para a leitura literária, expondo-lhe livros no ambiente institucional, dispondo-os nos espaços de circulação da criança, deixando-os disponíveis para seu uso, lendo-lhes os textos, narrando-lhes o que neles está escrito ou contando histórias apoiadas na leitura de livros.

Pude verificar então que com os projetos desenvolvidos na unidade educativa é possível tratar a formação do leitor como um componente curricular que possibilita à criança o acesso ao mundo letrado na esfera educacional e tratá-lo como componente dessa formação leitora, no caso do presente texto, formação literária.

De fato, constatei que na creche onde foi realizada a pesquisa a literatura tem um lugar privilegiado, pois no período em que realizei as observações existiam duas profissionais responsáveis pelo trabalho com a leitura literária. Uma delas coordenava o Projeto da Biblioteca o qual privilegiava o empréstimo de livros e contação de histórias para as crianças com idade de quatro a cinco anos. A outra é a professora, já mencionada acima, que coordenava o projeto *Era uma vez conte outra vez* cujo objetivo era realizar momentos de contação de histórias para as crianças com idade de zero a três anos.

Para analisar o cotidiano das crianças na creche e, nesse contexto, a relação que ali é estabelecida entre os interagentes da palavra literária, tomei, como planos de análise, quatro momentos dessa relação, abaixo relacionados, os quais me forneceram

indícios de como o leitor literário pode ser formado na creche com base na prática pedagógica que é organizada pelos profissionais que atuam nesse segmento da educação. Foram selecionados para análise episódios documentados por fotos, cenas, filmagens e transcrições de falas representativas do conjunto das observações realizadas ao longo dos três meses de pesquisa na instituição investigada, as quais permitiram interpretar como a turma do G2B interage com elementos da esfera literária, na creche. Ao destacar os quatros momentos como significativos da relação da criança com a palavra literária intencionei apontar elementos que contribuem para a formação do leitor-literário. Ressalto que esses momentos não são estanques, dado que nas práticas sociais, ainda que em instâncias formais de ensino e de aprendizagem, não se instituem desse modo, eles dialogam entre si, formam um todo indissociável que permite a construção, pelas crianças, de sentidos e enunciados acerca da esfera literária.

Os momentos que se apontaram como mais intensos na relação da criança com a literatura, mediada ou não pelo adulto, ou pela exposição do material a seu alcance são estes: crianças com os livros de literatura (contato direto com o objeto livro); interação das crianças com seus pares; interação das crianças com a professora; crianças com a professora contadora de histórias.

No momento em que ocorreram as primeiras aproximações da criança com o livro pude evidenciar importantes acontecimentos interlocutivos, seja da criança com os livros ou com seus pares e adultos, como também atos sociais de leitura: sentar para ler enquanto espera a refeição, folhear o livro, observar as gravuras, dentre outros. A obra literária entra como um elo na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2010a) e é possível observar a alternância no valor social do livro: livro como objeto do cotidiano (brincar) e obra literária.

O segundo momento é o da interação das crianças com seus pares. Aqui as crianças construíram uma infinidade de possibilidades de interação entre elas e delas com os livros, construíram diálogos sobre a leitura (conversas entre si – crianças interlocutoras) e atribuíram um lugar ao livro no conjunto das atividades desenvolvidas na sala.

O terceiro momento diz respeito à interação das crianças com a professora do grupo de bebês. A professora realizava leitura mediada e assim eles apropriavam-se da palavra literária. Observei que a tonalidade da fala conferia um tom amoroso e carregado de afetividade para essa atividade de leitura pela qual o adulto-leitor dava sentidos ao objeto livro com base no valor social que a ele atribuía.

O quarto e último momento era o das crianças com a professora contadora de histórias. Notei que o lugar dessa professora perante o grupo de bebês foi construído ao longo do ano e a inserção dela na rotina das atividades da sala era planejada. Havia respeito pelas características das crianças e elas participavam com interesse desse momento.

Efetivamente, os quatro momentos como planos de análise permitiram-me constatar que a formação do leitor-literário está estritamente relacionada à interação dos bebês com o outro e que o adulto leitor exerce o papel de mediador pois a formação do leitor no contexto da creche passa pela relação de suas palavras próprias com as palavras dos outros, estas como componentes da história de leitura da criança, possibilitando o acesso, por parte dela, aos materiais disponíveis na cultura no que se refere à produção literária e a outros enunciados de colegas, professor e comunidade educativa da creche.

Tomando como referência Bakhtin (2010a) e Vigotski (2007) cujas teses nos permitem compreender o papel do outro como fundamental na vida dos sujeitos, foi possível, pela lente da teoria sócio-histórica, explicitar a interação social na apropriação do conhecimento literário na investigação em cena.

Segundo Bakhtin, os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, constroem conhecimentos quando interagem com o outro, quando dialogam e têm a oportunidade de experimentarem novas formas de se relacionarem com os outros e com os objetos de conhecimento. No que tange à construção de sentidos e ao lugar social da literatura, Bakhtin (2010a, p. 382) afirma: “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão.” Essa afirmação nos conduz a pensarmos no lugar que o outro, o interlocutor, ocupa na produção de sentidos e do conhecimento. O sentido, para esse autor, é encontro entre um eu e um outro, é um acontecimento interativo, um encontro entre dois sujeitos do discurso em que cada um com seu ato de fala produz novos enunciados e estabelece relações dialógicas.

Vigotski (1996), ao falar sobre a relação dos bebês com os objetos disponíveis em seu cotidiano, provocou-me, no período da pesquisa de campo, a voltar minha atenção para os atos de leitura dos bebês, olhar como sua relação com a palavra literária se estabelecia e se tornava mais complexa à medida que o estar com livros e pessoas se amiudava. Tomei ciência de que, com o passar do tempo, os bebês estabeleciam uma relação muito próxima com todos os objetos da sala, e o livro, como objeto (para

alguns), ocupava sua atenção, ora eles estavam interagindo com os livros (como objetos), ora brincavam com outros objetos, os quais faziam parte do cotidiano no desenrolar das mais diversas atividades, como na troca de fraldas, nas brincadeiras, na alimentação dentre outras situações da rotina de uma "sala de bebês".

Pude observar também a proximidade que os momentos de interação dos bebês com a professora do G2B e com a contadora de histórias proporcionavam. Os bebês, suscetíveis às mais variadas entonações do discurso, aos mais variados gestos ou trejeitos de suas interlocutoras por mínimos que fossem, nos reportam ao que Bakhtin (2010b, p. 231) afirma sobre como nos apropriamos do discurso do outro no cotidiano:

> [...] na prática cotidiana, ouvimos de modo muito sensível e sutil todas essas nuanças nos discursos daqueles que nos rodeiam; nós mesmos trabalhamos muito bem com todas essas cores da nossa paleta verbal. Percebemos de modo muito sensível o mais ínfimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso do outro, essencial para nós.

A leitura mediada que elas faziam para os bebês, seja nas horas de contação de histórias ou nos momentos que chamei de "leitura espontânea" – a que ocorria no cotidiano sem um planejamento prévio, como por exemplo, quando a criança escolhia um livro no suporte e trazia para as professoras ou pesquisadora lerem –, fornecia às crianças palavras outras que contribuíam para a construção de seu discurso e ampliação de seu repertório de vivências com a palavra literária. Esses momentos, especificamente os que diziam respeito à leitura literária, contribuíam, enfim, para a constituição de relações entre o já dito (dado) e novo (criação – autoria). Caberia, então, aos professores que trabalham com os bebês ampliarem cada vez mais a "paleta verbal" das crianças.

Essa metáfora utilizada por Bakhtin (2010a) nos convida a pensar no profissional que, à medida que apresenta enunciados para a criança, lhe fornece elementos para que adquira, amplie ou crie seu próprio discurso, construa conhecimentos de forma legítima e com autoria. Foi o que pude constatar em relação aos momentos de leitura mediada pelas professoras: ao escolherem os livros para serem trabalhados, proporcionavam aos bebês o acesso à leitura literária. Não somente o acesso à leitura, mas a possibilidade de construção de um diálogo social (eu - outro), diálogo próprio daquele grupo do G2B.

Outro momento a considerar é o da interação dos bebês com o livro. Observei que esta realmente se estabeleceu e foi se fortalecendo à medida que os livros ficavam disponíveis na sala e eram de fácil acesso ao público infantil, o que permitiu seu manuseio pelas crianças e, assim, fossem tomando consciência do lugar social que o livro ocupa na sala, na creche, em nossa sociedade. Afinal, como sabemos e o demonstrou esta investigação, não podemos partir do pressuposto de que as crianças

chegam à creche sem alguma prática social de leitura e escrita. A maioria das crianças do G2, por exemplo, já manifestava certa familiaridade com os livros e realizava algum ato de leitor fluente, como por exemplo, ficar folheando as páginas dos livros, uma a uma, e sentar-se para ler.

Sendo assim, pelo que foi observado na pesquisa, a garantia de "um lugar" para a leitura literária pode começar já com a educação formal de bebês, ávidos que são por conhecer o mundo que os cerca, com olhares curiosos e de encantamento a cada narrativa lida, a cada página de livro folheada e de história narrada. Desse modo, os bebês teriam, na Educação Infantil e de modo planejado, acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e a literatura, como parte inalienável da cultura, conforme nos afirmou Bakhtin (2010a), entraria como parte integrante desses conhecimentos a serem apropriados pelas crianças.

Espero, com esta investigação, ter colocado um elo na cadeia discursiva do diálogo sobre a formação do leitor-literário no contexto da Educação Infantil, pois, como pesquisadora, pude avaliar não só a importância da mediação de um outro na vida da criança, na formação do homem social, como também e principalmente a relevância da literatura, da palavra literária nessa formação. A questão que se construiu ao longo do percurso investigativo parece ser a do estabelecimento das necessárias relações entre as diversas linguagens, entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, pois não se trata de tornar a literatura mais importante do que outras áreas do conhecimento, mas de garantir o seu lugar nos embates dos campos cognitivo (do conhecimento), ético e estético da cultura humana.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____, Mikhail. **Problemas da poética em Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

ESCOUTO, Barros Nivia. **A formação do leitor-literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p.83-106.

TUSSI, Rita de Cássia e ROSING, Tânia M. K. **Programa Bebelendo:** uma intervenção precoce de leitura.São Paulo: Global, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. (Tomo IV).

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores/ Lev Semionovich. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.