

Lilian de Oliveira

***O olhar das crianças sobre os suportes de leitura:
Livro é, mas é brinquedo também?***

Campinas – SP

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4o Oliveira, Lilian, 1981-
 O olhar das crianças sobre os suportes de leitura: livro
 é, mas é brinquedo também? / Lilian de Oliveira. –
 Campinas, SP: [s.n.], 2012.

 Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
 Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
 Educação.

 1. Crianças. 2. Livros. 3. Educação infantil. 4. Leitura.
 I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade
 Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-254-BFE

Lilian de Oliveira

***O olhar das crianças sobre os suportes de leitura:
Livro é, mas é brinquedo também?***

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, para ob-
tenção de título de Licenciado em Pedagogia

Orientador:

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes–Pinto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Campinas – SP

2012

“Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: Silêncio e Solidão. Essa foi sempre a área da minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde relógios revelaram o segredo de seu mecanismo e as bonecas, o jogo do seu olhar (...). Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos (...). Foi ainda nessa área que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível.”¹

¹MEIRELES, Cecília: *Obra Poética*, Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1994

“Neste lugar próprio flutua como que um perfume secreto, que fala do tempo perdido, do tempo que jamais voltará, que fala também de um outro tempo que ainda virá, um dia, quem sabe.”¹

Agradecimentos

- Agradeço aos professores que contribuíram grandiosamente para a minha formação, especialmente à professora Ana Lúcia que me ajudou a concluir esse trabalho com muito carinho e atenção;
- Agradeço a todos que passaram pela minha vida acadêmica e que de forma positiva e construtiva me ajudaram a caminhar e ser uma pessoa melhor a cada dia;
- Agradeço a todos os autores e pesquisadores que estão na bibliografia deste trabalho. Aos já falecidos minha homenagem e aos ainda presentes em vida o meu muito obrigada, pois sem suas pesquisas para a minha consulta o meu trabalho não existiria.
- Agradeço a meu marido Fabio que me acompanha há dez anos e tem me ajudado a constituir-me um ser humano completo e realizado sempre que estou ao seu lado e que me apoiou todos os momentos para a conclusão da faculdade.
- Agradeço especialmente aos meus amados pais Benedito e Maria que, mais do que qualquer pessoa no mundo, são meus verdadeiros amigos e eternos anjos!
- Agradeço aos meus irmãos e sobrinhos que me tornam uma pessoa especial e muito feliz por tê-los ao meu lado!
- Agradeço a mim mesma pela força e determinação!
- Agradeço a essa força maravilhosa e divina que rege minha vida espiritual e que alguns chamam de Deus!

¹(CERTEAU, 2009)

Resumo

Esta pesquisa visa focalizar as formas de manusear o livro pela criança pequena. Busco apreender os protocolos de "leitura" que elas fazem desse objeto e entender seus gestos na interação com o livro como sendo também um brinquedo.

Meu local de trabalho, uma creche, foi o meu campo de observação e interação com as crianças de 0 a 03 anos de idade. Baseio-me na Pesquisa Participante que é uma forma de proceder que aproxima o pesquisador do seu objeto de estudo e que busca a compreensão do outro na "vida cotidiana" conceito este que me ajudou no processo de aproximação do que pretendia focar e de minha inserção na proposta de estudo.

Com este trabalho pude ver diferenças entre as crianças no manuseio dos livros, como os levavam para os diversos cantos da sala, faziam desse objeto cultural seu desejo de brincadeiras e, como diz Certeau, criando uma "liberdade gazeteira das práticas".

Palavras chaves: criança, livro, educação infantil e protocolos de leitura

Sumário

Agradecimentos	
1 Memorial - Nascendo uma educadora	p. 6
2 Referencial Teórico	p. 12
2.1 Trabalhando e aprendendo com as crianças	p. 12
3 Metodologia - O caminho percorrido e o olhar para o meu trabalho	p. 29
3.1 Procedimentos Metodológicos	p. 34
4 O livro e a sua materialidade	p. 37
4.1 As crianças, as diversas formas de manuseio dos livros e a mediação como caminho para o desenvolvimento	p. 41
5 Considerações finais	p. 46
6 Anexos	p. 48
6.1 Autorização do uso de imagens	p. 48
Referências Bibliográficas	p. 50

1 Memorial - Nascendo uma educadora

*“Levai-me aonde quiserdes! - aprendi com as
primaveras
a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.”¹*

O trabalho aqui exposto traz muitas lembranças do que eu vivi na infância. Uma criança que gostava de ler e que ganhava alguns livros dos pais em datas sem nenhum motivo especial. O que mais me lembro é de uma coleção linda, e que ainda existe na biblioteca dos meus pais, de quatro livrinhos infantis com belas ilustrações e que na primeira página há uma aba que abrimos e colocamos de frente para a luz para acionar a música tema do livro. O primeiro livro se intitula Cachinhos de Ouro, o seguinte Cinderela, o terceiro Os três Gatinhos e por último a Branca de Neve. Acredito que o interesse em pesquisar a relação da criança com os livros na educação infantil veio desse passado e de outros momentos parecidos com esse e que estão gravados na minha memória.

O ano de 2008 foi o ano em que decidi tornar-me professora de educação infantil. Neste mesmo ano abandonei o curso de química na Unicamp e decidi prestar vestibular novamente e dessa vez para o curso de pedagogia. Seria um grande salto, eu sabia, mas estava decidida. A minha decisão foi bastante influenciada por colegas que faziam pedagogia e que me incentivaram a fazer algumas disciplinas na Faculdade de Educação para ver o que eu achava do curso. A primeira disciplina que me matriculei, estando ainda cursando química, foi História da Educação II. Me apaixonei completamente. Tomada a decisão, prestei o vestibular em 2009 e ingressei na turma de 2008, pois já tinha quase um ano do curso de pedagogia adiantado como aluna da graduação frequentando regularmente com autorização.

Ainda no ano de 2008, mais especificamente no mês de novembro, a Prefeitura Municipal de Campinas abriu concurso público para o cargo de Agentes da Educação Infantil. Como eu já havia me decidido por mudar de carreira, achei que seria uma boa oportunidade de iniciar minhas experiências dentro da escola. Prestei o concurso, pois o pré-requisito solicitado referia-

¹MEIRELES, Cecília: Desenho, In: Mar absoluto, p.523-524, 1945

se ao ensino médio e fui aprovada. Mas fiquei na lista de espera, e de fato, esperei muito, por mais de dois longos anos a ser chamada, mas enfim tomei posse do cargo em janeiro de 2011.

Desde então, trabalho numa creche situada no bairro Jardim Nova Europa. Meu horário de trabalho acontece no período da tarde das 12h às 18h numa sala do AGII² e nela convivo diariamente com crianças de dois a três anos de idade, totalizando 28 crianças matriculadas, mas que ao longo dos dias acabam comparecendo de 18 a 22 do grupo matriculado. Na sala ficamos eu e mais uma monitora responsáveis pela turma.

Desde o início do meu trabalho sempre tive exemplos que considero bons de como desenvolver atividades com as crianças, pois as profissionais que dividem comigo a sala, desde a professora às demais monitoras, possuem bastante experiência e competência para o trabalho.

Quando fui convocada para trabalhar na creche fiquei muito feliz e me senti privilegiada por poder ter uma grande experiência na rede pública mesmo ainda não sendo formada. Neste tempo de trabalho venho mudando a cada dia minha opinião sobre as necessidades que se fazem presentes na educação infantil e a cada dia tento melhorar meu desempenho buscando novas formas de contribuir para a educação dos pequenos.

Tendo em vista a rotina de organização do trabalho na creche, as atividades que acontecem no período da tarde são estritamente voltadas para o lúdico, com jogos, brincadeiras no parque, atividades com guache, massinha de modelar, bonecas e objetos de casinha, carrinhos, livros, bicicletas, músicas e contação de histórias. Tudo isso tem de acontecer juntamente com a rotina da creche no período da tarde: as crianças acordam às 14h, fazem a higiene³ e seguem para o refeitório para tomar o café da tarde. Das 14h40min até as 15:30 min as crianças ficam ao ar livre em um dos três parques oferecidos na creche. Normalmente, das 15h30min até às 16h, vamos para a sala, tomamos água e damos uma atividade mais “tranquila” para irmos nos preparando para a higiene e logo depois jantar às 16:30min. Essas atividades mais tranquilas normalmente se caracterizam por momentos de leituras e /ou de contação de histórias, ou mesmo contato livre com diversos livros que temos guardados no armário da sala, além de brinquedos como lego e bonecas.

Buscamos sempre desenvolver algo de que as crianças gostem e demonstrem interesses, tentando conciliar o prazer delas com a nossa tarefa de possibilitar à criança desenvolver-se em todo o seu potencial.

²Sigla usada pela Prefeitura Municipal de Campinas para nomear as salas das creches com crianças nas idades de um ano e meio a dois anos e 11 meses, são os chamados AGRUPAMENTOS.

³Nesta Unidade Educacional (UE) que trabalho tem-se como hábitos de higiene lavar as mãos das crianças antes das refeições e após o uso do banheiro e troca de fraldas, além de outros momentos se necessário. Os banhos e trocas de roupas são realizados somente se necessário.

Foi então, nessas atividades feitas em sala que comecei a observar as crianças e a forma como elas manipulavam os livros e a me interessar pelo tema, tentando me encontrar nesses gestos, pois um dia também fui criança como eles. Muitas ficavam todo o tempo ali sentadas no tapete envolvidas com as páginas de um mesmo livro, outras saltitavam de um lado para o outro, algumas iam e voltavam ora para os livros, ora para as bonecas e carrinhos. Ao manipularem os livros, olhavam de ponta cabeça, reviravam, sentavam em cima, mordiam, abraçavam se na capa havia um animal... E a cada dia passei a observar diversos comportamentos diferentes e que me chamavam muito a atenção. Assim, teve início minha vontade de estudar a relação que as crianças pequenas desenvolvem com os livros infantis. Tendo em vista que elas estão numa fase muito importante da vida, uma fase de desenvolvimento e de muito aprendizado em que elas basicamente agem por imitação, tentei imaginar se esses comportamentos estavam relacionados ao que elas viam no cotidiano da creche, ou se era apenas um contato inocente e sem maiores pretensões, lembrando do pesquisador Vygotsky (2007) que nos diz que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”. Além dos manuseios ao livro há também diálogos muitas vezes sem sentido iniciados pelas crianças com os livros, entre os pares e também das crianças com as educadoras.

No início do trabalho, tomando por base essas percepções, deparei-me com várias dúvidas e surgiram diversas perguntas: a criança entende que esse objeto cultural traz conhecimento? A criança “lê” as ilustrações das histórias e consegue fazer uma narrativa das sequências de fatos apresentados? Uma observação que não pude deixar de formular foi a seguinte: por que nos dias de hoje cada vez mais os livros se assemelham tanto a brinquedos? Muitos deles possuem formas variadas, cores, cheiro, texturas e, se bobear, até sabor! Os criadores de obras infantis estão tentando materializar a perspectiva 3D, são os chamados livros Pop-up (ver figura 1.1 e 1.2), em que os personagens e objetos podem ser abertos como maquetes através de uma aba na margem ou algum outro dispositivo. Hoje encontramos vários livros com tantos dispositivos que parecem mais com um brinquedo do que com um objeto de leitura.

Pude ir comparando o uso do livro de leitura pelas crianças de dois a três anos de idade em que se apresentavam como “leitores” em formação, que folheiam as páginas, observam as figuras, tentam verbalizar uma narrativa criada por eles mesmos. Se olham as letras nos pedem logo para ler e contar a história, ou seja, de certa forma eles nos apresentam a compreensão do para quê serve o livro.

Decidi, então, tentar fixar meu objeto de estudo e fui em busca de um professor orientador que estivesse disposto a junto comigo caminhar e descobrir como se estabelecem essas relações da criança com o livro dentro do contexto da educação infantil. Quero problematizar o fato de

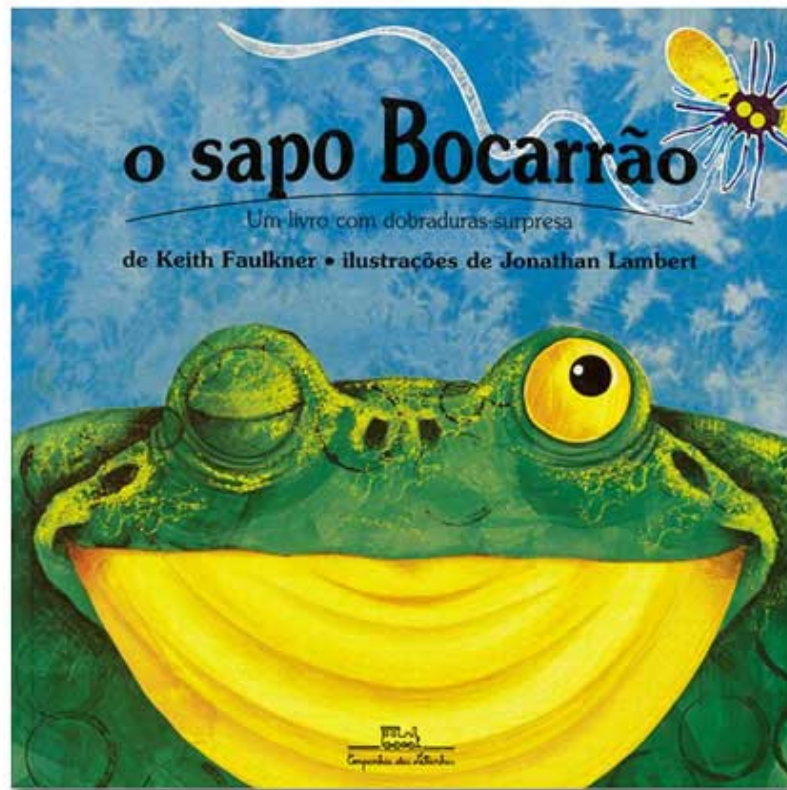


Figura 1.1: Capa de um livro Pop-up

a criança fazer uso do livro como objeto-brinquedo e me perguntar: de que forma isso contribui para a sua formação e desenvolvimento? Isso traz características de um futuro leitor?

Lembrei-me assim das aulas da professora Ana Lúcia Guedes em que ela lia para nós em todo o início de aula uma história infantil e do quanto ela conhecia e gostava de literatura infantil, além de conhecer também a escola na prática, pois já atuou na rede como professora. Encaminhei um e-mail para ela perguntando sobre a possibilidade de uma orientação para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴ o que se confirmou algumas semanas depois. Marcamos uma primeira reunião e definimos como se daria minha pesquisa, a qual seria baseada nas minhas experiências com as crianças na creche. Algumas leituras foram definidas e iniciei assim minhas observações, anotações e leituras para definir melhor minhas ideias.

Assim, essa pesquisa tem como principal objetivo analisar o olhar e as formas de manusear que a criança pequena faz sobre o livro infantil. Busco, mais especificamente, apreender os gestos de leitura que se colocam como significativos para esses pequenos leitores e verificar se, e em que medida, esses gestos podem ser indicativos de um percurso de interação com o objeto livro como sendo um brinquedo. Baseando-me nos estudos de Chartier (1998, 2002) e da História Cultural, buscarei olhar se a criança pequena se utiliza desses suportes de leitura de forma aleatória e com o intuito de fazer brincadeiras, ou se ela se relaciona da forma como a mídia ou os adultos interferem buscando apreender os significados das histórias e de suas imagens.

Ao analisar as formas de apropriação que a criança pequena faz do livro infantil procuro compreender os significados que atribui a esse objeto cultural e assim fazer uma mediação de forma a agregar ao seu desenvolvimento conhecimentos e, de variadas formas, ajudar no jogo simbólico que se cria nas brincadeiras de leitura das crianças.

Portanto, neste trabalho, pretendo focalizar a relação das crianças pequenas com o livro no contexto da educação infantil.

⁴ Critério final de avaliação do aluno graduando da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

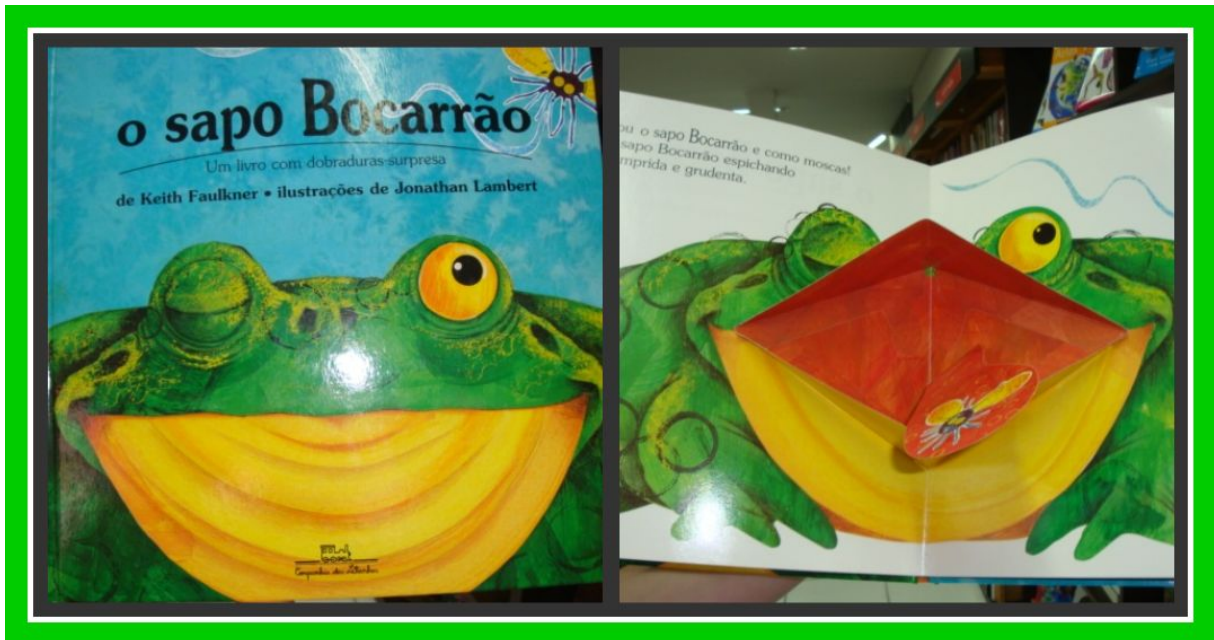


Figura 1.2: Livro na sua parte interna em que o personagem tem a boca no formato 3D e a língua sai para fora da página

2 *Referencial Teórico*

“...e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que sopra da leitura.”¹

2.1 **Trabalhando e aprendendo com as crianças**

O ambiente da educação infantil é um espaço propício para diversas formas de relações das crianças com o mundo a sua volta. É nesse coletivo que muitas crianças crescem permanecendo ali muito tempo durante a sua vida. Muitas chegam às instituições com quatro meses de idade e saem dali aos seis anos incompletos. São meninos e meninas que constroem juntos e individualmente suas características de sujeitos em formação. Sujeitos que se apropriam e modificam as informações que chegam até eles, aprendem e transgridem regras, formulam e reformulam suas próprias hipóteses sobre a vida que se mostra nas brincadeiras, nos jogos simbólicos, nas músicas, nas leituras e na contação de histórias.

Na medida em que meninos e meninas transgridem o que é pré-determinado para cada um, mostram que a creche pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o coletivo infantil pode ser um espaço vindouro para o contato com os livros, a leitura e a escrita. Por isso, é importante que os educadores que trabalham em creches e pré-escolas tenham ciência desse potencial para, desse modo, terem condições de refletir constantemente sobre suas práticas educativas.

Conforme dito antes, o foco deste estudo se volta para o uso do objeto livro pelas crianças. Podemos afirmar que as categorizações dos livros são construções criadas por adultos e não têm significado fixo para as crianças pequenas no momento da brincadeira. Chartier (2004) assinala que uma única obra pode ter inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do seu suporte material, da época em que foi produzida e da comunidade em que circula. Passei então a investigar se existem mesmo diferenças para as crianças entre um livro infantil e

¹BENJAMIN. Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

um brinquedo.

As crianças² com as quais mantive contato como educadora e pesquisadora gostavam de ouvir histórias e ter contato com os objetos de leitura. Segundo Rizzoli³:

“... mais que desenvolver na criança a capacidade de ouvir, a história contada ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida. A história contada define, ainda, uma sequência de ideias e também reconhece sinais verbais que o narrador transmite” (RIZZOLI, 2005, p. 10 e 11)

Neste artigo citado a autora traz a experiência da educação infantil pública da cidade de Bolonha na Itália com livros e crianças de 0 a 3 anos. A presença do livro dentro das escolas da infância, na formação das professoras e na mão das crianças é muito forte. Segundo seus relatos, os educadores de Bolonha compreenderam a importância do livro para a criança e, essa atitude, deu início a um trabalho em que são exploradas as várias possibilidades que o livro oferece. A autora traz com riqueza de detalhes estas várias possibilidades do uso e manuseio do livro para as diferentes faixas etárias. Desde crianças com idade de seis meses, dois anos, bem como com crianças maiores. Salienta que alguns princípios têm orientado esse trabalho. Em primeiro lugar, o princípio da compreensão de que o livro é um instrumento de conhecimento, em segundo lugar, a percepção de que o livro é um objeto a ser explorado e que ajuda a criança a inventar e construir outras histórias. E em terceiro lugar, a compreensão de que o livro também é uma ocasião para a criança viver aventuras emocionantes que constituem a chave de acesso ao mundo da imaginação, jogos simbólicos e brincadeiras.

Com a leitura de histórias, as crianças com que trabalho mostram interesse em comentar o que ouviam e de compartilhar o que pensavam do que ouviam.

Busquei assim, proporcionar momentos com os livros para as minhas crianças pequenas e me encantava com as possibilidades de “leitura” que eles faziam. E me aproprio do que Rizzoli também ressalta:

“...falo de 'leitura' - propositalmente entre aspas- porque crianças pequenas não leem. O primeiro contato da criança com

²Tanto na Introdução como no capítulo 3 sobre a metodologia desse trabalho está explicitado o cotidiano do trabalho na creche

³É coordenadora pedagógica na rede pública de educação infantil da cidade de Bolonha, no norte da Itália. É responsável, entre outros, pelo programa de leitura nas creches da Secretaria de Educação que envolve várias dimensões artísticas.

o livro é sempre um contato físico da criança com o livro objeto. Por isso, quando falo de leitura, é dessa abordagem que falo, da relação que a criança tem com o livro objeto. Essa é a proposta específica de atividade com o livro nessa faixa etária.“ (RIZZOLI, 2005, p.11)

Diante do meu trabalho, entendi que o adulto se torna extremamente importante nesse processo, pois são os adultos que primeiramente propõem cenários para os contos, fazem as escolhas dos lugares onde ler e contar histórias e, principalmente, escolhem os livros e temas. Tomando as palavras de Abramovich (1991), escritora de literatura infantil e juvenil, que diz não existir um livro ideal, ou um gênero de história ideal ou um autor ideal, todo livro pode ser lido, desde que o contador tenha conhecimento da história e que agrade aos ouvintes, me vi na importante tarefa de introduzir as minhas crianças pequeninas no mundo dos livros.

Segundo Oliveira (1997), baseada nos estudos de Vygotsky, o adulto assume uma tarefa essencial no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. A mediação do sujeito mais capaz para possibilitar o acesso do outro ao mundo da leitura, por exemplo, assume um papel importantíssimo nas creches, pré-escolas e escolas.

Para as minhas experiências e olhares busquei embasamento teórico na perspectiva da História Cultural, campo historiográfico que se torna mais forte e evidente a partir das últimas décadas do século XX. Esta modalidade historiográfica abrange estudos como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais. Ou seja, a nova história começou a se interessar por “virtualmente toda a atividade humana”, como explica Burke (1992)⁴,

“(..) Nos últimos 30 anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, a limpeza, os gestos, o corpo, a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.” (BURKE, 1992, p.11)

Meu trabalho na creche, as experiências das minhas crianças com os livros ofertados a elas será uma história da vida cotidiana que, “outrora rejeitada como trivial, é encarada agora,

⁴Historiador inglês especialista na Idade Moderna europeia e também em assuntos da atualidade

por alguns historiadores, como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado” (BURKE, 1992). Aqui também chamo a atenção para os estudos de Michel de CERTEAU, o qual também faz parte da História Cultural, em que defende o mundo da experiência comum e do que ele chama de “invenções cotidianas”, ou seja, as questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo sobre suas práticas.

Quando passei a olhar a forma como as crianças da creche manipulavam os livros, como os levavam para os diversos cantos da sala, faziam desse objeto seu desejo de brincadeiras e, como Certeau diz, criando uma “liberdade gazeteira das práticas”, pude ver diferenças entre elas nesse manuseio. As crianças faziam um uso do qual eu não esperava. Minha expectativa era de que elas se sentassem e olhassem os livros, página por página. Apesar de pequeninas, elas dominavam a situação. E, sob meu olhar, inventavam suas maneiras, seus usos.

O historiador francês Roger CHARTIER discursa sobre a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais, mostrando como indivíduos não-letrados podem participar da cultura letrada através de práticas culturais diversas. Por meio da leitura de seus estudos, pude adentrar mais especificamente a esse mundo de contato das crianças pequenas com os suportes de textos de diversas modalidades e os quais tornam-se um encanto para elas.

Chartier (1998a) considera que a primeira grande revolução da história do livro se deu da passagem do rolo de pergaminho para o códice, o livro como o temos hoje. Segundo esse autor, está acontecendo um salto ainda mais significativo para o suporte eletrônico, no qual é uma tela o suporte de leitura que exhibe quase todos os tipos de obras:

“Dissociados dos suportes onde temos o hábito de encontrá-los (o livro, o jornal, o periódico), os textos podem ser, doravante, consagrados a uma existência eletrônica: compostos no computador ou digitalizados, acompanhados de procedimentos telemáticos, esperam por um leitor que os apreenda numa tela.” (CHARTIER, 2003, p.30)

Dessa forma, as mudanças da relação entre o leitor e o material escrito determinadas pela tecnologia alteram também o próprio modo de significação do escrito. Antes do códice, por exemplo, era impossível ler e escrever ao mesmo tempo porque as duas mãos estavam ocupadas para segurar e mover o rolo. Não havia a organização do texto sobre a folha tal como temos hoje. Não havia espaço no rolo para observações escritas do leitor:

“A mão do leitor, que escreve na página notas e indicações

marginais” (CHARTIER, 2003, p.31)

Fazendo uma reflexão junto com esta abordagem teórica, os livros infantis me chamam a atenção por conterem muitos atrativos, desde a forma como são compostas as capas, como também o seu conteúdo e material de suporte. Como salienta Chartier (2003) “no mundo contemporâneo, a revolução é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito”. Essas transformações da materialidade do livro, trazem, de acordo com o autor, ‘inevitavelmente e imperativamente’ novas maneiras de ler e novas relações com o escrito.

São livros que trazem um mundo de opções para o seu uso divertido, livros em formatos de casas, de bichos, de alimentos, de personagens criados pela mídia televisiva ou cinematográfica e, os já citados, livros Pop-Up que, segundo Benjamin nos lembra, em:

“1840, já existiam livros que como por um passe de mágica, revelam acontecimentos divertidos e libertadores quando se move uma tira na margem do livro. Estão construídos de maneira semelhante àqueles outros livros nos quais as portas, cortinas, representadas em imagens, abrem-se e deixam aparecer pequenas gravuras por trás.” (BENJAMIN, 2002, p.74)

Walter Benjamin (1892- 1940), filósofo, crítico literário e ensaísta alemão associado à Escola de Frankfurt⁵ e que, apesar de não fazer parte da História Cultural na qual embasei minha pesquisa, faço uso dos seus textos, pois este autor escreveu um grande número de artigos sobre temas como livro infantil, brinquedos, jogos e pedagogia.

Adentrando nos seus estudos para fazer um paralelo com a utilização pelas crianças do objeto livro como brinquedo, para Benjamin (2002), o brincar e o brinquedo vêm também, como uma forma de problematizar o relacionamento entre o adulto e a criança. O pensador defende a ideia de garantir às crianças a plenitude de sua infância. Para ele o brincar significa sempre libertação e critica os novos estímulos direcionados à indústria de brinquedos já na sua época. Manifestando que, nem tudo o que passou a fazer parte da produção de brinquedos, constitui vantagens para as brincadeiras. Os brinquedos “caracterizam antes, aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança com relação ao brinquedo” (BENJAMIN, 2002).

O autor critica o nosso olhar para as crianças quando as vemos como sendo homens e mulheres em “dimensões reduzidas”, reforçando que:

⁵Escola de teoria social interdisciplinar neo-marxista, particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt.

“Jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos - sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos - , mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar.”
(BENJAMIN, 2002)

São as crianças que modificam a produção adulta através da imaginação e do jogo simbólico. Da mesma forma eu dialogo com este autor através das minhas vivências com as crianças e os livros infantis e também dialogo com os estudos de Chartier (1998a) que afirma não serem os adultos que ditam os usos dos livros pelas crianças, mas são elas quem criam seus usos e formas de manusear os suportes. Chartier (1998a) propõe que o livro não tem de modo algum - ou em parte - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus críticos.

“... cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações.” (CHARTIER, 2003, p.45)

Tendo em vista o que ambos os autores dizem podemos reconhecer que, ao longo do tempo, tanto o conteúdo quanto a forma do livro sofreram adaptações graduais para o público infantil. Do mesmo modo aconteceu com os brinquedos que, segundo Benjamin (2002), passou a ser disseminado com os avanços da Reforma que” obrigou muitos artistas a reorientarem suas produções pela demanda de objetos artesanais e a fabricarem objetos de arte menores para a decoração doméstica, com a sua popularização, passaram a fazer então a alegria das crianças nas estantes de brinquedos” (BENJAMIN, 2002, p.91).

Benjamin (2002) nos diz que antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria, mas de oficinas artesanais. Foi no século XVIII que afloraram os impulsos iniciais da fabricação especializada, o que tornou os brinquedos mais caros e mais atrativos em alguns casos.

“considerando a história do brinquedo em sua totalidade, o formato parece ter uma importância muito maior do que se poderia supor inicialmente” (BENJAMIN, 2002)

A partir da segunda metade do século XIX, os brinquedos se tornam maiores e, de acordo com o filósofo, ”vão perdendo o elemento discreto, minúsculo, sonhador”. Devido ao processo de industrialização, os brinquedos tornaram-se sofisticados, diversificados e foram perdendo a simplicidade e o vínculo com o primitivo.

Será que, assim como os brinquedos que sofreram mudanças na sua fabricação, os livros infantis de hoje que, se assemelham tanto a brinquedos, estão perdendo a sua função de suportes de leituras, ou estão ganhando um novo espaço como brinquedos? Para Chartier (2003), “transformações propriamente ‘tipográficas’ (num sentido amplo do termo) modificam profundamente os usos, as circulações, as interpretações de um ‘mesmo’ texto.”

Benjamin (2002) afirma que:

“Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pai-deiro...” (BENJAMIN, 2002)

Para o autor é mais importante o trabalho efetuado pela imaginação da criança do que o brinquedo pronto e acabado. Nem sempre é o brinquedo pronto que proporciona o brincar, argumenta Benjamin. Mas a ação da criança sobre ele que define esse brincar.

A constatação de Benjamin é o que vejo na sala da creche quando coloco os livros no chão para as crianças. As brincadeiras que elas elaboram com os livros e os atrativos que estes oferecem dão liberdade à sua imaginação e criação. Livros tornam-se carros, livros tornam-se brinquedos. É o processo de produção de sentidos que se amplia. O campo simbólico passa a ser o campo de ação das crianças ao darem asas à imaginação no contato com os livros (VYGOTSKY, 2007).

Ao falar do livro infantil na sua obra, Benjamin traz diversos destaques sobre a composição dos suportes de leitura. Um dos destaques é a respeito das ilustrações e suas cores. Ele menciona que por volta do século XVIII surgem livros ilustrados que reúnem uma variedade colorida de coisas em uma página. E assim eles permanecem até hoje.

São estes livros que trazem para o universo da pequena infância uma forma colorida e divertida de manter contato com o mundo da escrita, “não há dúvidas que brincar significa um momento de libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2002), em que irá fazer uso do objeto livro da forma como lhe for melhor.

No decorrer do meu trabalho de campo do TCC, algumas questões foram se elaborando. Uma delas: em que medida as crianças pequenas no grupo da educação infantil, criam as suas práticas de leitura e transgridem a manipulação do livro pensada pelo adulto? A intenção de

encontrar respostas me levou a um diálogo suscitando outras perguntas. Isso me mobilizou e trouxe me para essa pesquisa.

Roger Chartier (1998b) afirma que:

“Toda história de leitura, supõe em seu princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor (...) Mas, esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cerceada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas diferenças as práticas de leitura.” (CHARTIER, 1998b)

Pensando nas crianças pequenas de dois a três anos de idade, e traçando um olhar com as teorias do historiador, pude perceber que as crianças com as quais trabalho se sentem bastante à vontade ao manipular os livros. Essas crianças são formadoras das suas culturas e por isso se libertam das práticas de leituras convencionais, aquelas em que se demanda um local calmo e adequadamente arrumado para se ler/ver um livro, em que é preciso estar sentado e bem apoiado os braços para sustentá-lo durante a sua leitura. Chartier, baseado nas representações das figuras dos quadros que mostravam leitores no século XVI ao XVIII discute como os gestos e comportamentos do leitor foram construídos culturalmente. Também mostra que a prática de leitura sofreu diversas regulações por conta da igreja. O ato de ler durante muito tempo foi tutelado e vigiado tanto pelas instituições religiosas, políticas, quanto escolares e familiares.

Das crianças que fizeram parte da minha observação, algumas já sabiam abrir o livro (ver figura 2.1) de forma correta, passavam os olhos página por página, observando as imagens e algumas vezes fingindo ler as letras que ali se apresentavam como mais uma ilustração, mas muitas delas também sabiam que aquelas imagens de letras traziam um significado diferente das outras ilustrações e por isso me pediam para ler para elas:

- Tia Lilian, você pode ler o que está escrito aqui para mim?
- Onde?
- Aqui, ó (e apontavam as letras)

Apesar de muitos livros exigirem uma sequência de leitura e manipulação, as crianças também acabam transgredindo essa imposição da tipografia. Algumas olham os livros de ponta cabeça, vão do começo ao fim, do fim para o início, inventam significados dos mais variados de acordo com cada imagem, de uma mesma história são capazes de inventar várias outras, só através da “leitura” das ilustrações.



Figura 2.1: Criança folheando livro

Ao apresentar o conceito - protocolos de leitura - Chartier (1998a) nos mostra que estas são formas de orientar os movimentos do leitor. Essas instruções, dirigidas ou apresentadas indiretamente ao leitor, têm como objetivo definir o que deve ser uma relação correta/ adequada com o texto e afirmar seu sentido. Mas será que isso é possível com crianças pequenas em plena fase de desenvolvimento e descobertas sobre o mundo da leitura e os suportes dos livros?

Ao analisar as filmagens que fiz durante o trabalho de campo⁶, me vi rodeada de informações complexas, de uma rede de conhecimento diferente de tudo o que já havia vivenciado com crianças. Esse grupo de meninos e meninas imitavam as professoras nos momentos de leitura, fingiam comer os alimentos que estavam nas figuras dos livros levando a mão do livro até suas bocas, arrastavam-nos pelo chão fingindo ser carros ou algum animal, colocavam os livros no chão formando o telhado de uma casa re significando o que viam e observavam na creche.

Tentei observar se a partir das interações das crianças com os livros elas faziam as mesmas escolhas para os livros como faziam para os brinquedos; quando se balizavam pela beleza, pelas cores, tamanho, textura. E em alguns momentos pude confirmar isso, por exemplo, ao ver um menino que tinha preferências apenas pelos livros que continham na capa e no seu interior os personagens do filme “Carros” (ver figura 2.2). A criança apoiava o livro no chão e empurrava fazendo som de carro com a boca e brincava normalmente como se o livro fosse de fato um carrinho de brinquedo. Ao ser questionado a respeito daquele comportamento, ele disse gostar daquele livro por ser colorido e no formato de um carro. Quando perguntei se era um carro ele parou e abriu o livro e me disse que sim.

– Pedro, porque você quer tanto o livro que está com o coleguinha?

– “É o ‘McQueen’... eu gotu de carro! E é cololido e legal”.

– Mas Pedrinho, o que está nas mãos do seu coleguinha é um carrinho ou um livro? (nesse momento eu dou o livro que o coleguinha acabou de largar no chão nas mãos do Pedro que eu interrogava e ele se senta com o livro nas mãos).

– É carro, tia “Lila”

Chartier (1998a), enfatiza os efeitos dos sentidos gerados pelas formas tipográficas - a disposição e a divisão interna dos livros. No caso dos livros infantis, o que pude perceber é que o mercado editorial se utiliza e explora bastante a materialidade dos livros para ampliar seu potencial de interesses e, claro, de vendas. Os livros que mais fazem sucesso são os que contêm botões que acionam sons, os de capas vazadas, pop-up’s, enfim, quanto mais se assemelham a um brinquedo, mais aproximam o público infantil. Mas eles não seduzem somente os leitores

⁶No capítulo sobre a metodologia do meu trabalho me deterei com mais vagar a respeito do trabalho de campo.



Figura 2.2: Livro dos personagens do filme “Carros”. Observar os dispositivos de sons que se encontram do lado esquerdo do livro. (imagem tirada: http://img2.mlstatic.com/livros-infantis-sonoro-disney-mickey-carros_MLB-O-2801707255_062012.jpg, acessado em 24/10/2012)

iniciantes, pois muitas vezes é aos olhos dos pais e educadores que exerce com força sua função estética. Bertolletti⁷(2008) cita Lourenço Filho, educador brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento da Escola Nova⁸, define as preocupações que um autor deve ter na produção de livros para crianças:

Um autor de livros infantis deve estar atento à linguagem, à estrutura própria das várias idades, da utilização de poucos personagens, diálogos, notas descritivas, pequenas digressões, ação direta, narrativas movimentadas, surpresa, humor, da capacidade de ligar o real ao imaginário, da conciliação aos interesses das editoras.

Pode-se notar que já nas décadas iniciais do século XX havia uma orientação particular para a escrita de livros infantis. Hoje nos deparamos com peculiaridades requintadas apresentadas pelas editoras.

Esse público infantil, apesar de não parecer, é um público exigente, com experiências individuais e coletivas, singulares. Meninos e meninas ressignificam gestos, leituras e maneiras de manipular os livros. Logo, esse olhar atento dos educadores para o tipo de livro oferecido faz-se importante, pois é respeitando a pequena infância, sem ignorar os desejos das crianças que se conseguirá despertar nelas o interesse por livros, pela arte, por gostar de observar as imagens de um livro só de imagens e encontrar ali toda a estrutura de uma narrativa, em que as imagens devem ser auto-explicativas, descrevendo, narrando, simbolizando e expressando fatos e ideias. Isto é, é importante que as crianças se apropriem de um amplo repertório de histórias e que tenham acesso a um leque diversificado de material escrito. Assim terão condições de construir seus próprios gostos e estilo.

Entendo que as formas como as crianças usam o livro são muito semelhantes à leitura, mas não são leituras na forma como nós adultos praticamos, pois as crianças pequenas não leem. Como já mencionado nas palavras de Rizzoli (2005) o “contato da criança com o livro é sempre um contato físico com esse objeto”. A criança pequenina está aprendendo na brincadeira com o livro a forma usual de manuseá-lo, porém o uso da imaginação é o mais importante nesta fase do aprendizado infantil. Smolka (2009), tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: desenvolvimento humano, relações de ensino, práticas escolares, práticas

⁷Estela Natalina Mantivani Betoletti - professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Unesp/Marília.

⁸Movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

discursivas, perspectiva histórico-cultural. No seu livro “Imaginação e Criação na Infância”⁹, afirma:

“A narrativa, o faz de conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais. Com base na experiência e por meio da linguagem, as crianças inventam situações imaginárias, nas quais podem exercer funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividades viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação.” (SMOLKA, 2009, p.99)

Pode-se notar, dessa forma, que a brincadeira de imitar a educadora contando uma história para a sala, ao fazer uso do livro como um brinquedo, ao fazer gestos de “pegar” alimentos ou objetos de dentro dos livros, a criança está criando o seu mundo de ideias e imaginação, traçando relações entre as práticas sociais do uso da leitura e da escrita.

Para Smolka (2009), a “imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas sim uma função vital necessária” (SMOLKA, 2009, p.20). Ao ler uma história ou contá-la para uma criança, segundo a autora, o que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Sendo assim, na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente. Da mesma forma, “a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança.” (SMOLKA, 2009, p.91).

Analisando uma das filmagens que abrange uma tarde comum na creche, pude verificar vários usos dos livros infantis:

- Leonardo com o livro nas mãos sai correndo pela sala, joga o livro para cima, se senta, se levanta, mas não abre o livro;

⁹Verificar bibliografia

- Joaquim vem me pedir o livro que tem o “McQueen” personagem do filme Carros do ano de 2006; ele está bravo, pois gosta muito dos personagens e os colegas estão com o livro;
- Estela, com o livro sentada numa almofada, olha figuras de alimentos no livro e dialoga com elas. Perto dela há três bonecas sentadas como se fossem seus ouvintes.
- Paula e Isabel pegam o mesmo livro para folhear. A Paula brinca com as abas que movem as personagens.
- Isabel coloca uma boneca sentada na almofada e coloca um livro aberto no colo da boneca voltado para a boneca. Ela toca as mãos da boneca no livro como se a boneca estivesse manipulando o mesmo. Pergunto se a boneca está lendo o livro e ela responde que sim com a cabeça.
- Gustavo pega um dos livros o qual possui uma vaquinha de borracha no meio das páginas. As páginas por conta disso são vazadas no formato da vaquinha e a personagem está sempre no diálogo que segue. Uma das páginas está rasgada e o Guilherme se volta para mim e diz: - “Tia, tá quebrado!”. Eu pergunto se está quebrado ou rasgado e ele, então, reformula a fala e diz: - “Rasgado”.
- Alexandre, com o livro que toca sons de animais através de botões na lateral das páginas, aperta constantemente os botões sem abrir o livro. Ele chama a minha atenção para também ouvir os sons e depois imita os sons dos mesmos animais. Eu pergunto o que ele está fazendo e, sem me responder, ele me ensina a apertar o botão pegando a minha mão e colocando em cima do acionador de sons. Pergunto novamente o que ele está fazendo e ele diz que está brincando.
- Luan está com um livro em que cada página possui uma aba que, ao ser girada, modifica as figuras na história. Ele está com o livro de ponta cabeça no seu colo. Eu pergunto para ele se o livro esta certo, se é dessa forma que se vê o livro e ele me diz que sim. Eu pergunto onde estava a cabeça da personagem que estava de cabeça para baixo e ele aponta corretamente, mas permanece com o livro de ponta cabeça.

Estes episódios exemplificam apenas alguns dos momentos que pude observar e aprender com as crianças o que significam para elas, naquele momento, o livro infantil. Como aponta Chartier (2009), “o livro torna-se assim o companheiro privilegiado de uma intimidade inédita”. As crianças ali na sala se ocupando de olhar figuras, manipular esses objetos encantadores estão inicialmente fazendo suas primeiras leituras, dando sentido às imagens e à união delas,



Figura 2.3: Isabel “ensinando” a boneca a ler



Figura 2.4: Estela acionando botões de som no livro

propondo novos olhares e novas formas de se usar um livro e convidando uns aos outros a partilhar disso. Segundo ainda Chartier (2009):

“A leitura atua, portanto, nos diversos níveis... É uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo ao leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento. Mas também está no centro da vida dos 'grupos de convivialidade', que por opção ou por acaso, em caráter duradouro ou por algum tempo, permitem 'evitar o tédio da solidão'...” (CHARTIER, 2009, p.152)

As crianças pequenas ainda não sabem ler e escrever, mas já são produtoras dos seus próprios usos que fazem dos livros que estão à sua disposição. Ao me colocar como educadora-pesquisadora tentei respeitar estes momentos e apenas intervir nos acontecimentos em que eram necessários para o meu entendimento ou apenas quando eu era solicitada pelas crianças para uma leitura, para mostrar como funcionava o mecanismo de abas do livro, etc. e tentava a todo momento me interessar pelo mundo criativo que se formava na sala e, como diz Certeau:

“Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias (...). Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventividade possível do sujeito.” (CERTEAU, 2009, p.217)

Aceitar o modo de fazer das crianças na educação infantil significa tomar a atitude de não olhar para as crianças como mini adultos e esperar delas o que faríamos ou o que gostaríamos de fazer. Percebi que os espaços reservados às crianças pequenas, como as creches e pré-escolas, são repletos de objetos culturais à disposição para seu uso, para o prazer de estar ali com outras crianças, estar ali apenas olhando para o nada, estar ali fazendo uso de objetos os mais variados, incluindo o livros. Entendo que meninos e meninas de 0 a 03 anos não precisam criar objetos ou aprender de forma sistematizada antecipando saberes do ensino fundamental. Me apropriando das palavras de Certeau (2009), o patrimônio da criança “não é feito de objetos que ela criou, mas das capacidades criadoras e do estilo inventivo que articula, à maneira de uma língua falada, a prática sutil e múltipla de um vasto conjunto de coisas manipuladas e personalizadas, reempregadas e 'poetizadas'” (CERTEAU, 2009, p.199), dessa forma, o patrimônio dessas crianças com que tenho contato com relação ao uso dos livros compõe-se de todas essas artes de fazer. Seus gestos e relatos, manipulam e deslocam o livro da sua função apenas de um objeto

escrito que traz conteúdo, de livro didático, de livro para ficar na estante. As crianças, ali, sob os meus olhares, sob a minha supervisão, fazem “bricolagens” com os suportes de leitura.

Na educação infantil e pré-escolar, a criança cresce e acumula vários saberes que, mais tarde, farão parte de sua maneira de agir, de sofrer e de desejar. Depois de tomar isso como princípio, procurei levar um outro olhar comigo a cada vez que passo pela porta da sala que me leva até as crianças. Sempre tenho buscado uma relação com a teoria de estudiosos junto com o cotidiano da creche, que me enriquece e permite que aprenda a respeitar a primeira infância.

Entendo dessa forma, que as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com os livros infantis se constituem como uma forma de leitura que elas produzem e, assim como propõe Chartier, devemos conhecer as apropriações do leitores sobre os livros. Na educação infantil acredito ser necessário que as educadoras entendam esses usos não convencionais dos livros pelas crianças e que aprendam a dar sentido ao que elas descobrem dessa nova forma de manipular os suportes de leitura e as brincadeiras que este oferece. É o que pretendo desenvolver ao longo deste texto de TCC.

3 Metodologia - O caminho percorrido e o olhar para o meu trabalho

Meu local de trabalho, um CEMEI¹, foi o lugar das minhas interações com as crianças pequenas. Por ser um espaço de educação infantil, em que a criança é o centro de reuniões e atividades, assim que iniciei meu trabalho lá dentro, como funcionária da rede pública de Campinas, me vi repleta de dúvidas e questionamentos que me fizeram observar mais de perto o comportamento das crianças em determinados jogos e brincadeiras.

Portanto, esse trabalho é o resultado de um conjunto de experiências vividas no cotidiano da creche entre mim, as crianças e os livros infantis. Um cotidiano que, como diz Certeau (1994) “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.” Utilizo aqui, “caça não autorizada”, como sendo as possibilidades de que dispõe a criança para mudar a posição do livro-objeto como simples suporte de texto para ser um brinquedo, objeto de desejo, que a satisfaz, naquele momento, da forma como ela queira sem que eu a guie por esse caminho.

Do ponto de vista educativo, a creche não é uma etapa obrigatória, mas faz parte de políticas públicas em que é defendido o direito da criança de conviver entre outras crianças e assim comunicar-se e criar brincadeiras entre elas e para elas. Como bem coloca a PCEB - Educação Infantil² da prefeitura de Campinas:

“Busca-se superar a concepção de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, posto que a criança frequenta a creche ou pré-escola porque tal etapa da Educação Básica é importante em sua vida na circunstância da infância, e não porque ali estará adiantando ‘conhecimentos e habilidades’ para seu ‘desempenho’ no Ensino Fundamental” (PCEB-EI³, p. 06)

¹Centro Municipal de Educação Infantil

²Proposta Curricular da Educação Básica - Educação Infantil: Campinas, junho de 2009.

³Educação Infantil

Dessa forma, ao olhar para a educação infantil, ao tentar entender a postura da criança diante do livro, não o faço com a intenção de adiantar os conhecimentos específicos para o ensino fundamental ou inculcar na criança valores ainda distantes da sua capacidade de entendimento. Para isso relaciono-me também com os estudos de Vygotsky, citado antes, psicólogo do século XX, pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. O pesquisador nos diz sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que “a distância entre o nível de desenvolvimento real (funções que já amadureceram) e o nível de desenvolvimento potencial (funções que ainda vão amadurecer) são determinados através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 2007, p.97). Logo, acredito que as crianças aprendem de acordo com as mediações que acontecem no grupo de crianças e educadores da creche de forma natural, nos jogos e brincadeiras e, de acordo com Vygotsky, as atividades que uma criança pode fazer com assistência hoje, esta será capaz de fazer sozinha amanhã.

Voltar-me para o trabalho que realizo dia a dia com as crianças pequenas me pareceu fácil no início, mas aos poucos encontrei diversas dificuldades como por exemplo o distanciamento no olhar para poder trazer para a pesquisa o que de fato buscava. Me faltava um filtro no olhar. Cada gesto das crianças, no início, eu queria encontrar um resposta, um motivo, uma relação com alguma leitura que havia feito na faculdade, mas nem sempre os fatos se explicam. Eles existem, apenas. E através da sua análise detalhada podemos interpretá-los de diversas maneiras e, ainda assim, não ser uma interpretação verdadeira daquilo que presenciamos. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986):

“Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situação ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986)

Ao entrar na sala e tentar absorver o que eu pensava encontrar, me deparava a cada dia com novas possibilidades de olhar para o nosso cotidiano, o meu e o das crianças. E assim tentei encontrar o “outro” que se fazia presente todos os dias, mas que o olhar já “cego” de tanto olhar para o mesmo, não via nada de novo. Mas aos poucos me liberei da cegueira e passei a enxergar produções silenciosas entre as crianças.

Como bem colocam as autoras, para encontrar o “outro” dentro da creche busquei a noção

de vida cotidiana. Este conceito me ajudou no processo de aproximação do que pretendia focar e de minha inserção na proposta do estudo. Elas explicam:

“Aproximar-se da escola com a ideia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola.”
(EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.21)

O trabalho de observação do comportamento de crianças requer uma habilidade paciente e cuidadosa. Eu não queria que as crianças se adaptassem a mim, era eu quem tinha de entrar no dia a dia delas para poder entender o que elas queriam dizer com determinadas narrativas desenvolvidas a partir das figuras e dos dispositivos dos livros, da imitação de um momento de contação de histórias e de leituras de livros. Eu queria identificar os usos e práticas dessas crianças. E para isso eu tive de me apropriar do cotidiano da sala em que trabalho. Algumas vezes me vi perdida tentando controlar as crianças. Mas aos poucos fui me desligando do que era preciso me distanciar e me aproximando daquilo que enriquecia o meu olhar. Como explicita Eugenio (2003), no seu artigo “De como olhar onde não se vê”:

“A tensão entre o ver e o não ver manifestou-se, para mim, sempre que me vi dividida entre esses dois ‘ofícios’ do etnógrafo, que são a observação participante e a sempre-perseguida-embora-inatingível tentativa de adotar o ponto de vista do nativo.” (EUGENIO, 2003, p.209)

Ao descrever suas experiências, a autora e antropóloga aponta reflexões sobre o trabalho antropológico e suas “utopias” (como a não interferência e a neutralidade) e sobre o relacionamento dela tanto quanto pesquisadora quanto como pessoa com os outros sujeitos envolvidos naquele universo, como mães, professoras e alunos.

Ou seja, por mais que eu desejasse entender e entrar na cabecinha das minhas crianças para então desvendar o olhar delas para os livros infantis, o que ficou para mim é apenas uma parte do que eles me permitiram ver nos seus gestos e mediar com as minhas palavras alguns poucos momentos. Eu não queria nem pretendia chamar a atenção das crianças para identificação e nem classificação de textos, criando com relação a eles expectativas de leitura e/ou antecipações de compreensão. Meu objetivo era identificar a apropriação da criança pelo livro. E na maioria das vezes era apenas apropriação de brincar com tal objeto. De levá-lo de baixo do braço como

se leva uma boneca para passear, pelo simples fato de na capa possuir a imagem daquilo que se gosta ou acha bonito.

Aos poucos, fui me deixando ser levada pelas coisas que ocorriam nas atividades com os livros sem me preocupar com os meus objetivos de pesquisadora. O que passou a acontecer foram trocas de informações. Eles me mostravam um mundo novo, em que eu aprendia outras formas de ver o livro infantil e, às vezes, quando solicitada, eu os ajudava na manipulação, na leitura ou na contação de histórias. Porém, passou a surgir em mim uma dúvida sobre como documentar esses fatos. Passei a me questionar se esses acontecimentos são de fato marcantes e importantes para a história da educação infantil. Se haveria no meu estudo uma contribuição para o entendimento do que possa vir a ser o início de pequenos leitores. O início de uma geração que se interessa por leitura e livros.

Eu estava lá, sentada ou em pé, observando e atenta aos sons, às palavras, aos gestos e aos olhares, os quais são todos instrumentos utilizados pela criança para explorar os livros, a sua materialidade. Seus jogos simbólicos mostram a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento, o qual permite que a criança conheça com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem.

Pude aferir através da observação das crianças que estas possuem um conhecimento básico do que é um livro. Mas também, percebo que todos os manuseios levam a um mundo que ela ainda vai explorar e conhecer. O mundo da leitura e escrita.

Os livros mais indicados para as crianças de zero a três são os livros adequados aos seus interesses, às necessidades e capacidades da criança na etapa em que se encontra no desenvolvimento. Porém, nem sempre são os que elas buscam e aceitam para folhear. A incursão nesse mundo de escolhas de livros para crianças é bastante difícil, pois como saber se estamos errando ou acertando nas escolhas? Como não vigiar e censurar as escolhas das crianças? Em contato com escritos de Lajolo (2005), pesquisadora e crítica literária que vem atuando principalmente nas áreas de história da leitura e literatura infantil e juvenil, ela nos diz que:

“Embora a história da leitura de cada um de nós sempre se articulou a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura” (LAJOLO, 2005, p.10)

Meus pequenos leitores estavam aprendendo a fazer suas próprias escolhas e era o início do caminho de futuros leitores. Com olhinhos brilhando, cada um deles se dedicava aos momentos

com os livros, entre brincadeiras e “leituras” à suas maneiras.



Figura 3.1: Imagens de livros infantis de tecido em diversos formatos. (imagem tirada: <http://f.i.uol.com.br/livraria/capas/images/09345350.jpeg>)

Acredito que a seleção feita por mim de livros diversos ao serem ofertados para as crianças não permitiam uma manipulação intencionada da minha parte. As crianças iam até as caixas de livros colocadas no chão e lá faziam as suas escolhas, de acordo com suas preferências. O que era meu papel eu tentava fazer da melhor maneira, mediar esse contato entre criança e livros. Para Lajolo (2005) as instituições educacionais são fundamentais para aproximar dos livros as crianças, “é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros...” (LAJOLO, 2005, p.12). E ainda de acordo com Lajolo, não importa qual será o livro que iremos trabalhar com as crianças:

“...eles serão uns diferentes dos outros: tratam de diferentes assuntos, têm tamanhos diferentes, são escritos em diferentes estilos, alguns são ilustrados em cores, outros em preto e branco, outros nem são ilustrados. Uns foram escritos há muito tempo, outros são recentes. Muitos são brasileiros, e muitos vêm de diferentes partes do mundo” (LAJOLO, 2005, p.15)

Essa preocupação é recorrente entre as educadoras. Os tipos de leitura e livros a serem apresentados para as crianças. Eu levo uma grande variedade de livros para os meus pequenos. Livros doados para a creche, livros comprados especificamente com orientação da profissionais e educadoras da creche, mas que a intenção é de manter as crianças em contato com esse objeto cultural e que as crianças se utilizam, muitas vezes, como brinquedos.

3.1 Procedimentos Metodológicos

O CEMEI foi o meu espaço de observação. Uma creche situada num bairro considerado de classe média a baixa da região de Campinas e que acolhe uma média de 140 crianças de zero a três anos. O espaço é distribuído em nove salas, sendo dois berçários e sete salas de agrupamento II. A parte externa é bastante grande com três parques com diversos brinquedos de metal, madeira e plástico.

Para a realização da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados partem de uma abordagem qualitativa com um olhar voltado também para a etnografia. Ambas abordagens propõem um entendimento mais detalhado e realização de descrições dos significados pertencente a um grupo ou indivíduo. Segundo as autoras Ezpeleta & Rockwell no livro *Pesquisa Participante*, a etnografia se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como no produto final da pesquisa: uma monografia descritiva. Ela é um processo de coleta de matéria-prima, que proporciona uma volta à observação da interação social em situações “naturais”, um acesso a fenômenos não documentados e difíceis de serem incorporados com suas consequências metodológicas. O trabalho aqui exposto faz parte da observação do meu trabalho com as crianças na creche no período da tarde, em que somente as monitoras estão presentes e são responsáveis pelos cuidados e o educar as crianças. Estas monitoras possuem, pelo menos, formação até o ensino médio, outras são formadas em pedagogia ou outros cursos de graduação.

Através de leituras e a prática no dia a dia, fui tecendo uma compreensão da apropriação que a criança faz do objeto de leitura.

Iniciei as observações para a pesquisa em abril de 2011 e terminei somente no final do ano letivo junto com a saída das crianças para a pré-escola.

A necessidade de coletar dados foi surgindo logo nas primeiras semanas. Não tinha definido como faria, mas aos poucos me sentia muito à vontade fazendo anotações. Mais adiante, sentindo falta de uma lembrança mais detalhada, resolvi usar as filmagens⁴ para me darem suporte

⁴Na escola onde trabalho os responsáveis dos alunos assinam um termo de autorização de uso de imagens, ver anexo 6.1

com relação à memória do que vivia com as crianças. Sendo assim, quando eu propunha para as crianças uma atividade com livros diversos, eu já tinha preparada a câmera para gravar os momentos que mais me chamavam a atenção. Sem dúvida alguma, o uso das filmagens me possibilitou retomar momentos e apurar certos detalhes claro que esse era um objeto a mais na sala e que as crianças reconheciam a sua função, mas ao mesmo tempo era facilmente incorporado na rotina.

Nem sempre eu conseguia, no momento da ação, observar e dar valor ao que eu estava vendo, só depois, em casa, analisando as filmagens, é que eu via a riqueza de detalhes nos gestos das crianças e no manuseio do objeto livro como possível brinquedo. Acredito que isso acontecia, pois além de pesquisadora eu era a educadora que estava ali não apenas com o olhar voltado para a minha pesquisa, mas com o olhar de cuidadora também, então, em alguns momentos tinha de pensar na rotina da creche e no meu desempenho no trabalho.

As anotações eram feitas ali no momento, sempre que possível. Mas me sentia incomodada quando as crianças percebiam essa minha movimentação de observá-las e anotar, ou apenas de filmar. Mesmo pequeninas, elas mudavam seus comportamentos. Parecia que queriam me mostrar o que sabiam fazer, então, muitas vezes eu achava que aquele comportamento não era digno de ser avaliado, mas depois, pude compreender que eram comportamentos naturais também, de um sujeito em formação constante, que sabia que o adulto ali presente se satisfazia em ver que ela sabia o que era um livro e como manipulá-lo. Na verdade, tudo se tornara uma brincadeira. Eles brincavam de imitar a mim mesma que lia para eles.

Ao longo da pesquisa fui percebendo como era difícil chamar a atenção e questionar as crianças de forma a não induzi-las e nem inibi-las no momento da brincadeira. Percebi as dificuldades que podem surgir de uma pergunta aparentemente simples, e entendi que perguntar qualquer coisa para uma criança pequena é definitivamente uma tarefa difícil e que podemos colocar um momento rico em mensagens num poço sem fundo e perder informações valiosas e desejadas. Como diz Lins (2004a):

“Conversar, orientar uma conversa, 'desprogramar', atrapalhar o menos possível, mas intervir de alguma forma, estas são questões que não se resolvem de 'uma vez por todas'. Não há como fazer um 'manual' de perguntas corretas. A cada vez (...) surgem resoluções diferentes, com seus erros e acertos” (LINS, 2004a, p.146)

A coleta de dados diária pelo período de um ano foi muito importante, pois me dei várias chances de errar e corrigir esses erros ou, pelo menos, me reinventar e aceitar determinadas

atitudes e até manias de algumas crianças. A verdadeira pesquisadora crescia e aprendia muito ao ver como meninos e meninas se comportavam diante dos livros.

As crianças ficavam no chão em cima de tapetes com diversos livros que eu oferecia a elas. Preferi mantê-las no chão, pois entendo que essa faixa etária ainda não está preparada para se sentar numa mesa, pois seus corpos sedentos de movimentos precisam de espaço para manipular objetos da forma como desejam. Elas tinham liberdade de fazer o que quisessem, sem serem podados ou criticados, apenas quando estragavam os livros eram levados a refletir sobre a importância de se preservar esses objetos.

A sala física era bem espaçosa e aconchegante. Por não haver nenhuma biblioteca na creche, os livros ficavam fechados no armário numa altura em que as crianças não tinham livre acesso.

Para colocá-los num ambiente mais acolhedor, às vezes eu colocava uma música ambiente, apenas para acalmá-los e envolvê-los.

A turma era mesclada nas idades, mas todos ensinavam e aprendiam entre pares. São meninos e meninas criando diversas formas de manusear o livro e eu, perdida entre eles, tentando entender esse manuseio. Se o interesse deles era pelo conteúdo das letras, ou pelos dispositivos que os levavam para a brincadeira.

Mesmo a creche sendo um local não escolarizante, as crianças estão envolvidas no mundo da leitura e escrita e isso permite desde tenra idade, uma atuação sobre esses objetos através de interações individuais, em grupo ou com uma pessoa adulta, podendo ser um pai, uma mãe ou profissionais da educação infantil.

Dessa forma, aprendi que minhas crianças aprendiam muitas coisas importantes por meio de sua própria participação nas situações mais habituais e cotidianas com os livros no CEMEI e que essas aprendizagens vão além de um simples gesto de folhear livros e brincar com dispositivos. Esses pequenos gestos eram a construção de uma aprendizagem de conceitos que lhes servirá para continuarem conhecendo o mundo dos livros que os envolvem e futuramente tornarem-se leitores.

As relações construídas pelas crianças na creche fazem parte do processo de constituição do sujeito. Sujeito que se forma e nasce a todo o tempo, sob o meu olhar. E com o passar dos dias esse meu olhar foi mudando e me possibilitando compreender e respeitar a singularidade de cada criança leitora que ali estava.

4 *O livro e a sua materialidade*

“(...) desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”¹

O livro infantil que hoje encontramos nas livrarias sofreu, ao longo dos anos, várias modificações, tanto no conteúdo e, principalmente, na sua forma. Hoje em dia é fácil ao chegar a uma livraria ou sebo e reconhecer a seção de livros para o público infantil de zero a três anos.

Foi na década de 1970 que o Brasil “redescobriu” o livro infantil e as iniciativas deste período é que consolidaram todo o trabalho de criação até os dias de hoje. A partir de então, passamos a valorizar a integração entre texto e imagem. Segundo Oliveira², a literatura infantil no Brasil “traz em suas origens, como pecado original, o fato de ter nascido já comprometida com a educação, com a função de formar intelectual e afetivamente gerações de leitores” (OLIVEIRA, 2006).

Coelho (2005) na sua dissertação de mestrado que se refere à produção gráfica dos livros infantis nos diz que:

“O livro infantil é gerado a partir de determinações que expressam uma visão adulta sobre o mundo infantil. O termo infantil empregado com relação ao livro, refere-se mais a características e conteúdos adequados para uma noção de infância socialmente construída, do que propriamente aquilo que as crianças desejam ou algo advindo delas.” (COELHO, 2005, p.05)

O livro para crianças é o livro que os adultos elaboram. Os adultos criam as histórias e imagens, interferem na produção gráfica de suas capas, no material que será feito, enfim, é o

¹VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 4 edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

²OLIVEIRA, Iris Filomena Mendes. Imagens de leitura e leitor nos catálogos de livros infantis. TCC - Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2006

adulto produzindo um material que será manipulado por crianças e que esses adultos acham adequados para essa pequena infância, porém o público infantil nem sempre participa dessas escolhas.

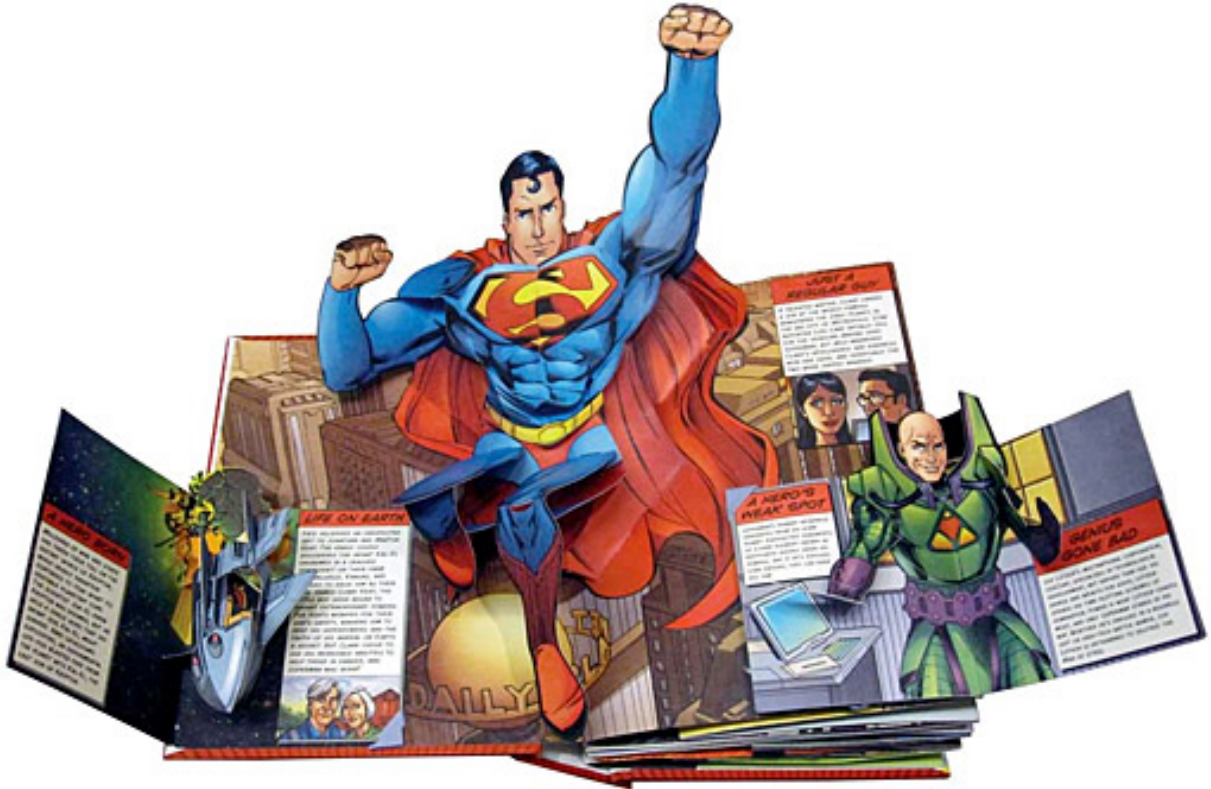


Figura 4.1: Livro pop up de personagens dos cinemas. (imagem tirada de: <http://blogdebrinquedo.com.br/wp-content/uploads/2010/10/DC-Super-Heroes-Ultimate-Pop-Up-Book-02.jpg> , no dia 20/10/2012 às 18h)

A materialidade do objeto livro é de grande importância para atrair o olhar das crianças e o mercado editorial tem se dado conta disso já há alguns anos e trabalha em produções de grande escala colocando nas prateleiras das livrarias verdadeiros objetos que não são mais apenas simples suportes de textos, mas são também brinquedos que acendem luz, verbalizam voz de personagens, abrem-se em maquetes, puxa-se abas e logo aparecem diversos personagens escondidos, possuem botões que acionam sons diversos, etc. Têm-se investido muito no design gráfico dos livros. Aqui proponho, design gráfico, como sendo um processo técnico e criativo que utiliza imagens e textos para comunicar mensagens, ideias e conceitos. Segundo Lins:

“Como produto industrial, o livro infantil está sujeito a imposições técnicas e pedagógicas. É resultado de um trabalho artístico e cooperativo e, como tal, tem que responder a anseios estéticos de todas as partes envolvidas, além de atender às expectativas emocionais e psicológicas do público leitor

que escapam da teoria e de toda a metodologia do trabalho.”
(LINS, 2004b, p.38)

Sabemos que a criança na idade entre zero a três anos aprende a sentir o mundo através do tato e o contato delas desde pequena com os suportes de leitura traz grande desenvolvimento e perspectivas de um futuro leitor. E o trabalho gráfico é, muitas vezes, quem influencia/dirige o uso do livro pela criança.

Chartier (1998a) assevera que nem todos os autores conseguem permitir e deixar que a forma do livro seja decidida apenas pelos editores, alguns ainda querem controlar a forma, pois “é a concepção do texto que vai ser modificada e que carregará, desde o momento do processo da criação, os vestígios dos usos e interpretações permitidos pelas suas diferentes formas”.

As crianças nas creches, muitas vezes, não queriam saber sobre o que era a história contida nas páginas do livro, mas o que interessava mesmo eram as figuras em relevo, as texturas na pele dos animais da história, os botões de luz e sons, abas, enfim, o mecanismo que se aproxima do brinquedo e não da leitura. Porém, as crianças sabiam o que eram aqueles objetos, que eles eram suportes de leitura e carregavam lá dentro um conteúdo que deveria ser lido e respeitado, como no relato de um dos momentos que observei:

Luan estava sentado ao meu lado com um livro de princesas e que em cada página há um botão que aciona um som diferente e que se relaciona com a narrativa (ver figura 4.2). Ele estava sozinho e em nenhum momento teve o interesse de abrir o livro para ver o conteúdo de dentro, apenas apertava os botões que ficavam numa aba exposta o tempo todo nas laterais das páginas. Ao ser questionado sobre o que fazia, ele me respondeu que estava brincando e me mostrou o mecanismo de sons. Logo depois ele saiu e foi caminhar um pouco pela sala. Quando voltou, achou o mesmo livro nas mãos de um outro coleguinha e, bravo, se voltou para mim e disse: - Tia, o Guilherme está brincando e não quer deixar eu ler o livro. Eu, imediatamente, o questionei se o livro era para brincar ou ser lido, e ele me disse: - É para ser lido, que é o que quero fazer.

Nesse episódio reconheço a intenção de Luan. Ele certamente sabia que eu queria que ele tivesse a atitude de “ler” o livro, e no momento em que ele tinha posse do livro, ele me afirmou que estava brincando, mas quando ele perde o livro para o colega que brinca, para voltar a ter a posse do livro ele me diz que quer “ler” o livro, entendendo que eu daria o livro para ele, pois ambos sabíamos que o livro serve para ser lido.

Chartier (1998a), a respeito da materialidade do livro, relata que “o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres



Figura 4.2: Luan manipulando livro

do que qualquer uma das formas antigas do livro.” (CHARTIER, 1998a, p.88). As crianças pequenas, mesmo sem terem ciência desses usos, elas tornam o livro o seu objeto de realização de desejos através da brincadeira. Fazem deles o seu companheiro, seus parceiros em suas investidas no seu mundo de fantasia e de imaginação.

O fato do projeto gráfico do livro ser feito por adultos que idealizam a criança e a infância construídas culturalmente, acaba por elaborar livros-objetos da forma como gostaria que a criança se envolvesse com ele. Os livros atuais dão mais liberdade. A criança pode “ler” o livro, ou simplesmente apertar botões e ouvir sons, fazendo desse objeto algo além do que o editor propõe. Diante de um livro, que se mostra cheio de “coisas” para fazer, o pequeno leitor é impedido a ter uma atitude diante do livro, seja essa atitude de “leitura” ou de brincadeiras. Oliveira (2006) ressalta que o livro infantil “produzido e voltado para a criança, tem destacado com ênfase o seu caráter educativo e formador, quer trazendo como temas aqueles que são essenciais para a formação de um cidadão comprometido com os valores éticos que a sociedade busca consolidar ... quer legitimando gestos, maneiras de ler, competências e habilidades cognitivas, gostos e preferências necessários a um ‘ser ainda imaturo’ ” (OLIVEIRA, 2006, p.11).

Mais uma vez destaco o fato de que as produções literárias infantis são produções dos adultos criadas para a criança e, esses adultos têm uma noção de infância construída culturalmente pela sociedade, o que nos faz ter a necessidade de refletir sobre os caminhos que o livro infantil está percorrendo e que leitores estes livros estão formando.

4.1 As crianças, as diversas formas de manuseio dos livros e a mediação como caminho para o desenvolvimento

Logo no início do meu trabalho com as crianças pude perceber que elas eram cheias de vida, de curiosidade, de vontade de aprender. Eram sempre agitadas e ficavam muito encantadas num momento de leitura ou contação de histórias. Gostavam de pegar os livros. Elas olham para os suportes de leitura com um grande carinho e, algumas vezes, até presenciei “brigas” por alguns livros. Apesar de pequeninas, as crianças da creche estão em constante contato com o mundo da escrita e da leitura. Mesmo em casa, elas observam seus pais ao lerem um jornal, escrever um bilhete, ler uma conta a pagar, enfim, estão inclusas no universo em que o uso da escrita e da leitura é condição essencial para se manter ciente sobre direitos e deveres que cabem a cada indivíduo na sociedade.

Angela B. Kleiman, professora de Linguística Aplicada na UNICAMP, desenvolve pesquisas sobre leitura e letramento, com foco no letramento do professor. No seu artigo sobre “Projetos de Letramento na Educação Infantil” a autora nos diz que alguns pesquisadores se “baseiam na falácia de que a única forma de circulação da criança pequena pelo mundo letrado acontece por meio do ensino sistemático da língua escrita, ou seja, que essa inserção sempre envolve a alfabetização” (KLEIMAN, 2009, p.02). Dessa forma, a autora critica esses pensadores por eles ignorarem, de certa forma, as complexidades que estão sempre presentes nesses processos de letramento, principalmente se tratando da educação infantil, espaço em que a criança pequena já possui grande contato com a cultura escrita e que faz dela seu próprio uso à sua maneira, mesmo sem saber ler e escrever.

Para autora, assim como para Vygotsky (2007), o processo de aquisição da escrita pelas crianças se inicia muito antes da entrada delas na escola e se estende por muitos anos. Kleiman (2009) explica: “Na verdade, a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentido graças à presença da escrita. Essa interação com a escrita pode ser enriquecedora, ou não, e, por intermédio dela, realiza-se a inserção da criança na cultura do grupo” (KLEIMAN, 2009, p.02). Ela chama a atenção para o fato de que, na creche, trabalhar com a escrita com as crianças pequenas significa dar continuidade e aprofundamento no uso de suas práticas sociais. O trabalho com leitura e escrita na educação infantil se justifica nessa perspectiva oportunizando às crianças tanto a familiarização quanto a apropriação da linguagem.

Dessa forma, entendo que meu trabalho na creche é um trabalho diferenciado dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores do ensino fundamental, por exemplo. O foco do

meu trabalho não está em apresentar a leitura e a escrita de forma sistemática para as crianças pequenas, mas desenvolver nelas o gosto pela leitura e contato com os livros de forma lúdica, observando seus gestos e suas criações através do imaginário e seus desenhos ainda primitivos e livres de significados. As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com os livros são assim, uma forma de estar em contato direto com a leitura e escrita e é dessa forma que elas aprendem enquanto crianças pequeninas. Segundo Vygotsky (2007):

“... parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas” (VYGOTSKY, 2007, p126)

No meu trabalho com as crianças pequenas fica evidente o conhecimento que as crianças possuem sobre a escrita e me vi envolta nesses pensamentos ao perceber que a criança quando tinha contato com livros apenas de imagens elas não me pediam auxílio para entender o que estava nas páginas, mas quando elas viam algo escrito, logo se viravam e pediam para eu ler. Por mais óbvia que pareça essa observação, achei muito interessante crianças de dois a três anos já entenderem como funcionam a comunicação no universo da escrita. Os desenhos são auto explicativos e o que eu vejo é o que quer dizer, na maioria das vezes, mas para as letras, é necessário um outro conhecimento que eles ainda não possuem e sabem perfeitamente disso.

Vygotsky nos seus estudos diz que:

“É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (VYGOTSKY, 2007)

As crianças da primeiríssima infância são corpos em grande potencial de desenvolvimento na sua completude, desde o cognitivo ao físico. Portanto, ao serem colocadas em contato com o objeto livro, a minha intenção não era ditar regras de como deveriam se utilizar desse objetos, mas apenas mediar esse contato da forma que melhor coubesse a essas crianças. Eram elas quem ditavam a maioria das regras. A princípio eu determinava o local em que os livros eram colocados, sempre no chão, em cima de tapetes e com muitas almofadas para as crianças se colocarem na posição que desejassem. Depois disso, elas quem comandavam a atividade. Deitavam-se no chão, saíam pela sala com o livro debaixo do braço, colocavam no colo de bonecos como se estes estivessem lendo, sentavam em cima, “liam” para os coleguinhas ao lado, vinham na minha direção e pediam a minha leitura, brincavam com as abas e botões de sons de alguns livros, colocavam na cabeça e faziam de chapéu, enfim, usavam esse objeto como desejavam, mas ao mesmo tempo, tiravam de dentro dele um conhecimento novo a cada virada

de página.

Vygotsky, sobre o fato de que é o aprendizado que desperta os processos internos nas crianças, conecta dessa forma o desenvolvimento da criança à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que está inserida (neste caso a creche) e, estas crianças inseridas neste meio, só seriam capazes de aprender com o suporte de outros indivíduos da sua espécie, conceito que recebe o nome de - mediação. Para Vygotsky, a criança que frequenta a escola/creche, o aprendizado tirado das experiências desse ambiente é o elemento central no seu desenvolvimento. Oliveira (1997) cita Vygotsky dizendo que “a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola e creches, são o educador/ professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

A sala em que fiz as observações era uma sala com crianças bastante ativas, e entre elas havia uma ligação de companheirismo e amizade bastantes grandes, apesar de serem muito pequenas. Era nítido o aprendizado de umas com as outras, e as minhas mediações ficavam por conta de perguntas sobre os livros que elas manipulavam, nas leituras em que eu era convocada a fazer e nas explicações de algumas imagens quando alguma criança não conhecia determinado objeto ou animal nas ilustrações ou mesmo algum dispositivo do livro.

Outro ponto importante que destaco na teoria de Vygotsky (2007) são as imitações:

“As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.” (VYGOTSKY, 2007, p.101)

Durante toda a minha observação para o trabalho de conclusão de curso (TCC), vi as crianças imitando umas às outras, imitando as educadoras nos momentos de leitura para a sala e imitando até mesmo os personagens nas ilustrações dos livros.

Segundo Oliveira (1997), para o pesquisador imitação não é “mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é batizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro”. Sendo assim para Vygotsky, a atividade imitativa não é um processo mecânico, mas sim oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento.

É o que pude confirmar com este episódio na creche:

Renata de dois anos e seis meses de idade, estava sentada na posição de índio. Com o livro nas suas mãos, faz como se ela estivesse lendo e apresentando as imagens do livro para um grande público. Ela cria uma narrativa e em seguida vira o livro para uma plateia imaginária e aponta as figuras relacionando-as com a narrativa que inventava. Em alguns momentos ela brincava de pegar algo de dentro do livro e “enche” a sua mão. Ela vê as imagens de alimento no livro e faz um movimento / gesto que pega de dentro do livro e come, levando a mão à boca. Como se ensinasse a plateia a comer ou gostar dos alimentos. Era uma imitação perfeita dos momentos de leitura em voz alta que eu fazia com eles. Durante três minutos de filmagem ela permanece nessa atividade de jogo de simbolismos.

Durante as minhas observações o que também pude confirmar e como já citado antes é que, muitas vezes, não eram as crianças que faziam o uso que queriam dos livros, mas os livros que, devido a uma determinada forma que possuíam, é que estimulavam o manuseio que a criança tinha para com o objeto-brinquedo/ objeto-livro. Como nos lembra Chartier (1990), a materialidade atua sobre a produção de sentidos no ato da leitura, ou seja, a maneira de olhar para o objeto que as crianças possuíam, era em alguns casos influenciada pela forma do livro. Se estes tinham o formato de carro, ele logo ia para o chão e virava um carro na mão de uma criança, se tinha o formato de casa, a criança abria e colocava na frente, quase que dentro do livro um boneco.

Entendo dessa maneira, que as crianças ressignificam gestos, leituras e maneiras de manipular o livro infantil, mas que esse ressignificar está ainda preso ao que Chartier chama de - protocolos de leitura - deixados pelos autores dos livros em suas obras, os quais querem muitas vezes delimitar os passos do leitor, dando a estes um caminho a seguir dentro do livro, desde a concepção da capa até o conteúdo interno. Retomo aqui também Lourenço Filho citado por Bertoletti (2006), que afirma que os livros infantis têm como função primeira servir de deleite e evasão para as crianças pequeninas e, por isso, devem ser “fontes de sugestão e recreação” com linguagens e estruturas próprias à idade, utilizando-se de poucos personagens, diálogos, pequenas digressões, narrativas movimentadas, surpresa e humor.

A criança que brinca com os livros, além de ser uma atividade imaginária, dá espaço para uma outra atividade com regras, pois para se ler um livro temos de abri-lo e passar as páginas da direita para a esquerda, temos de olhar página por página, seguir as sequências dos capítulos se houver, enfim, a criança já se depara com a forma de leitura imposta pelo autor do livro e culturalmente construída e está aprendendo com isso também. Oliveira ao citar Vygotsky afirma que “são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte



Figura 4.3: Observe no canto superior esquerdo, Renata apresentando o livro para a sala

de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade” e também aprende a separar objeto e significado.

As crianças da creche tinham vários momentos de brincadeiras, liberdade para criar com o livro o que quisessem. Faziam grande uso da imaginação como toda criança sabe bem fazer. Eu tentava proporcionar momentos assim por longos períodos para que nada fosse forçado ou interrompido de forma a fazer com que a criança não olhasse para o momento de leitura, ou de contato com os livros como um passatempo, como algo não importante. E eles gostavam desses momentos; muitos livros que continham abas e objetos fixados neles pareciam ser completos para as crianças, pois eram brinquedos e livros, tinham a história e o objeto que transformava o momento em algo mágico e concreto.

5 *Considerações finais*

O trabalho aqui exposto tem como principal objetivo analisar o olhar e as formas de manuseio que a criança pequena de 0 a 3 anos faz sobre o livro infantil no contexto da creche.

Ao analisar as formas de apropriação do livro pela criança, procuro encontrar um significado que não esteja pré-colocado pelo adulto, seja este o educador, editor ou o autor do livro. Como abordado nos capítulos que se seguem até aqui, a criança em contato desde pequena com os suportes de leitura têm uma liberdade de manuseá-los afirmada pelo seu desejo de realizações imediatas. Essas realizações imediatas chamadas por mim de brincadeira, é o início da formação do pequeno leitor. Nas observações para a realização do trabalho afirmo que as crianças criam diversas brincadeiras com os livros-objetos para satisfazer a sua vontade de ser um adulto que lê em voz alta para uma sala, para satisfazer a necessidade de criar novos objetos a partir das diversas atrações que trazem os livros de diversos formatos.

O livro visto pelas crianças em vários momentos como brinquedo torna-se assim uma divertida forma de estar em contato com o mundo da leitura e escrita.

Com este trabalho construí valores intensos e diversificados para o uso do livro infantil e desconstruí valores criados pelos adultos com relação às crianças e a forma como elas devem ou deveriam se portar diante de livros.

Sob meu olhar as crianças se refugiavam nas suas imaginações e como se percebe pelas fotografias e relatos transcritos, inventam mil maneiras de se usar o livro e de brincar com este objeto cultural, tal como Certeau (1994) e Chartier (1998) nos avisam sobre os seus múltiplos empregos possíveis.

Pude aferir também, que a criança faz suas escolhas pelos livros também em função dos valores que vêm de fora do âmbito escolar, pois ao escolher um livro por nele conter personagens criados pelas mídias televisivas ou cinematográficas, as crianças nos mostram o quanto esses canais de comunicação e de letramento influenciam na formação e no desenvolvimento das crianças. Para os pequenos, não importa o conteúdo do texto, apenas as imagens e os dispositivos é que tornam o livro interessante.

Com relação ao processo de observar o próprio trabalho, entendo que é um movimento de autoconhecimento e de desenvolvimento como pessoa e profissional. Não foi fácil me ver envolvida na pesquisa como pesquisadora e participante ao mesmo tempo. Era complicado entender o que eu buscava como pesquisadora e educadora e não misturar as duas relações. Com o fim do projeto me dei conta de que eu havia me tornado uma só. Eu busquei me envolver e me deixar caminhar por lugares desconhecidos. No início eu sabia o que era ser educadora, mas não sabia como deveria me comportar como pesquisadora. Ao longo dos dias fui me envolvendo e refinando o olhar para os gestos das crianças e suas criações, invenções para o uso do livro como um brinquedo.

As crianças não seguem regras determinadas quando estão com um livro. Elas olham da frente para trás, do fim para o começo, de ponta cabeça, usam de telhado, usam de prato, colocam na cabeça, arrastam pelo chão, empilham, enfim, criam suas formas de usos, inventam-se no cotidiano silencioso da creche e se desenvolvem como pequenos leitores em formação.

6 *Anexos*

6.1 **Autorização do uso de imagens**

O presente documento refere-se à cessão de uso de imagem do aluno abaixo citado, conforme autorização por parte de seu responsável junto a esta unidade escolar.

Ao assinar o documento, o responsável concorda:

a) Com a utilização da imagem do aluno na divulgação e registro de sua participação nos eventos escolares (aulas, atividades gerais, exposições, festividades, desfile cívico, entre outros) da Escola <nome-da-escola> por meio de material impresso (folhetos, cartazes, painéis, "banners"etc.) e eletrônico (sítios, blogues, "slides"etc.);

b) Que por "imagem"entende-se a fotografia, filmagem ou ilustração (modificadas ou não) do aluno, individualmente ou em grupo;

c) Que esta autorização é exclusiva para uso da Escola <nome-da-escola> e da Secretaria Municipal de Educação (SME), não estando estas autorizadas a cederem as imagens para outras instituições e fins que não os estabelecidos no item "a";

d) Que a cessão de imagem é gratuita e a Escola <nome-da-escola> e a Secretaria Municipal de Educação não se responsabilizam pela apropriação e utilização indevida das imagens por terceiros;

e) Que, caso o responsável ou o aluno sintam-se constrangidos, ofendidos, incomodados, ou desrespeitados pelo uso da imagem e discordem de sua publicação, devem comparecer a esta unidade escolar e registrar o PEDIDO DE RETIRADA DA IMAGEM, que deverá ser realizado em vinte e quatro horas (24h) por esta unidade; caso isto não seja efetuado, cabe ao responsável tomar as providências legais para que isto se efetue.

Deste modo, ciente do estabelecido acima:

() SIM, CONCORDO COM OS TERMOS E AUTORIZO O USO DE IMAGEM.

() NÃO CONCORDO COM OS TERMOS E NÃO AUTORIZO O USO DE IMAGEM.

ALUNO: <nome-do-aluno>

RESPONSÁVEL: <nome-do-responsável>

CAMPINAS , __ de _____ de 20__.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. *Leitura: Teoria e prática*, v. 20, n. 39. Campinas, SP: ALB, 2002.
- BAHIA, M. C. B. *A construção visual do livro infantil*. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.
- BERTOLETTI, M. E. *A produção de Lourenço Filho sobre a literatura infantil e juvenil (1942-1968): fundação de uma tradição*. Tese (Doutorado) — UNESP, Marília-SP, 2006.
- BURKE, P. *A escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de. Os fantasmas da cidade. In: _____. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 8. ISBN 9788532611482.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes*. São Paulo: Unesp, 1998.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- CHARTIER, R. *Do Palco à Página: Publicar teatro e ler romances na época moderna*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CHARTIER, R. *Formas e sentido: Cultura escrita, entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Unesp, 2004.
- CHARTIER, R. *História da vida privada 3: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- COELHO, L. A. *A criança e o livro infantil*. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2005.
- EUGENIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas. *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

- FERRARO, M. R. *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- FERREIRA, M. R. F. *Encenações da leitura na literatura infantil*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pró Posições*, SciELO Brasil, Campinas, SP, v. 22, n. 2(65), p. 75 – 92, maio/ago. 2011.
- HUNT, L.; CAMARGO, J. *A nova história cultural*. [S.l.]: Martins Fontes São Paulo, 1992.
- KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. In: *Caminhos em Linguística Aplicada*. [S.l.]: Unitau, 2009. v. 1, n. 1, p. 1–10.
- LAJOLO, M. Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço. *REVER—Produção editorial—Brasília—2005*, 2005.
- LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2004.
- LINS, G. *Livro infantil?: projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. 2a. ed. São Paulo: Rosari, 2004.
- OLIVEIRA, I. F. M. *Imagens de leitura e leitor nos catálogos de livros infantis*. Campinas, SP, 2006.
- OLIVEIRA, M. K. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. In: _____. 4. ed. [S.l.]: Editora Scipione, 1997. cap. 4 - Desenvolvimento e Aprendizado.
- PAIXÃO, F. *Momentos do livro no Brasil*. [S.l.]: Editora Ática, 1997.
- RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: A. L. G. FARIA E S. A. MELLO. *Linguagens infantis - outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5–22.
- SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Autores Associados, Campinas, SP, 2008.
- SMOLKA, A. L. *Imaginação e criação na infância*. [S.l.: s.n.], 2009.
- VALENTE, A. M. *A leitura na educação infantil: o início de uma prática*. Campinas, SP, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.