

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação

JOZAENE MAXIMIANO FIGUEIRA ALVES FARIA

“O LIVRO ME ESCOLHEU!”:
vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de
educação infantil

UBERLÂNDIA - MG

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação

JOZAENE MAXIMIANO FIGUEIRA ALVES FARIA

“O livro me escolheu!”:
vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação
infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA - MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224
2021

Faria, Jozaene Maximiano Figueira Alves, 1986-
"O livro me escolheu!": [recurso eletrônico] :
vivências de leituras com crianças de uma escola
municipal de educação infantil / Jozaene Maximiano
Figueira Alves Faria. - 2021.

Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.383>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 15/2021/766, PPGED				
Data:	Quatorze de julho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	16:20
Matrícula do Discente:	11912EDU024				
Nome do Discente:	JOZAENE MAXIMIANO FIGUEIRA ALVES FARIA				
Título do Trabalho:	"“O livro me escolheu!”: vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação infantil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sérgio Antônio da Silva Leite - UNICAMP; Enivalda Nunes Freitas e Souza - UFU e Myrtes Dias da Cunha orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 14/07/2021, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Enivalda Nunes Freitas e Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/07/2021, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Antônio da Silva Leite, Usuário Externo**, em 14/07/2021, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2900819** e o código CRC **A1A0A8C5**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças, protagonistas da pesquisa, com as quais aprendi muito: Alex, Cachinhos, Cecília, Chase, Cris, Felipe, Flora, Fred, Homem-Aranha, Hullk, João Lucas, Ladybug, Malu, Maria, Maria Cecília, Marina, Mel, Minnie, Nina, Pedro, Stacy, Super-Homem. Ainda tenho muito a descobrir!

Desenho feito por Malu



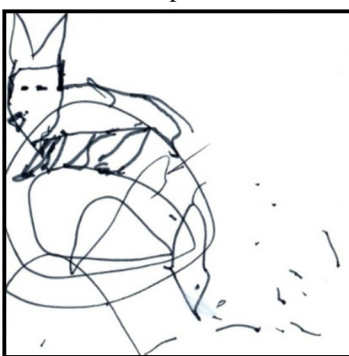
Desenho feito por Cecília



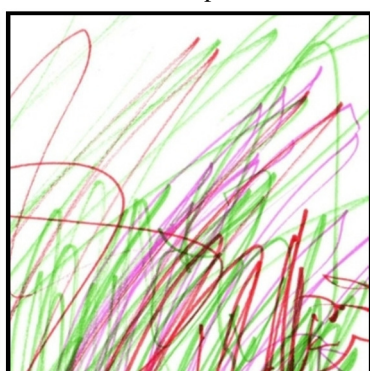
Desenho feito por Super-Homem



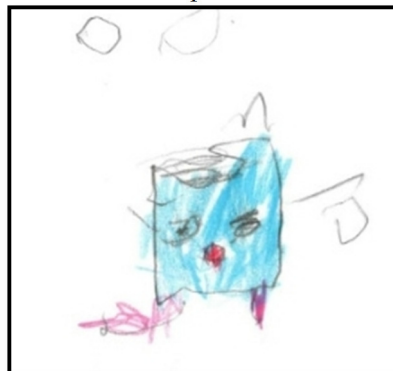
Desenho feito por João Lucas



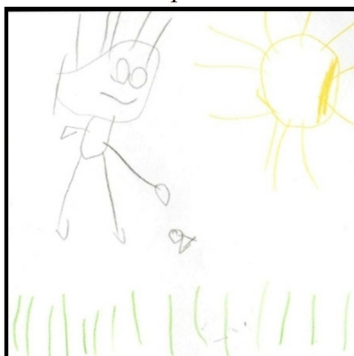
Desenho feito por Hulk



Desenho feito por Minnie



Desenho feito por Nina



Desenho feito por Homem-Aranha



Desenho feito por Maria



Fonte: Imagens digitalizadas do termo de autorização para participação da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus Cristo e Nossa Senhora Aparecida, pela força nos momentos de cansaço e dificuldade, além da proteção em tempos tão desafiadores.

Ao meu esposo, Fernando, pelo apoio incondicional, por cuidar das nossas filhas nos momentos da minha ausência, pela leitura dos meus textos, pelas ideias sensíveis e pela disposição em levar comigo os livros às residências das crianças.

Às minhas filhas, Mariana e Fernanda, pela compreensão nos momentos de ausência, pelas cartinhas com desenhos e incentivos coladas ao lado do computador.

À minha mãe, Zoraene, por compartilhar comigo a profissão docente e ajudar na minha constituição como profissional e ser humano. Ao meu irmão, Raulcezar, e à minha cunhada, Cristiane, pelo apoio mesmo antes de ingressar no mestrado. Ao meu pai, Vagnete, e ao meu irmão, Victor, pela torcida. À minha avó, Edith, pelas velinhas queimadas nos momentos em que rezava por mim e por meus estudos. Aos meus sogros, Magela e Nadir, pelas orações e pelos ensinamentos de simplicidade. Aos meus tios, Raul, Jacqueline, Anicesar e Sandra, e aos primos (Daniel, Maria Hortência e Artur), pelo carinho e apoio antes e durante essa caminhada.

Aos amigos Francielle, Diego, Rafael, Priscila, Ana Paula, Euler, Renata e Iran, assim como aos seus filhos Isabela, Felipe, Miguel, Rafaela, Pedro, João Vitor, Pedro Paulo, pela torcida, força, oração e alegria. Aos amigos Gilson, Daiane, Danielle, Flávia, Luciana, Raphael, Dayanne, Fernando, Simone e Graziano, pelos momentos de descontração e fé.

À amiga Livia, que partilhou tantos momentos comigo na faculdade e pudemos nos reencontrar no mestrado. E às amigas Lídia, Kelly, Fernanda, Ariane e Daniela, que compartilham a mesma profissão e os estudos em educação.

À Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) Zacarias, a todos os profissionais, em especial à diretora Eva, pelo acolhimento e pela possibilidade de realização da pesquisa.

Às crianças que participaram e construíram essa pesquisa comigo. Às famílias delas, em especial às mães e avós, pela disponibilidade de participação em diversos momentos.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha, pela parceria, apoio, sensibilidade, força, ensinamentos e diálogos, bem como pelos desafios de construir uma escola com as crianças e uma sociedade mais justa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE), coordenado pela Profa. Dra. Myrtes, e às meninas Ana Cristina, Anna Carolina, Camila, Mara, Naísa, Natália, Renata e Tatiani, pelos momentos de escuta, apoio e aprendizado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) e ao Grupo de Pesquisas e Estudos Lecturi, em especial às professoras Adriana, Fernanda e Valéria, pelo acolhimento e aprendizado.

Às bancas de qualificação e defesa, compostas por Enivalda Nunes Freitas de Souza, Romana Isabel Valente Pinho e Sérgio Antônio da Silva Leite, pelas valiosas contribuições na construção da pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), à Faculdade de Educação (FACED) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), pela possibilidade de pesquisar sobre a educação em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Lutar pela qualidade social nas instituições públicas é muito importante diante da atual situação do país.

RESUMO

A presente pesquisa se caracteriza por construções e (re)elaborações de acordo com as vivências de leitura que envolveram a pesquisadora e as crianças de uma instituição de educação infantil, em um momento no qual os contatos presenciais na educação foram suspensos em virtude da pandemia causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19). O questionamento central que orientou nossos estudos foi: como as crianças de três anos de idade da Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva (EMEI Zacarias) vivenciam práticas de leitura? Por meio dessa questão, sucederam outras: como surgiram e quais são as implicações do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) para as práticas de leitura no cotidiano escolar? De que maneira se caracteriza o espaço da biblioteca escolar na EMEI Zacarias? Como o elemento lúdico se insere na relação das crianças com os livros infantis desde a prática de empréstimos realizados no estabelecimento de ensino? O empréstimo de livros e a contação de histórias influenciam no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento das crianças da educação infantil? Qual é o papel da criança na educação infantil ao escolher o livro de literatura que deseja levar emprestado? Desse modo, o objetivo central deste estudo é descrever e analisar como as crianças da educação infantil vivenciam práticas de leitura literária. *A priori*, realizamos um levantamento bibliográfico, construímos uma fundamentação teórica e apresentamos o PNBE e sua implementação nas bibliotecas desde o âmbito nacional até o municipal, além de caracterizar o espaço-tempo da biblioteca escolar da EMEI Zacarias; em seguida, explicitamos a metodologia de estudo com uma combinação de orientações, conceitos e práticas oriundos da abordagem qualitativa, especialmente a pesquisa-ação, a etnografia virtual e o estudo de caso. *A posteriori*, com base nas gravações audiovisuais, nos diálogos com as crianças e no diário de campo, analisamos as informações da investigação. Com isso, podemos afirmar que o PNBE contribuiu para o aumento do acervo de livros literários nas escolas, apesar de a disponibilização das obras para os estudantes ser de responsabilidade de cada instituição escolar e de seus profissionais; a biblioteca escolar da EMEI Zacarias apareceu como um espaço-tempo privilegiado, no qual as crianças interagem com os livros e a literatura, realizam empréstimos, ouvem, criam e contam histórias; os livros se tornaram brinquedos, e a leitura, uma brincadeira para as crianças por meio da ludicidade envolvida naqueles momentos; o empréstimo de livros e a contação de histórias corroboraram o desenvolvimento da imaginação e do conhecimento das crianças ao ampliar o repertório vivencial e acumular variadas experiências que compõem bases para criações; e, na escolha dos próprios livros por meio de empréstimos, as crianças evidenciaram seu protagonismo, com a expressão de preferências e a relação afetiva com as histórias. Enfim, compreendemos que as crianças de três anos de idade da EMEI Zacarias vivenciaram criativamente as práticas de leitura, antes de dominarem técnicas específicas e convencionais de leitura; beneficiaram-se de vivências escolares com os livros, ao transformá-las em aprendizados importantes, especialmente no tocante a construir estratégias de leituras relativas às obras, mas também ao criar outras histórias que reúnem experiências anteriores diversas, emoções e afetos suscitados pela interação com a Arte Literária.

Palavras-chave: Crianças. Leitura. Livro. Biblioteca Escolar. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present research is characterized by constructions and (re)elaborations according to the reading experiences that involved the researcher and the children of an early childhood education institution, at a moment when face-to-face contacts in education were suspended due to the pandemic caused by New Coronavirus (COVID-19). The central question that guided our studies was: how do three-year-old children from Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva (EMEI Zacarias) experience reading practices? Through this question, other ones have followed it: how did they emerge and what are the implications of Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) for reading practices in everyday school life? How is characterized the school library space at EMEI Zacarias? How does ludic element become part of the relationship of children with books since the practice of loans made in the educational establishment? Do borrowing books and storytelling influence the development of imagination and knowledge of children in early childhood education? What is the child's role in early childhood education when choosing the literature book that he/she want to borrow? Thus, the main objective of this study is to observe, describe and understand how children in early childhood education experience literary reading practices. *A priori*, we carried out a bibliographic survey, built a theoretical foundation and presented the PNBE and its implementation in libraries from the national to the municipal level, in addition to characterizing the space-time of the school library of EMEI Zacarias; then, we explained the study methodology with a combination of guidelines, concepts and practices from the qualitative approach, especially action research, virtual ethnography and case study. *A posteriori*, based on the audiovisual recordings, in the dialogues with the children and in the field diary, we analyzed the investigation information. Hence, we can affirm that PNBE contributed to the increase of the collection of literary books in schools, although the availability of works for students is a responsibility of each school institution and its professionals; EMEI Zacarias school library has appeared as a privileged space-time, in which children interact with books and literature, borrow, listen, create and tell stories; books became toys, and reading transformed into a game for children through the playfulness involved in those moments; the loan of books and storytelling corroborated the development of children's imagination and knowledge by expanding the experiential repertoire and accumulating various experiences that compose the bases for creations; and, in choosing their own books through loans, children showed their protagonism, with the expression of preferences and the affective relationship with the stories. Finally, we understand that three-year-old children of EMEI Zacarias creatively went through the reading practices, before mastering specific and conventional reading techniques; they benefited themselves from school experiences with books, by transforming them into important learnings, especially with regard to building reading strategies related to the works, but also creating other stories that gather different previous experiences, emotions and affections aroused by the interaction with Literary Art.

Keywords: Children. Reading. Book. School Library. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial do programa Biblivre	65
Figura 2 - Capa e contracapa do livro “O grande rabanete” (BELINKI, 2002).....	117
Figura 3 - Página final da história “O grande rabanete” (BELINKI, 2002).....	118
Figura 4 - Capa e contracapa do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)	120
Figura 5 - Páginas 6 e 7 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)	120
Figura 6 - Páginas 10 e 11 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)	121
Figura 7 - Páginas 12 e 13 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)	122
Figura 8 - Capa e contracapa do livro “Formiga amiga” (QUEIRÓS, 2002).....	123
Figura 9 - Nina desenhando no TCLE.....	124
Figura 10 - Capa e contracapa do livro “Quem é ela?” (PIMENTA, 2012).....	125
Figura 11 - Páginas 14 e 15 do livro “Quem é ela?” (PIMENTA, 2012).....	126
Figura 12 - Capa e contracapa do livro “Bichinhos” (CARVALHO, 2018).....	127
Figura 13 - Capa e contracapa do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013)	130
Figura 14 - Páginas 8 e 9 do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013).....	132
Figura 15 - Páginas 20 e 21 do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013).....	132
Figura 16 - Capa e contracapa do livro “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÉBAN, 2010)	134
Figura 17 - Páginas 14 e 15 do livro “Por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÉBAN, 2010).....	135
Figura 18 - Páginas 23 e 24 do livro “Por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÉBAN, 2010).....	136
Figura 19 - Capa e contracapa do livro “Que bicho será que fez a coisa?” (MACHADO, 2009)	137
Figura 20 - Páginas 10 e 11 do livro “Que bicho será que fez a coisa?”	138
Figura 21 - Capa e contracapa do livro “Café da manhã” (CHIRIF, 2015)	140
Figura 22 - Capa do livro “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007)	142
Figura 23 - Capa e contracapa do livro “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2010).....	144
Figura 24 - Capa e contracapa do livro “No reino da Lagartolândia” (SENNA, 2006).....	145
Figura 25 - Capa do livro “Bilo” (GALHARDO, 2008)	146
Figura 26 - Capa e contracapa do livro “Não!” (ATLÉS, 2012).....	148
Figura 27 - Capa e contracapa do livro “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013).....	149

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - EMEI Zacarias	62
Fotografia 2 - Contação da história “Um tanto perdida” em 2016, na EMEI Zacarias.....	63
Fotografia 3 - Distribuição das malas para a viagem ao mundo da “Malolândia” em 2016, na EMEI Zacarias	64
Fotografia 4 - O mundo da “Malolândia” em 2016 na EMEI Zacarias.....	64
Fotografia 5 - Carteirinha das crianças da EMEI Zacarias.....	66
Fotografia 6 - Organização das prateleiras da biblioteca no momento de empréstimo de livros e leitura em 2019, na EMEI Zacarias	72
Fotografia 7 - Malu recebendo o seu livro	92

Fotografia 8 - Minnie preenchendo o termo de autorização da criança para a participação na pesquisa	93
Fotografia 9 - Cecília recebendo o seu livro.....	93
Fotografia 10 - Cachinhos recebendo o seu livro	94
Fotografia 11 - Stacy lendo o livro e o termo de autorização da criança para a participação na pesquisa	95
Fotografia 12 - Nina recebendo o seu livro	96
Fotografia 13 - Maria Cecília recebendo o seu livro	97
Fotografia 14 - Marina recebendo o seu livro	98
Fotografia 15 - Maria recebendo o seu livro	100
Fotografia 16 - Felipe recebendo o seu livro	100
Fotografia 17 - Pedro lendo o livro com sua mãe.....	102
Fotografia 18 - Chase recebendo o seu livro	104
Fotografia 19 - Entrega de livros na residência de uma das crianças da turma do GIII, em 23 de julho de 2020	106
Fotografia 20 - Varal com livros para serem emprestados a crianças, montado no pátio da escola em 12 de setembro de 2020	108
Fotografia 21 - Maria Cecília escolhendo seu livro em 12 de setembro de 2020	109
Fotografia 22 - Hulk escolheu “O peralta” (GALDINO, 2009)	109
Fotografia 23 - Marina e o livro “Passarinhando” (CAVALCANTE, 2007).....	110
Fotografia 24 - Felipe escolheu “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007).....	110
Fotografia 25 - Cecília optou por “Bééé” (MOREIRA, 2009).....	110
Fotografia 26 - Laura e a história do “Bilo” (GALHARDO, 2008).....	111
Fotografia 27 - João Lucas escolheu “O encontro” (IACOCCA, 2008)	111
Fotografia 28 - Homem-Aranha optou por “O vento: uma história soprada por Elma” (ELMA, 2008).....	111
Fotografia 29 - Maria Cecília e a história do “Bocejo” (MORICONI, 2012)	112
Fotografia 30 - Cecília escolhendo seu livro	141
Fotografia 31 - Stacy lendo o livro “Bilo” (GALHARDO, 2008)	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPed	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASA	Assistente de Serviços Administrativos
BEM	Bibliotecas Escolares Mineiras
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BIBLIVRE	Programa Biblioteca Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSA	Biblioteca Semente do Amanhã
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Novo Coronavírus
DCM	Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPIDCE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i> (Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas)
ISBN	<i>International Standard Book Number</i> (Sistema Internacional de Identificação de Livros)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NTDICs	Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar
PAR	Plano de Ação Referência
PIBEG	Programa Institucional de Bolsas de Graduação
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação

SECULT/MG	Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1.	O começo da história da pesquisa: problematização e objetivos.....	13
1.2.	Crescer e estudar.....	18
1.3.	Trabalhar com crianças e brincadeiras... ..	19
2.	HISTÓRIAS COM HISTÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	21
2.1.	Pesquisando sobre outras histórias: levantamento bibliográfico.....	21
2.2.	Pesquisa com crianças: contribuições da teoria histórico-cultural e da sociologia da infância	30
2.3.	Literatura e arte na educação infantil: interações pelo olhar e sentir	36
2.4.	O livro como um brinquedo e a leitura uma brincadeira: histórias sem fim... ..	40
2.5.	Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	43
2.6.	A biblioteca escolar e a bebeteca: quais são as histórias guardadas nesses espaços?	48
2.7.	Bibliotecas e as escolas de educação infantil do município de Uberlândia.....	50
3.	HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA (E NA) PESQUISA	57
3.1.	Biblioteca Semente do Amanhã (BSA): um espaço-tempo das crianças com os livros e com a literatura	60
3.2.	Epistemologia Qualitativa	76
3.3.	Orientação etnográfica para a pesquisa	79
3.4.	Primeira organização da pesquisa.....	86
3.5.	Reorganização da pesquisa: outras possibilidades para dialogar com as crianças..	86
4.	CRIANÇAS E HISTÓRIAS: LEITURAS E OUTRAS VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM A LITERATURA	114
5.	E FIM? OU ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... ..	152
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A	165
	APÊNDICE B.....	168
	APÊNDICE D	175
	APÊNDICE E.....	178
	ANEXO	180

1. INTRODUÇÃO

1.1. O começo da história da pesquisa: problematização e objetivos

Definimos o título da pesquisa como “‘O livro me escolheu!’: vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação infantil”. A frase entre aspas foi dita por uma criança, em 2019, durante o empréstimo de livros na biblioteca da EMEI Zacarias. Quando perguntamos se havia escolhido aquela obra para levar para casa, ela respondeu: “não fui eu que escolhi, foi o livro que me escolheu”. Isso nos tocou profundamente e demonstrou a relação afetiva das crianças com os livros, as histórias e a importância desses momentos.

Optamos pela palavra “vivência” fundamentada em Vygotsky, pois, de acordo com a teoria histórico-cultural, as pessoas falam, agem e pensam em função das relações sociais, culturais e afetivas. Assim, ela “permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, visto que ela envolve a produção de afetos e sentidos” (MARQUES, 2017, p. 6779).

Tal expressão foi traduzida para o português a partir do termo *perezhivanie* que, para Veresov (2016, p. 132, tradução nossa), “é um prisma que *refrata* as influências do meio e determina as influências desses momentos no processo de desenvolvimento da criança”¹; logo, não é como um espelho que reflete uma imagem idêntica, mas um prisma que refrata as diversas influências sociais. Desse modo, as vivências de cada sujeito são únicas, embora sejam constituídas na dinâmica histórico-social.

A tradução de *perezhivanie* está em construção e, de acordo com Veresov (2016), pode ser visto como fenômeno (P1), em que se refere à realidade empírica e aos fenômenos observáveis, a exemplo da expressão de emoções diante de um acontecimento; e conceito (P2) que possibilita entender as influências do meio no desenvolvimento psicológico da criança.

Existem diferenças fundamentais entre fenômeno e conceito. Quanto a esse último vocábulo, Veresov (2016, p. 130, tradução nossa) explica que:

Em primeiro lugar, *perezhivanie* é apresentada como um conceito e não como uma noção ou definição. Em segundo lugar, é apresentado em relação ao processo de desenvolvimento. Em terceiro lugar, tem a ver com o papel do meio no desenvolvimento. E finalmente, tem uma forte referência às leis psicológicas de desenvolvimento. (VERESOV, 2016, p. 130, tradução nossa)²

¹ “*Perezhivanie* is a prism, which *refracts* environmental moments and determines the influence of these environmental moments on the course of child development” (VERESOV, 2016, p. 132).

² “Firstly, *perezhivanie* is presented as a concept, not a notion or a definition. Secondly, it is presented in relation to the process of development. Thirdly, it is related to the role of the environment on development. And finally, it has a strong reference to the psychological laws of development” (VERESOV, 2016, p. 130).

Desse modo, a expressão supracitada nos leva a compreender como o mesmo evento desencadeia diferentes reações nos sujeitos e, por conseguinte, afetam seu desenvolvimento de maneiras diferentes. Ao considerar *perezhivanie* um conceito, Vygotsky, conforme os entendimentos de Veresov (2016), nos apresenta a vivência como ferramenta teórica para analisar o processo de desenvolvimento dos sujeitos influenciados pelo contexto histórico-cultural no qual estão inseridos.

Portanto, de acordo com Veresov (2016, p. 131, tradução nossa): “*Perezhivanie* como um fenômeno refrata influências sociais; *perezhivanie*, como um conceito em relação ao processo de gênese sociocultural da mente humana, mostra uma unidade dialética do social dentro do indivíduo e do indivíduo dentro do social”.

Sob a perspectiva de Vygotsky, Veresov (2016) explica como as crianças em uma mesma situação social possuem diversas situações sociais de desenvolvimento. Para compreender tais discrepâncias, é importante abordar alguns conceitos como “meio social”, relativo ao contexto sociocultural no qual a criança está inserida e que existe independentemente dela; “situação social”, parte do meio social que consiste em um evento em que ela está envolvida e irá refratar de maneira diferente, o que desencadeia variados tipos de desenvolvimento; e “situação social de desenvolvimento”, que possibilita identificar como o meio social e as situações sociais influenciam, de maneiras díspares, o processo de desenvolvimento da criança.

Evidentemente, o que a criança expressa em determinado momento não resulta apenas de um instante, mas de algo relacionado com sua história e refratado por *perezhivanie* ou vivência, o que poderá definir como um evento e afetará o desenvolvimento futuro. Diante disso, o problema da presente pesquisa foi construído de acordo com o contexto histórico vivenciado pela pesquisadora e os participantes, cujo processo perpassou dois momentos cruciais em 2019 e em 2020.

No ano de 2019, preliminarmente, de acordo com os diálogos de orientação e as informações do levantamento bibliográfico, definimos os seguintes problemas de pesquisa: de que maneira as crianças de três anos vivenciam o espaço-tempo da biblioteca na EMEI Zacarias Pereira da Silva? Qual a relação entre a leitura de histórias, a imaginação infantil e a construção de conhecimentos por elas?

A partir dos questionamentos centrais da pesquisa, surgiram outros:

- Como surgiu e quais são as implicações do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) para as práticas de leitura no cotidiano escolar?

- De que maneira se caracteriza o espaço da biblioteca escolar na EMEI Zacarias Pereira da Silva?
- Como o lúdico se apresenta na relação das crianças com os livros infantis, em se tratando da prática de empréstimos realizados na escola?
- A contação de histórias e o empréstimo de livros influenciam no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento das crianças da educação infantil?
- Qual o papel da criança da educação infantil ao escolher o livro de literatura que deseja levar emprestado?

Ao considerarmos tais inquietações, definimos como objetivos gerais dessa pesquisa: investigar de que maneira as crianças de três anos vivenciam o espaço-tempo da biblioteca na EMEI Zacarias Pereira da Silva; e analisar a relação entre escutar histórias, a imaginação infantil e a construção de conhecimentos pelas crianças. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a Biblioteca Semente do Amanhã dentro do PNBE;
- Identificar e caracterizar o espaço-tempo da biblioteca escolar na instituição de educação infantil;
- Verificar as possibilidades do lúdico na relação de crianças de três anos de idade com livros infantis;
- Analisar como a leitura pode influenciar no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento de crianças de três anos de idade;
- Analisar a função da criança de três anos de idade no processo de escolha de livros da biblioteca para levá-los para casa como empréstimo.

Já no início de 2020, quando iniciariamos a pesquisa de campo na escola, fomos surpreendidos pela suspensão das aulas em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Com isso, nosso estudo ficou impossibilitado de ser realizado nos moldes planejados anteriormente e, na nova realidade, o problema central de pesquisa foi reorganizado por meio do seguinte questionamento: como as crianças de três anos de idade, da EMEI Zacarias, vivenciam as práticas de leitura?

Por considerarmos a pesquisa uma construção histórica, foi necessário mudar o contexto, devido às mudanças desse cenário. Assim, nosso estudo passou a focar as crianças e as práticas de leitura realizadas por elas, em que o espaço-tempo da biblioteca na escola foi deixado em segundo plano; logo, o objetivo central desta investigação consiste em descrever e analisar como as crianças da educação infantil vivenciam práticas de leitura literária, ao mesmo tempo

em que promovemos os encontros com os livros, uma vez que os entregamos nas residências de cada criança de uma turma escolar do GIII. As demais perguntas e os outros objetivos específicos, elencados no início de 2019, continuaram no presente trabalho.

Nossa pesquisa foi realizada com crianças do GIII da Educação Infantil, em consonância às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Sociologia e Antropologia da Infância, ao compreendê-las como sujeitos históricos e ativos no processo investigativo. Para tanto, utilizamos alguns recursos que nos possibilitaram entendê-las a partir das múltiplas expressões, como fotografias, gravações de vídeos e áudios, além da produção de um diário de campo referente aos contatos com as crianças.

A estrutura da dissertação é composta pelas seguintes seções: na primeira parte “introdução”, apresentamos aspectos subjetivos que nos levaram a elaborar a presente pesquisa, os caminhos trilhados desde a infância até o momento em que me encontro com a biblioteca e o fantástico mundo da literatura na educação infantil. Também destacamos os problemas e os objetivos deste estudo, que envolvem a relação das crianças com a literatura.

Na segunda seção, “Histórias com histórias: contextualizando a pesquisa”, abordamos o levantamento bibliográfico sobre o tema da nossa pesquisa e os desdobramentos produzidos a partir dele. Posteriormente, a terceira seção se refere à “História da construção de uma metodologia”, na qual descrevemos o percurso da investigação e as opções metodológicas adotadas. Já na seção 4, descrevemos as práticas de leitura de crianças realizadas durante 2020 e as relacionamos com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Por fim, há as considerações finais, referências bibliográficas, os apêndices e anexos.

ERA UMA VEZ...³

A realização de uma pesquisa científica envolve possibilidades teóricas e metodológicas, mas a materialização do estudo está relacionada com as decisões do pesquisador, por contemplar um agregado de fatores sociais e culturais. Sendo assim, cada investigação contempla uma amálgama de histórias do pesquisador, dos sujeitos participantes e até mesmo do processo de constituição de um objeto de pesquisa. Escolhi a expressão “era uma vez” para iniciar a presente investigação pelo fato de ela ser comumente utilizada nas histórias infantis e por demarcar uma conexão de temporalidades e experiências no presente, passado e futuro, eu

³ Nos próximos dois tópicos deste texto, preferi utilizar verbos na primeira pessoa do singular em alguns momentos, tendo em vista que constituem vivências pessoais.

e em outros, algo importante nesse momento para ressaltar a maneira pela qual minha história pessoal e de outros sujeitos se conectam no presente trabalho.

Nesse contexto, a infância é um momento em que podemos viver coisas simples, inventar e (re)criar, seja para nos divertir ou burlar aquilo que nos contraria. Por isso, as crianças sempre me encantam – gosto de ver como elas brincam, interagem e conversam, além de perceber como elas chegam a conclusões sobre acontecimentos. Elas sentem, pensam, agem e falam de maneira particular, cada uma do seu jeito, de acordo com o próprio contexto social e cultural.

Por considerar o que sou e as minhas vivências desde a infância até os dias atuais, posso dizer que minha história influencia na maneira de conduzir esse trabalho. Discorrerei a seguir acerca de alguns momentos que me constituem e convergem para o momento presente, quando estudo com as crianças sobre suas relações com a literatura e a leitura no âmbito da educação infantil. Primeiramente, irei contar um pouco sobre minhas brincadeiras preferidas quando era criança e a infância, fase que envolve a imaginação e a criação, da qual me lembro com saudades e bons sentimentos. Em seguida, apresentarei minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia e atuação profissional.

Quando era bem pequena, brincava bastante de casinha, amarelinha, esconde-esconde, pique-pega e carimbada. A época mais marcante dessa fase foi quando morei na rua Lambari⁴ em uma casa grande, com um porão embaixo, onde a gente esparramava brinquedos e juntava um monte de crianças para brincar. Enquanto isso, minha mãe preparava quitandas como pãozinho, rosca e bolo – minha casa parecia um lugar de faz de conta na parte inferior e, em cima, uma padaria.

Participava de diversas brincadeiras, mas a minha preferida era ser professora na escolinha, em que improvisava o quadro de giz em qualquer lugar, sentava minhas bonecas e ursos à minha volta e dava aula para eles. No entanto, hoje vejo que a “minha” escola era bem tradicional, “meus alunos” não tinham espaço para o lúdico ou ouvir histórias – eles deveriam apenas copiar do quadro, escutar o que a professora dizia e ficar bem quietinhos. Essa era a minha concepção de escola e de vivência escolar e, mesmo com as limitações que vejo atualmente nessa escola, era uma diversão e, ao meu ver, uma antecipação do que seria quando crescesse.

⁴ Rua localizada no bairro Osvaldo Rezende, Uberlândia/ – MG.

1.2. Crescer e estudar...

O início da minha trajetória escolar foi um pouco conturbado: chorava bastante aos seis anos de idade para ir à escola, pois queria ficar com minha mãe, e a escola que encontrei era exatamente como aquela que eu brincava, com alunos sentados, enfileirados, silenciados, pouco ou quase nada de tempo para nos divertir, e o contato com livros de histórias ou literatura também era escasso... até que me senti acolhida pela tia Luzia, professora da turma do pré. A partir daí, comecei a gostar de estudar e a escola passou a ser um lugar onde me sentia bem e que me despertava a vontade de crescer e aprender.

Desde a pré-escola até o 1º ano do ensino médio, estudei em escolas públicas – enquanto era criança, o tempo reservado para brincar era apenas o horário do recreio. Outro momento importante na vida escolar compreendia os atos de ler livros e ir à biblioteca, em que, geralmente, o professor lia histórias ao final da aula para acalmar os alunos, enquanto eu esperava ansiosamente esse instante. A biblioteca escolar era um lugar de silêncio e extrema organização técnica, mas faltavam o faz de conta e a imaginação.

Quando estava no 3º ano do ensino médio, havia chegado o momento de escolher a profissão e a graduação a ser realizada. Diante da afinidade com o espaço escolar e ao conversar com minha mãe, Zoraene, decidi fazer pedagogia – vale ressaltar que ela fez magistério e lecionou durante alguns anos, mas, quando decidiu se casar e ter filhos, deixou a profissão. Em 2004, eu e minha mãe iniciamos juntas a graduação em pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Faculdade Católica de Uberlândia (FCU), respectivamente. Desde aquela época atuamos como professoras e seguimos com o compartilhamento de conhecimentos e experiências, algo essencial para a minha profissionalidade.

Até o segundo ano de graduação, conciliei o trabalho de atendente em um comércio do meu tio com a faculdade para, depois disso, me dedicar exclusivamente aos estudos e à investigação científica. Naquele momento, pude participar como bolsista do projeto “Avaliação Educativa: construindo uma proposta no curso de Pedagogia da UFU”, fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Graduação (PIBEG), em que tive a professora Olga Teixeira Damis como orientadora. Aprendi bastante durante essa iniciativa, especialmente em relação à escrita acadêmica e à fundamentação teórica da pesquisa.

No projeto supramencionado, foi realizado um grupo focal⁵ com docentes da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento do

⁵ Essa técnica não consiste em entrevistar os participantes do grupo, mas sim em promover a discussão com um grupo de pessoas, com a finalidade de discutir um tema, sem necessariamente chegar a um consenso; outra

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de pedagogia, como a motivação dos professores para escolherem o magistério. Respostas das professoras participantes do grupo focal enfatizaram, basicamente, três aspectos: foram movidas pela vontade de exercer essa profissão, precisavam trabalhar e gostam de crianças. Na análise dos diálogos constatamos que, de acordo com a concepção dos professores do curso de pedagogia que participaram do grupo focal, à docência pode ser apaixonante desde o começo ou em longo prazo, ao variar conforme as influências e as experiências de cada educador.

Nesse sentido, comecei a refletir sobre o que me levou ao curso de pedagogia e onde gostaria de atuar ao final dele. As maiores motivações para a escolha da docência foram o gosto pelas crianças e a vontade de exercer essa profissão, desde as primeiras brincadeiras na infância.

1.3. Trabalhar com crianças e brincadeiras...

Em 2008, após finalizar a graduação em pedagogia, iniciei o trabalho como auxiliar da educação infantil em uma escola particular de Uberlândia, Minas Gerais. Já no ano seguinte, trabalhei como docente do 2º ano do ensino fundamental durante algum tempo, tanto na rede pública como professora regente substituta, quanto em uma escola privada – gostava muito dessas atividades, mas não havia me encontrado profissionalmente.

Ao pensar na criança que fui e que cresceu para se tornar adulta, não posso falar somente da trajetória profissional, pois, além do meu trabalho, outros aspectos me constituem de fato. Por isso acrescento que, em 2009, me casei com Fernando e, quatro anos depois, tive minha filha primogênita Mariana; depois, em 2015, nasceu minha segunda filha, Fernanda. Eles formam minha família, com quem vivo minhas maiores alegrias, descobertas e onde também me apoio nos momentos difíceis. É importante considerar essas vivências que influenciam sobremaneira na minha função de professora.

Por seu turno, em 2011, decidi trabalhar com a educação infantil e tomei posse, mediante a aprovação em concurso público, como docente efetiva na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Zacarias Pereira da Silva, em Uberlândia/MG. Ao trabalhar com os pequenos, me descobri como professora de crianças e me encantei ainda mais pela profissão – gosto de ouvi-las, observar como constroem o raciocínio, além de cantar e brincar com elas. Costumo dizer que amo o que faço e não o considero um trabalho no sentido de obrigação ou sofrimento, pois faço por satisfação; tal função é uma brincadeira para mim!

Nessa escola, tive oportunidade de trabalhar como regente I, II e eventual⁶ das turmas de crianças de zero a três anos de idade. Nessas funções, sempre tentava planejar minhas aulas a partir do que as crianças traziam, diziam e/ou sentiam, além de acontecimentos cotidianos da escola, conforme as interações e as brincadeiras infantis.

Em 2016, comecei a atuar na biblioteca da EMEI Zacarias. A pedido da diretora, implementei a contação de histórias com as crianças e ficava fascinada com as reações diante das histórias. Tinha vários planos e projetos para esse espaço que, apesar de pequeno nas dimensões físicas, apresentava possibilidades imensuráveis no mundo da imaginação. Realizei alguns projetos de incentivo à leitura e, paralelamente a isso, participei de cursos de formação continuada, em busca de novos horizontes para a literatura na vida das crianças daquela escola.

Em 2019, ingressei no mestrado em educação da Faced/UFU, sob a orientação da Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha, a qual perguntou sobre meu trabalho e o que gostaria de pesquisar. Assim, com a alegria de estudar as relações das crianças com a literatura e a partir da minha atuação profissional, imaginei e construí caminhos, junto a ela, para constituir esta investigação.

⁶ Na RME, a regente I refere-se à professora concursada ou contratada por 20 horas/aula semanais que atua com uma turma de crianças da educação infantil, ao ministrar aulas nos seguintes eixos do conhecimento: identidade e autonomia, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade. Já a regente II corresponde à docente concursada ou contratada por 20 horas/aula semanais e que atua na sala de aula, ao lecionar os seguintes eixos temáticos: artes visuais, culturas regionais e locais, música e movimento. E a professora eventual é contratada por 20 horas semanais, substitui as professoras RI e RII nos casos de ausências e realiza outros trabalhos, de acordo com as orientações da gestão escolar.

2. HISTÓRIAS COM HISTÓRIAS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A presente seção apresentará o levantamento bibliográfico realizado, no qual trazemos histórias de outras investigações que envolvem a literatura e as crianças em diferentes perspectivas, mas que contribuem para a construção da nossa investigação. Abordamos o referencial teórico fundamentado na teoria histórico-cultural, a pesquisa com crianças, a literatura como arte, o livro como brinquedo, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), a biblioteca escolar e a bebeteca, além da contextualização das bibliotecas nas instituições de educação infantil do município de Uberlândia/MG..

2.1. Pesquisando sobre outras histórias: levantamento bibliográfico

Para auxiliar na delimitação do problema de pesquisa, não podemos definir uma pergunta a ser respondida com o que acreditamos, com experiências e suposições. Nessa perspectiva, “um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 88).

Para elaborar a presente investigação, realizamos um levantamento bibliográfico que possibilitou definir o problema e, “além da contribuição que ela pode trazer na produção do conhecimento, uma revisão da literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência” (LUNA, 1997, p. 105). Mais especificamente no primeiro semestre de 2019, pesquisamos sobre educação infantil, lúdico, brincar, biblioteca e literatura e encontramos um grande número de trabalhos; no entanto, o objeto de estudo ainda não estava delimitado.

Posteriormente, após estudos e definições com a orientadora da pesquisa, refizemos, em janeiro de 2020, o levantamento bibliográfico para refinar as buscas com as combinações entre os descritores “biblioteca”, “educação infantil”, “literatura infantil” e “biblioteca escolar”, no recorte temporal de 2014 a 2018. Para tanto, foram consultados os seguintes sites: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório de Teses e Dissertações da UFU⁷.

Com base no levantamento bibliográfico, o artigo de Silva (2017) elencou dissertações e teses, defendidas de 2008 a 2014 em diversas localidades do Brasil, sobre a literatura em

⁷ Consultar a Tabela 1 no Apêndice A.

instituições de educação infantil. Tal estudo constatou a falta de investigações, no âmbito *stricto sensu*, relativas às interações das crianças e mediações criativas com livros nos espaços escolares destinados a estudantes de zero a cinco anos de idade. Portanto, nossa pesquisa de mestrado se justifica também em função da escassez de estudos sobre as relações do referido público com a literatura.

Por meio do levantamento bibliográfico, destacamos as produções de Vilela (2015), Cordeiro (2015), Motoyama e Souza (2016), Souza (2016), Souza e Martins (2015) e as dissertações de Pinto (2018), Pereira (2014), Lorenzet (2016), Silva (2014), Moraes (2014) e Silva (2018). A seguir, explanaremos como cada um deles contribuiu para a construção deste trabalho.

O primeiro artigo, intitulado “Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública”, Vilela (2015) citou os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma biblioteca pública com participantes de quatro a 13 anos. Para realizar tal investigação, utilizou-se de observações participantes, fotografias, entrevistas semiestruturadas e conversas com os usuários da referida biblioteca.

A autora destaca concepções de linguagem e sujeito, com base em Bakhtin (1995; 2011), Benjamin (1994), Vygotsky (1993); e de leitura e infância, conforme os pressupostos de Chartier (1994; 2009), Colomer (2007), Corsino (2010), Larrosa (2002) e Yunes (1995). Constatou-se que as crianças gostam de ouvir as mesmas histórias, repetidas vezes, aspecto também confirmado em nossa pesquisa, uma vez que grande parte dos livros selecionados pelas crianças para levarem para casa se concentraram em torno de 20 títulos⁸.

Em ““Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios”, Cordeiro (2015) discorreu sobre as concepções de leitura e o entendimento de textos escritos em uma pesquisa realizada com duas professoras que atuam nos anos finais da educação infantil. Para tanto, fundamentou-se em Brandão (2006) e Chartier (1996), quando defende que a compreensão do texto pode ser ensinada às crianças dessa faixa etária; com relação ao conceito de leitura e construção de sentido, adotou Solé (1998); e sobre as habilidades de leitura, utilizou Oakhill e Cain (2004).

Para a elaboração dos dados utilizados na pesquisa, Cordeiro (2015) realizou entrevistas semiestruturadas com as professoras sobre o ensino da leitura e a compreensão de textos. Nesse sentido, o autor constatou que elas consideram a prática da leitura algo rotineiro em suas aulas, sem a definição de objetivos para as crianças desenvolverem o referido tipo de entendimento.

⁸ Conforme a Tabela 3.

Esse artigo confirma uma compreensão da leitura na perspectiva dialógica, na qual somos convocados a interagir com o outro e as histórias.

Destacamos três textos escritos por Souza (2016), Motoyama e Souza (2016) e Souza e Martins (2015), que têm em comum a análise do PNBE. Eles reafirmam a importância da biblioteca escolar na Educação Infantil, ainda que seja pouco discutida nas pesquisas educacionais, em consonância aos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Além dos pontos em comum supramencionados, especificamente o artigo de Motoyama e Souza (2016) forneceu importantes informações sobre como pode ser uma biblioteca destinada às crianças, o que, inclusive, estimulou a busca pela origem da palavra “bebeteca” e das principais práticas para essa faixa etária. Já o texto de Souza e Martins (2015) indicou a literatura como direito fundamental das crianças e possibilidade de aprender a interpretar o mundo.

Na dissertação de Pinto (2018), intitulada “Interação de bebês com livros literários”, percebemos a importância da utilização da literatura infantil com crianças, desde quando elas são bem pequenas. Por meio das obras literárias do PNBE, a pesquisadora propôs situações para os bebês poderem vivenciar a leitura de diversas maneiras. Sobre literatura e aprendizagem, a autora se embasou em Vygotsky (1987; 1992); Vygotsky e Luria (1996); Candido (2011), Todorov (1939), Vargas Llosa (2004), Ramos (2010) e Ramos e Panozzo (2011); e no que se refere à interação de bebês com literatura infantil, utilizou Rapoport (2012), Cairuga, Castro e Costa (2014) e Giroto (2015).

Nesse ínterim, a metodologia adotada foi a pesquisa exploratória de cunho qualitativo e pesquisa-ação, por meio dos seguintes instrumentos para a construção dos dados: observação participante dos bebês no momento de mediação da leitura e observação dinâmica das crianças com registro por meio de fotos e filmagens. As conclusões do estudo evidenciaram diversas maneiras de os bebês interagirem com a literatura infantil e suas construções de sentidos quando utilizam livros. O trabalho de Pinto (2018) nos auxiliou na escrita sobre o PNBE detalhada no próximo subtítulo desta seção e a caracterização das metodologias de pesquisa-ação e do estudo exploratório discutida na seção 3.

A dissertação de Pereira (2014), “Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?”, investigou de que maneira as professoras utilizam a literatura no cotidiano escolar com crianças de quatro e cinco anos, tanto na sala de aula quanto na biblioteca. A fim de sustentar teoricamente a pesquisa sobre literatura, referendou-se em Hunt (2010), Colomer (1994; 2003; 2004; 2007), Coelho (1999; 2000; 2006), Reyes (2010; 2014), Patte (2012), Cademartori (2009) e Cosson (2011).

Diante disso, a metodologia adotada foi a abordagem do tipo etnográfica, por meio da observação das turmas e das atividades de leitura literária propostas pela pesquisadora, com registros fotográficos, de áudio e no caderno de campo; e de entrevistas com professoras, vice-diretora e coordenadora pedagógica acerca do acesso e da distribuição das obras literárias aos estudantes e docentes. Além de indicar resultados acerca do tempo e da qualidade de momentos de leitura com as crianças, o estudo de Pereira (2014) analisou o surgimento das bibliotecas e corroborou a importância do desenvolvimento de práticas de leitura com as crianças da educação infantil na biblioteca escolar.

Lorenzet (2016), na pesquisa de mestrado “Leitura literária da narrativa visual na educação infantil”, investigou as influências dos livros de imagens disponibilizados pelo PNBE de 2014 para o desenvolvimento das crianças de quatro e cinco anos. Para tanto, optou pela metodologia qualitativa e elencou, como instrumentos para a construção dos dados, a análise de livros de narrativas por imagem, as gravações de sessões de leitura, as observações e o diário de campo.

Como aporte teórico sobre interação, mediação e linguagem, utilizou Vygotsky (1998; 2000; 2007) e Bakhtin (1981); acerca da infância, apresentou Ariès (1981) e Postman (2011); e no que se refere à literatura, fundamentou-se em Zilberman (2003), Ramos (2010), Cosson (2006) e Colomer (2003; 2007). Os resultados da pesquisa apontam os livros de imagem como objetos culturais que possibilitam a autonomia, a interação e as diversas possibilidades de compreensão e expressão das crianças. Lorenzet (2016) contribuiu sobremaneira ao refletir sobre (e confirmar) as possibilidades de livros com imagens para crianças da educação infantil, o que se desdobrou em uma das atividades com o público-alvo em nossa pesquisa – tal aspecto será descrito na seção 3, relativa à Metodologia.

O artigo “Biblioteca para quem não sabe ler?: a quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil”, de Silva (2014), se refere ao funcionamento de uma biblioteca no referido nível de ensino. A autora realizou estudos sobre a interação das crianças com os livros literários e adotou, como metodologia, o estudo de caso do tipo etnográfico baseado nos seguintes instrumentos: observação participante de situações na biblioteca; análise documental de projetos de extensão; relatórios anuais da Biblioteca Escolar Flor de Papel; relatórios dos bolsistas; fotografias; e depoimento de outra bibliotecária que também trabalhava na escola. Como fundamentação teórica sobre a Análise do Discurso, utilizou Orlandi (1994; 2003; 2005; 2008; 2009) e, acerca da leitura, Freire (1984), Yunes (2003; 2005) e Larrosa (2011).

Como resultados da pesquisa, notou-se que a biblioteca escolar contribui para a formação de crianças como leitoras e autoras das próprias histórias, o que ratifica a importância de tal espaço desde a educação infantil, ao estimular as crianças às práticas de leitura. Esse estudo também influenciou nossa investigação, pois, assim como nós, trabalhou com crianças em uma biblioteca escolar de educação infantil. Apesar de Silva (2014) temer uma falta de distanciamento com o objeto, afirmou que poderia evidenciar a importância da biblioteca escolar, lugar que nem sempre é pesquisado no âmbito acadêmico, sobretudo na educação infantil.

A autora também aborda que, após o exame de qualificação, adotou a metodologia etnográfica, por já estar inserida no campo da pesquisa e sempre buscar maneiras de compreender a realidade no próprio ambiente de trabalho. Diante disso, fundamentou-se em André (1995) para sublinhar o estranhamento do objeto de estudo como recurso na realização de pesquisas etnográficas que trabalham com a realidade local. Ao estranhar o vivido, articulam-se as concepções do pesquisador com o referencial teórico para construir análises, com o escopo de reelaborar os próprios entendimentos e produzir novas perspectivas de compreensão para a realidade vivida. As contribuições de Silva (2014) para o nosso estudo se relacionam com os desafios da metodologia etnográfica e o respectivo entendimento das crianças como atores sociais.

Na dissertação “Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares”, Moraes (2014) investigou como os profissionais que atuam nesse espaço escolar abordam os conceitos de leitura e mediação. Antes de iniciar a interpretação dos dados coletados, a autora contextualiza as políticas públicas de incentivo à leitura com a distribuição de livros nas escolas, mas ressalta que o fornecimento dessas obras, por si só, não garante a formação de leitores.

Apresenta a metodologia da pesquisa como qualitativa, de caráter comparativo e interpretativo, cujos instrumentos foram um questionário para os professores sobre frequência de leitura, espaço físico e utilização da biblioteca da escola onde atua, com abordagem da concepção de mediação de leitura; e encontros com os professores, para discutir sobre mediação e leitura. Acerca do aporte teórico, embasou-se no materialismo histórico-dialético de Marx (2005) e Marx e Engels (2005); no que se refere à interação e à linguagem, destaca Vygotsky (1999) e Bakhtin (1998); sobre a mediação, aponta Bortolin (2013); e, quanto à leitura, ressalta Barjard (2002; 2005; 2007), Freire (1992), Chartier (1999) e Smith (1991).

Moraes (2014) postulou que os professores bibliotecários não possuem fundamentações acerca da aprendizagem infantil, mediação e leitura, cujas práticas são dissociadas de teorias

conhecidas por eles. Em contrapartida, pelos estudos realizados nos encontros com docentes no âmbito da pesquisa, constatou que tais profissionais ampliaram os conhecimentos acerca dos referidos temas e passaram a reconhecer os processos como discursivos e dialógicos. O estudo de Moraes (2014) auxiliou na escrita do presente trabalho ao discutir aspectos do PNBE, além de focar a falta de estrutura da maioria das bibliotecas escolares, o que nos ajudou a entender situações semelhantes vivenciadas na Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia/MG.

Já Silva (2018), na dissertação de mestrado “O professor da educação infantil e a contação de histórias”, investigou a prática de professoras que contam histórias no cotidiano de instituições infantis, além de ter analisado os livros escolhidos por elas e a forma de condução desses momentos. Como fundamentação teórica acerca da literatura, utilizou Abramovich (1989), Aguiar e Penteado (2014), Arroyo (1998), Benjamim (2012), Bettelheim (2002), Cademartori (1987), Candido (2006), Coelho (1982), Góes (1991), Hunt (2010), Lajolo, Zilberman (1984), Reyes (2010) e Todorov (2012); sobre a contação de histórias, apresentou Machado (2004), Parreiras (2012) e Pereira (2017); e no que se refere à linguagem, apoiou-se principalmente em Larrosa (2004).

A pesquisadora optou pela metodologia interpretativa embasada na abordagem hermenêutica, adotando a entrevista reflexiva para discutir com seus sujeitos de pesquisa sobre a utilização de contação de histórias na prática docente, a análise de planos de aula dos professores participantes e grupo focal com discussões acerca de contação de histórias a partir de um vídeo, sobre a experiência de uma professora contando histórias para seus alunos, selecionado pela pesquisadora.

Tal estudo reafirmou a importância de a prática educativa estar permeada pela teoria, ao permitir a reelaboração da postura pedagógica de professoras e da própria pesquisadora. Em nossa pesquisa, Silva (2018) confirmou a importância dos cursos de formação continuada oferecidos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) em Uberlândia/MG, sobretudo no que tange à contação de histórias.

As informações evidenciadas neste levantamento bibliográfico nos possibilitaram conhecer referenciais teórico-metodológicos, autores e teorias utilizadas nos estudos – Vygotsky foi o autor mais citado nessas pesquisas⁹. O referido autor é a principal referência no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias, Docências e Cotidiano Escolar (GEPIDCE), coordenado pela Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha e do qual participamos de maneira ativa.

⁹ Consultar o Gráfico 1 do Apêndice A.

Vygotsky teve contato com diversas áreas do conhecimento, como psicologia, artes, linguística, antropologia, sociologia, filosofia, literatura, medicina, dentre outras, o que contribui sobremaneira no entendimento de que os homens são constituídos na interação social. Apesar da brevidade de sua vida, o autor nos legou uma grande e estimulante produção intelectual, ao estudar e compreender as funções psicológicas superiores (planejamento, atenção, linguagem, memória voluntária, imaginação etc.) e o desenvolvimento humano. Baseou-se filosoficamente no materialismo dialético, com destaque para o fato de que o mundo e os homens estão em permanente movimento e interação na história, cuja condição humana foi forjada na (e pela) história.

De acordo com o autor citado, o homem interage dialeticamente com a realidade social e cultural, pois, ao modificar natureza para satisfazer suas necessidades, transforma a si próprio, ou seja, quando transforma sua realidade pelas suas ações, produz o presente e o futuro. A teoria histórico-cultural ressalta que o desenvolvimento psicológico humano não é inato, mas as experiências “são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios” (REGO, 1995, p. 49).

Ao considerar a importância das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, Vygotsky evidenciou a cultura como parte integrante da constituição dos sujeitos, “já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42). Para Vygotsky, “a cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, instituições e práticas sociais” (BRAGA, 2010, p. 23). Desse modo, as interações sociais se desenvolvem no interior da cultura e em um processo histórico.

Em “Imaginação e criação na infância”, Vygotsky (2018) assevera que a atividade imaginativa deriva das experiências acumuladas, das necessidades e da motivação para criar relativas aos sujeitos, cuja atividade também está vinculada à capacidade de combinação, reelaboração e às influências do meio em tal processo. Assim, a imaginação não é somente interna e individual, como também social, ou seja, a variedade de experiências de um sujeito influencia diretamente nessa construção. Quando a realidade social influencia na imaginação, destacamos que, quanto maior o repertório de experiências do sujeito, maiores serão as bases para a criação; por conseguinte, a literatura contribui para a ampliação dos repertórios vivenciais, o que alimenta a imaginação e os processos criativos das crianças.

Portanto, a partir desse levantamento, podemos discorrer que nossa pesquisa sobre a educação de crianças a partir de suas vivências na biblioteca escolar poderá auxiliar nos estudos relativos ao tema e afins, uma vez que buscamos compreender como esses sujeitos vivenciam as práticas de leitura a partir das próprias expressões. Além disso, fundamentados na teoria histórico-cultural, consideramos a importância da literatura nos processos criativos das crianças.

Esse levantamento bibliográfico nos revelou outros autores relevantes que podem fornecer bases para pesquisas como esta, a exemplo de Bakhtin, Mukhina, Luria e Leontiev, que fundamentam estudos sobre linguagem, interação social e concepções de sujeito; Benjamin, que contribui com os conceitos de experiência e narração. No tocante à participação da literatura e leitura na constituição do sujeito, destacamos Colomer, Candido, Chartier, Bajard, Hunt, Girotto, Cosson, Zilberman, Reyes, Larrosa, Freire, Coelho e Cademartori; e especificamente sobre biblioteca escolar, podemos citar Pereira e Girotto. Apesar da apresentação dos caminhos percorridos por pesquisas e artigos ora analisados, a utilização de determinados autores na presente investigação não será determinada pela quantidade que aparecem, mas pela relevância em relação ao que será pesquisado. No entanto, pela análise dos trabalhos selecionados, estabelecemos diálogos importantes, com aproximações e distanciamentos para (re)construir nossa base teórica.

Um encontro importante aconteceu com Renata Junqueira de Souza (SOUZA. 2015; 2016), presente na maioria dos trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica, como membro das bancas de dissertação de mestrado de Borella (2016) e Lorenzet (2016), além de ser referenciada por Peres (2017), Pinto (2018) e Moraes (2014). Souza (2015; 2016) realizou pesquisas sobre biblioteca escolar e literatura para bebês e crianças pequenas, cujas faixa etária e temática investigadas compõem o presente estudo.

Com relação à metodologia de estudo, 15 trabalhos analisados mencionaram a abordagem qualitativa, com exceção de um deles, que optou pela pesquisa quanti-qualitativa. De acordo com a abordagem qualitativa, os autores desenvolveram as seguintes modalidades: estudo de caso, pesquisa-ação, investigação do tipo etnográfico, pesquisa exploratória, estudo de caso do tipo etnográfico e pesquisa de caráter comparativo e interpretativo. Ademais, destacaram as fundamentações epistemológicas utilizadas: materialismo histórico-dialético e hermenêutica. O levantamento bibliográfico ora realizado também nos apresentou algumas possibilidades metodológicas.

Na presente investigação, compreendemos a pesquisa como uma construção realizada na interação com os sujeitos do estudo (GONZÁLEZ REY, 2017). Adotamos a abordagem

qualitativa, com orientação etnográfica, cujas referências para a realização da presente investigação foram o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa exploratória e descritiva.

Para a construção dos dados, os autores das pesquisas analisadas utilizaram os seguintes instrumentos: observação participante, registros fotográficos, áudios, vídeos, entrevistas semiestruturadas, questionários, conversas informais, diário de campo, questionário, história de vida, entrevista reflexiva, análise documental e grupo focal. Com relação ao foco de análise das pesquisas¹⁰, 69% (11 estudos) trabalharam a partir de dados coletados com professores e gestores ou exclusivamente por meio de estudos bibliográficos e apenas 31% (cinco trabalhos) realizaram investigações com as crianças.

Frente aos resultados obtidos por meio da análise bibliográfica, destacamos a importância de considerar as crianças como protagonistas nas pesquisas em educação. Em relação à necessidade de realizar estudos com as crianças, podemos comentar outro aspecto interessante detectado no levantamento: apenas a dissertação de Silva (2014), uma das poucas que trabalha diretamente com crianças, se fundamenta na sociologia da infância e apresenta Sarmiento (2009), sociólogo português, como referência de seu trabalho.

Como a pequena quantidade de estudos que trabalham diretamente com crianças foi uma das lacunas encontradas nos trabalhos selecionados, nossa pesquisa focou no desenvolvimento de atividades com crianças para a produção de informações a serem analisadas, com base na sociologia e antropologia da infância de Cohn (2005), Delgado e Müller (2005), para afirmar que as crianças são sujeitos atuantes nas relações sociais vivenciadas. Também nos fundamentamos em autores da psicologia histórico-cultural, especialmente no tocante à concepção do desenvolvimento psicológico como processo social.

Diante desse breve panorama traçado a partir do levantamento bibliográfico, centrado nos temas da biblioteca escolar e da educação infantil, de 2014 a 2018, pudemos constatar uma defesa e a ampliação do acesso das crianças aos livros literários nas escolas públicas a partir da criação do PNBE, sobretudo com a inserção da educação infantil nesse programa após 2008. No entanto, tal iniciativa não garante que as obras doadas sejam utilizadas pelas crianças, de maneira a contribuir com o desenvolvimento integral em direção à fruição da leitura. Verificamos também que as pesquisas selecionadas compreendem a literatura e o espaço da biblioteca escolar como atividade educativa que insere o estudante na cultura escrita, mas quase sempre relega ao segundo plano as possibilidades do lúdico, da imaginação, da criação e do protagonismo da criança.

¹⁰ Conforme o Gráfico 2 do Apêndice A.

Portanto, o levantamento bibliográfico realizado contribuiu para ampliar possibilidades epistemológicas e metodológicas para a presente pesquisa, o que auxilia na formulação e definição do problema a ser investigado e os objetivos do estudo.

2.2. Pesquisa com crianças: contribuições da teoria histórico-cultural e da sociologia da infância

A presente pesquisa está alicerçada na teoria histórico-cultural, pois entende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, ou seja, “as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1995, p. 41). Desse modo, a cultura se torna parte integrante da constituição do sujeito.

Vale destacar que, segundo essa teoria, a atividade cerebral desempenha papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo dos seres humanos. Além da carga genética, são principalmente “resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetivos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2006, p. 12).

Nesse sentido, o cérebro possui uma plasticidade, na qual é possível modificá-lo por meio das alterações vivenciadas pelo sujeito na sociedade. A mente humana não é uma máquina que somente armazena um conteúdo inalterado ou o deleta para inserir outro, uma vez que ele utiliza as bases existentes e, a partir delas e nas interações vivenciadas, pode construir novas formações.

Segundo Vigotski (2018, p. 15), “o cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. Sendo assim, o cérebro é a base do comportamento humano, mas se modifica em razão das vivências dos sujeitos, ou seja, o referido autor enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, ao modificar o próprio funcionamento orgânico.

Constituímos a imaginação pelas relações sociais; logo, nossa capacidade de criação é formada por combinações do que já vivenciamos e do que pode ser novo nas relações estabelecidas. Desse modo, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Portanto, a partir dessas contribuições, consideramos que é necessário proporcionar às crianças grande variedade de experiências para que constituam bases sólidas para os processos criativos.

A sociologia e antropologia da infância também compõem a fundamentação deste estudo ao considerar as crianças como sujeitos ativos em geral e na pesquisa. Por isso, buscamos interpretar a realidade a partir das próprias perspectivas, com destaque às reflexões de Cohn (2005) e Delgado e Müller (2005).

Portanto, ao retomarmos os objetivos centrais dessa pesquisa, desde antes da pandemia, nosso interesse foi conhecer as vivências das crianças com os livros e a leitura literária, mesmo com a suspensão das aulas presenciais. Buscamos conhecer vivências com livros e práticas de leituras de crianças de três anos de uma turma do GIII da educação infantil.

Compreendemos que as crianças são sujeitos da história e cultura; logo, nossa investigação tem a teoria histórico-cultural como importante referencial, ao afirmar que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre pela interação social e é mediado por elementos culturais. Nessa concepção, Oliveira (1997) afirma que eles interagem com o mundo por meio de instrumentos externos, cuja utilização é eminentemente prática. Ao serem manipulados por homens e animais, os símbolos são considerados instrumentos psicológicos, ou seja, são internos aos seres humanos.

Em relação à nossa pesquisa, a literatura é compreendida como um sistema histórico, cultural, artístico e simbólico, por meio do qual as crianças aprendem sobre diversas questões, interagem com o mundo e interpretam situações vivenciadas de diferentes maneiras. A interação delas com a arte literária não é passiva, mas compreende uma relação complexa entre o sujeito e a obra. A língua e a cultura se fazem presentes na literatura; logo, quando a criança manipula os livros, escuta e (re)lê histórias, descobrem maneiras de (trans)ver e entender pessoas, suas relações e a realidade de maneira completa.

O funcionamento simbólico é uma habilidade específica aprendida pelos seres humanos e que possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, algo especificamente humano. Oliveira (1997, p. 35) ressalta que “essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e intenções”.

No que concerne ao sistema simbólico, às interações sociais e à cultura como elementos essenciais para as bases do processo criativo, Vigotski (2018, p. 16) afirma, *in verbis*:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

O autor evidencia que a imaginação se expressa em diferentes esferas culturais. Dessa forma, os frutos da atividade criadora alimentam a cultura, pois, ao mesmo tempo que resultam dela, também podem ser conservados e utilizados posteriormente por outros indivíduos.

Na presente pesquisa, a sociologia e a antropologia da infância se sobressaem como um aporte essencial, por enfatizarem a história e a cultura na constituição das crianças que, neste estudo, são vistas como sujeitos históricos e sociais que não agem de maneira impensada, mas de forma diferente dos adultos, pois ocupam lugares sociais variados; assim, (re)criam seu cotidiano e participam ativamente das relações sociais. As crianças não são passivas e, tampouco, costumam ser reconhecidas como sujeitos históricos ativos em investigações e na educação, como ponderam Delgado e Müller (2005a, p. 168): “nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização”.

Christensen e Proud (2002) sustentam a existência de quatro concepções sobre crianças e infâncias nos estudos: ora são vistas como objetos, ora como sujeitos, outras vezes como atores sociais e, mais recentemente, como participantes e copesquisadoras. As duas primeiras compõem investigações mais tradicionais das ciências sociais, enquanto as outras provêm de estudos recentes. Esses entendimentos não apresentam uma progressão sucessiva, mas coexistem nas pesquisas atuais.

Estudos tradicionais compreendem as crianças como objetos de pesquisa e traduzem uma visão de inferioridade delas em relação aos adultos, cuja maneira de ver e compreender o mundo é subjugada à visão dos outros que não são crianças (PRADO; FREITAS, 2020). Em contrapartida, encontramos estudos que as consideram atores sociais, participantes ou copesquisadores – nas investigações científicas, vê-las como sujeitos evidencia “a criança como centro da perspectiva que a reconhece na sua subjetividade e toma isso como o ponto de partida” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 480, tradução nossa)¹¹. Mesmo assim, tais autores afirmam que o pesquisador precisa estar atento para não considerá-las apenas como informantes.

Ademais, Christensen e Prout (2002) discutem a terceira concepção das crianças na pesquisa, em que são compreendidas como sujeitos, mas, em um sentido amplo, como atores sociais, ao se atentarem às próprias vivências e interpretações. Na quarta abordagem, as

¹¹ “Key to this ‘child-centered’ perspective is that it recognizes the child as a person with subjectivity and takes this as its starting point” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 480).

concebem como participantes ativos, tanto na investigação científica quanto na sociedade. Nesses termos, Alderson (2008, p. 2, tradução nossa)¹² explica que:

A participação das crianças envolve mudanças nas ênfases dos métodos e das técnicas de pesquisa. Reconhecê-las como sujeitos ao invés de objetos de pesquisa implica aceitar que as crianças podem “falar” no seu próprio direito e relatar suas visões e suas experiências como válidas.

Por meio de discussões sobre a participação das crianças na pesquisa, situaremos outras contribuições de autores nacionais para esse campo, como Fernandes (1961), Cohn (2005), Delgado e Müller (2005b). Fernandes foi o pioneiro nos estudos antropológicos no Brasil (1961), ao considerou a criança um sujeito de socialização no texto “As ‘trocinhas’ do Bom retiro”, o que demonstra as dificuldades de diálogo entre crianças e adultos.

A antropologia voltada às infâncias tem destacado a interferência da cultura para o desenvolvimento das crianças. Nesse campo, Cohn (2005) afirma que elas (re)produzem e criam cultura de acordo com a realidade vivenciada; logo, é necessário dialogar com esse público, romper com a visão adultocêntrica e tentar compreender a maneira de pensar e interagir das crianças não sob ótica do adulto, mas pelas concepções infantis. Assim, de acordo com a contribuição da antropologia, corroboramos o pressuposto de que “precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista” (COHN, 2005, p. 8).

Diante do exposto, há desafios para abordar o mundo das crianças e entendê-las não como seres ingênuos e inferiores aos adultos que incorporam o que lhes é apresentado, e sim como sujeitos atuantes nas relações com outros. Cohn (2005, p. 28) defende que “onde quer que esteja, ela [a criança] interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”.

Ao buscarmos uma explicação sobre o que e como as crianças pensam, agem, falam e sentem, elas precisam ser vistas como sujeitos que, a partir de amplos significados (sociais), estabelecem sentidos singulares, próprios e, quase sempre, distintos dos adultos. Como afirmam Delgado e Müller (2005b, p. 3): “Elas [as crianças] são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão de significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender”.

¹² “Children’s participation involves changing emphases in research methods and topics. Recognising children as subjects rather than objects of research entails accepting that children can ‘speak’ in their own right and report valid views and experiences” (ALDERSON, 2008, p. 2).

No campo da educação, Kramer (2002) e Friedmann (2020) trabalharam com crianças no Brasil em suas investigações. Acerca dessa temática, Kramer (2002, p. 45), assegura que “o campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias”. Mediante vários aportes teórico-metodológicos, no presente estudo as crianças são citadas como sujeitos atuantes, e não como meros objetos de pesquisa, em que as infâncias se constituem em diversas vivências históricas e culturais.

Friedmann (2020) assevera a importância de realizar pesquisa com crianças para compreender os modos de agir e pensar delas a partir dos próprios pensamentos:

Nesse sentido, escutas e pesquisas com crianças constituem uma pauta urgente para adentrar e compreender seus universos e poder reconhecê-las em suas diversidades e singularidades. No caminho de observar, escutar, dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens (FRIEDMANN, 2020, p. 20).

Como sujeito participante da pesquisa, a criança nos leva a refletir sobre aspectos éticos abrangidos por elas. Para tanto, recorremos aos seguintes autores: Prado e Freitas (2020), Soares (2006), Christensen e Prout (2002) e Kramer (2002).

Prado e Freitas (2020) refletem sobre a ética na pesquisa com crianças e as questões técnicas referentes a esse aspecto, quando descrevem que se adequar “às ‘normas éticas’ parece insuficiente nesse caso; é necessário problematizá-las, encarar dilemas, fazer escolhas” (PRADO; FREITAS, 2020, p. 43). Utilizar a ética apenas como um protocolo a seguir, muitas vezes, desonera os pesquisadores acerca de aspectos da feitura e do compartilhamento dos resultados com os participantes; por isso, é importante considerar e respeitar, além de aspectos técnicos, o papel das crianças, sua diversidade e alteridade na constituição do processo investigativo.

Soares (2006) concebe que as crianças são atores sociais nas pesquisas, pois são capazes de compreender e intervir no próprio contexto social e cultural. Torna-se importante destacar a especificidade da infância como diferente do mundo dos adultos; assim, “a ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social [...]” (SOARES 2006, p. 32). Compreender a singularidade das culturas infantis implica reconhecer diferentes formas de ser criança e, para isso, precisamos estabelecer critérios éticos baseados no respeito para tal estudo.

Christensen e Prout (2002) veem as crianças como atores sociais nos estudos, ao atuarem na realidade da qual fazem parte, têm as próprias vontades, interferem na realidade e interagem com os outros. Em decorrência disso, surgem questionamentos sobre a ética na pesquisa e, conseqüentemente, as atribuições do pesquisador, o relacionamento com as crianças e o que se pode mostrar sem as expor de fato. Os autores propõem uma simetria ética entre crianças e adultos, com diálogo entre os pesquisadores na área da infância e com o referido público.

No entanto, tal compreensão não significa uma igualdade nas relações de poder entre adultos e crianças ou entre seus pares, mas sim interpretar que “as relações da pesquisa sempre transcorrem incorporadas pelas relações sociais e culturais, tais contextos constituem fundamentalmente o caráter do processo da pesquisa e seus resultados” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 484, tradução nossa)¹³. Christensen e Prout concluem que pensar ética na pesquisa com crianças nas ciências sociais pressupõe compreendê-las como centro dessa construção, sem perder de vista as relações sociais que caracterizam as relações entre crianças e adultos e delas entre si.

Contribuições da antropologia e da pesquisa etnográfica também são valorizadas por Kramer (2002) na conquista de espaço nas investigações científicas com o público infantil. Essa autora compreende a importância da cultura, da diversidade e das diferentes interpretações da realidade nas pesquisas e defende que o conhecimento deve ser construído por visões dos sujeitos que as vivenciam – em nosso caso, são as próprias crianças.

Para realizarmos a pesquisa com as crianças e entender as formas de expressão e a realidade, podemos recorrer à filosofia para sustentar o processo de criação, pois, nas palavras de González Rey (2017, p. 4), “os cientistas sociais encontram na filosofia um pensamento vivo e um conjunto de representações teóricas que se convertem em pontos de partida essenciais para a construção dos problemas associados a cada ciência”.

No tocante a esse campo do conhecimento, a obra “Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas”, organizada por Carvalho (2020), contribuiu para dialogarmos filosoficamente com as crianças. Segundo Carvalho (2020, p. 76), questionar as pessoas, independentemente da idade, pode ser um caminho inquietante, pois “uma pergunta é capaz de desalinhar uma certeza nunca questionada, mas também de revelar mundos inteiros de sentidos nunca antes suspeitados”. Nesse sentido, os questionamentos e diálogos entre crianças e com elas podem revelar o que nem sempre poderia ser entendido de maneira

¹³ “Research relationships always take place within social relations and cultural contexts that fundamentally form the character of the research process and its results.” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 484).

imediate, sem esperar uma resposta final e correta, mas com o intuito de compreender todo o processo de construção de hipóteses infantis e explicitar as suposições dos adultos sobre elas.

Nesse prisma, a filosofia para crianças não se restringe a lhes fazer perguntas, como também pretende possibilitar a elaboração de questionamentos de maneira lúdica. Santos (2020, p. 159) destaca que:

Grande parte do trabalho filosófico consiste na atividade de fazer (e convidar a fazer) perguntas. E, como sabemos, perguntar também pode ser uma forma de brincar... uma forma séria de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras abrem e constroem quando as dizemos. A filosofia acolhe essas perguntas, cuida delas e ajuda-nos a conviver com os desassossegos que, por vezes, nos assaltam através das nossas perguntas. Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de relevar sentidos nunca antes sequer imaginados” (SANTOS, 2020, p. 159).

Para realizar o estudo com as crianças e as compreender como sujeitos que (inter)agem, pensam, (re)criam, sentem e se expressam, precisamos estabelecer diálogos para desvelar a realidade a partir do entendimento delas. Ao considerarmos a distância entre os adultos e as crianças e suas múltiplas maneiras de expressão, é necessário mobilizar diversos instrumentos para a produção de informações para (e na) pesquisa, especialmente no momento presente, com a suspensão de contatos presenciais em função da pandemia causada pelo Covid-19 e suas variantes.

2.3. Literatura e arte na educação infantil: interações pelo olhar e sentir

Definir literatura não é uma tarefa fácil, pois nem sempre se pode determinar onde começa ou termina – ela é viva e possui vários caminhos para quem escreve e, sobretudo, para aqueles que leem. Nessa perspectiva complexa, “[...] a literatura não **é**; a literatura **faz, causa, provoca, diz, transforma, (des)constrói, questiona, humaniza**. A literatura tem funções e não parece ser passível de definição ou conceituação exata” (SOUZA; MARTINS, 2015, p.228, grifos dos autores).

A literatura provoca mudanças nos estados reais, ao nos transportar para outros mundos, nos quais podemos experimentar realidades diferentes e isso nos auxilia na resolução de conflitos que pareciam não ter perspectivas. Todorov (2009) nos ensina:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados da alma;

porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Ao nos adentrar, a literatura nos transforma, nos ajuda a compreender o mundo de outras formas cada vez que nos provoca, nos inquieta e acalma, nos questiona e nos torna mais humanos; logo, é essencial para o ser humano desde o início da vida. Candido (2011) a defende como um direito inalienável das pessoas, pois “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Segundo esse autor, a obra literária apresenta três características: objeto dotado de significados; expressa sentimentos e percepções de mundo particulares e coletivas e amplia o conhecimento. Esses três aspectos se relacionam entre si, provocando no leitor reelaborações de suas compreensões a partir da relação das experiências vividas e com o objeto cultural, no caso a obra literária.

Candido (2011) apresenta a literatura como direito, uma necessidade vital do ser humano, cuja ausência em nossas vidas exclui uma parte importante do processo de constituição humana, “[...] porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p.188). Esse autor também a considera um objeto que contribui para a justiça ou desigualdade social, algo determinado pelo acesso das pessoas aos livros e à literatura em si.

Quando Candido (2011) descreve a literatura como uma forma de tornar as pessoas mais humanas, talvez não se refere especificamente às crianças. Por isso, Giroto (2018, p. 71) afirma que:

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas desse gênero estão ‘encarnadas’ nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos.

No trabalho realizado na biblioteca escolar da EMEI Zacarias, proporcionamos o acesso à literatura para as crianças, o que contribuiu para elas se relacionarem com esse objeto de cultura, independentemente da condição econômica ou social. Todas escolhem semanalmente uma história, um livro para levar e ler em casa, além das atividades de leitura realizadas na

instituição. Com isso, têm a possibilidade de vivenciar a literatura e a leitura em diversas dimensões experienciadas.

Souza e Martins (2015) asseveram que a literatura traz a possibilidade de compreender as diferentes maneiras de vivenciar o mundo e se expressar com liberdade, tanto para quem escreve quanto para o leitor: “por meio do plano ficcional, abordam[-se] temas como: felicidade, tristeza, vida, morte, amor, ódio, riqueza, pobreza, autoridade, obediência, liberdade, submissão, espírito, matéria” (SOUZA; MARTINS, 2015, p. 225).

A partir dessa compreensão, denotamos a complexidade do ato de ler além de decodificar palavras. Portanto, as crianças, desde o nascimento, leem o mundo, a realidade que as cerca e se comunicam de fato, como demonstra López (2016, p. 16):

Na verdade, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, leituras “emancipatórias”, poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica.

Ao compreendermos a leitura como necessidade de comunicação diretamente relacionada à realidade do sujeito, recorreremos a Freire (2008, p.11), para quem “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Sendo assim, por meio da leitura em seu sentido mais amplo, as crianças estabelecem relações com os outros e o meio social circundante. Cumpre afirmar que, de acordo com López (2016), ela pode ser incentivada por diferentes aspectos, sendo a literatura a principal delas.

Quando nos referimos aos modos de ler livros e o mundo, recorreremos a Pompermayer (2018, p. 155), que considera esse ato:

[...] uma dimensão de leitura na qual os textos, livros, autores e leitores mantêm intrincada relação com o mundo, por meio da linguagem e da literatura como fenômeno estético totalmente articulado com os contextos culturais mais amplos.

Leituras são práticas, são fenômenos socioculturais, usos e disposições a partir de referências sociais concretas. A leitura, então, não é a soma do sentido das palavras que compõem um texto, pois o subtexto e seu contexto é que lhe darão o sentido.

Desse modo, a literatura é um ponto de interseção entre o que está nos livros, a realidade vivenciada pelo leitor e suas possibilidades inventivas, em que se torna capaz de atribuir sentidos próprios às histórias. A capacidade de compreender, interpretar e narrar histórias não

está relacionada com a decodificação de palavras, mas à capacidade de entender significados do enredo da obra literária, ao também lhe atribuir sentidos singulares. Sendo assim, desde bebês, as crianças podem ser vistas como leitoras de livros, imagens, gestos e mundos. Atualmente, a expressão “práticas de leitura”, de acordo com Batista (2014), corresponde à possibilidade de vivenciá-la na sala de aula, especialmente nas situações relativas ao letramento, ou seja, ao uso social da leitura e escrita além da decodificação.

Proporcionar práticas de leituras para crianças, desde pequenas, não se relaciona à preparação para a alfabetização ou a estimular precocemente o aprendizado, mas assegurar a literatura como direito que contribui para a justiça social. Mesmo os estudantes que não possuem acesso a livros no contexto familiar, seja por falta de condições financeiras ou por não fazer parte de seus cotidianos, possuem esse direito; logo, “[...] garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer possibilidade que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (REYES, 2010, p. 16). Além disso, a leitura contribui para ampliar o repertório de vivências das crianças, ao construir importantes alicerces para atividades criadoras.

Quando abordamos a literatura com crianças pequenas, ainda que não saibam decodificar a escrita do texto, ela se configura como tal, embora em estado “embrionário” e em diferentes dimensões do ato de ler: espaço-temporal, relacional, modal e objetual (GIROTTI, 2018). Portanto, ao ler e ouvir histórias, elas se formam como leitoras a partir de onde, quando, com quem, o que, como, com o que e sobre o que se lê.

Acreditamos que a literatura é um direito fundamental das crianças, possibilita-lhes que vivenciem sensações do mundo real e imagético, o desenvolvimento da criação e da criatividade, a partir de uma variedade de repertórios contidos nas histórias e de sua capacidade de acrescentar elementos aos enredos que conhece.

De fato, a literatura é arte, pois provoca no leitor percepções a partir do que vê, ouve, relaciona com as próprias experiências, reproduz e cria histórias e interpretações. De acordo com Guimarães (2017, p. 193):

É possível afirmar que a arte literária tem muito a contribuir com o processo de desenvolvimento cultural de adultos e crianças, uma vez que, por sua característica, provoca sensações do campo de ordem simbólica. O convívio e, muitas vezes, a identificação com personagens, seus medos, desafios, conquistas, potencializam sobremaneira o processo de imagens que podem auxiliar a imaginação e a criatividade, promovendo o desenvolvimento desses campos, pois, embora os elementos da história pertençam ao campo da imaginação, o vivido, experienciado está diretamente vinculado ao real.

A arte convoca o sujeito a produzir vivências, pois imagina, fantasia e cria na relação com a obra e nos desdobramentos provocados pela leitura. Para Vygotsky, “uma das funções que a arte exerce é a de provocar atitude criadora nos indivíduos por meio das vivências. Ou seja, o sujeito cria, a partir da sua vivência com a arte, novas possibilidades de elaborações” (GUIMARÃES, 2017, p. 102).

É notório que a interação com a arte nunca é a mesma entre pessoas diferentes. Nas subjetividades, os sujeitos vivenciam de maneira particular as reações provocadas por esse processo, pois possuem características próprias e se inserem em contextos histórico-culturais distintos. Por exemplo, a mesma história contada para um grupo de crianças desencadeia diversas reações em cada uma delas, o que gera variadas situações de desenvolvimento.

Como expressão artística, a literatura coaduna as concepções de Didi-Huberman (1998) sobre a infinidade de sensações despertadas pelas imagens em nós, algo semelhante aos diversos sentimentos suscitados pelos livros com palavras e ilustrações nos leitores, a cada vez que leem. As histórias e obras de arte são portas de entrada para realidades imaginativas que os convidam à interpretá-las de modo específico.

Por meio da leitura, prática que pode se concretizar com as crianças sob diferentes perspectivas, ampliamos a compreensão de que as histórias possibilitam uma maneira de ler e viver, pois cada leitor, de acordo com suas vivências e realidades, fará leituras singulares. Promover o contato da criança com a literatura amplia as experiências acumuladas para fundamentar suas atividades imaginativas e criativas, e, “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 25). Sendo assim, afirmamos que a literatura e as práticas de leitura contribuem para o processo de criação e aprendizado das crianças de qualquer idade da educação infantil.

2.4. O livro como um brinquedo e a leitura uma brincadeira: histórias sem fim...

Quando estudamos sobre o papel de livros no desenvolvimento de bebês e crianças, podemos relacioná-los aos brinquedos e compreender ambos como produtos materiais e simbólicos da cultura em um contexto histórico-social. Em relação aos últimos objetos, Brougère (2004, p. 8) apresenta “a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele [o brinquedo] é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (BROUGÈRE, 2004, p. 8).

Para o autor, o brinquedo é objeto extremo, pois a dimensão simbólica se sobrepõe à funcionalidade e desencadeia a brincadeira, mas não se restringe somente ao que desperta de imediato, ao extrapolá-lo de acordo com as vivências e necessidades das crianças. Conforme a definição anterior, a dimensão simbólica do livro também se sobressai em relação à materialidade, ou seja, as obras literárias podem ensinar porque convocam o leitor à imaginação, à criação e à efetivação de práticas de liberdade, e não porque requerem a leitura estrita de palavras ou exigem apenas uma interpretação. Nesse sentido, ler implica brincar com as palavras e histórias.

Outra aproximação entre livros e brinquedos se refere ao fato de ambos provocarem nas crianças diferentes possibilidades para vivenciar a realidade, imaginar e (re)criar. Parreiras (2012, p. 112) discorre que “por meio do brinquedo, ela [a criança] se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas”.

Ao compreendermos o livro como brinquedo, consideramos que a criança brinca quando utiliza tal obra. Nesse sentido, Brougère (2004, p. 83) explica que o brinquedo traz “não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários”. O livro também pode provocar tais experiências nas crianças, pois, por meio das histórias, “todas as sensações e vivências da criança são reais, levando-a a experimentar, de fato, os elementos da história” (GUIMARÃES, 2017, p. 110).

Uma brincadeira intermediada por brinquedos, a exemplo dos livros, possibilita à criança o contato com a cultura e as produções humanas; logo, “na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá significação” (BROUGÈRE, 2004, p. 77). Desse modo, a criança aciona suas experiências e as relaciona com os elementos que percebe, interpreta, recria e transforma. Na brincadeira, ela não reproduz inconscientemente o que percebe, “mas [constrói] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a brincadeira “[...] é um tipo de atividade cuja base genética é comum a arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (WAJSKOP, 1997, p. 28). Nela, a criança não somente reproduz a cultura, como também se utiliza de suas bases para a (re)criação de novas experiências.

A relação da criança com o livro é de brincadeira; logo, podemos nos aproximar também do conceito de interação lúdica proposto por Brougère (2004, p. 68), em que sublinha as

sensações despertadas pelo brinquedo e a criação de novos sentidos construídos pela criança, o que, ao nosso ver, se estende à relação com os livros. Portanto, a interação lúdica “é o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original” (BROUGÈRE, 2004, p. 68).

Por meio de histórias e imagens, a literatura infantil provoca sensações semelhantes às aquelas obtidas nas brincadeiras, em que as crianças podem transpor o que está nas páginas dos livros e nas determinações do brinquedo ou no texto para o que for permitido pela imaginação delas. Com a leitura, autor e leitor exprimem a subjetividade, pois, ao escrever e ilustrar a história, o primeiro aciona vivências para compor a obra, e o segundo produz diferentes interpretações inter-relacionadas com a sua realidade. Desse modo, Parreiras (2012) afirma que:

Ao manusear e ler o livro, o leitor se subjetiva porque vai construir uma leitura dele por meio da história; única e singular, com suas emoções e associações. Não é a mesma leitura do escritor, será uma nova leitura, uma nova experiência. Isso marca a singularidade da literatura, que é plurissignificante. Ela não traz uma experiência convergente para o leitor, mas divergente. Traz a dúvida, a múltipla possibilidade de leituras. Uma obra quando é manuseada e lida por várias crianças, será sentida, interpretada por cada uma de uma maneira diferente. (PARREIRAS, 2012, p. 111-112)

Diferentes possibilidades comunicativas são criadas pela subjetivação e por meio da leitura, pois se estabelece uma relação do leitor com o mundo. Nesse caso, “a literatura é um brinquedo quando permite essa relação para a criança e para o adulto que criou a obra. Ambos se subjetivam, se realizam como criadores de história que acaba de ser criada, seja pela escrita, seja pela leitura” (PARREIRAS, 2012, p. 112-113).

Podemos estabelecer paralelos entre livro e brinquedo, leitura e brincadeiras: assim como as práticas de leitura estão para a brincadeira, o livro está para o brinquedo, pois as crianças, ao lerem, vivenciam brincadeiras com ações motoras explícitas correspondentes e/ou com a própria imaginação. Diante das múltiplas possibilidades provocadas pelo ato de ler como brincadeira, Parreiras (2012, p. 125) considera que, “assim como os brinquedos, os livros são pontes de comunicação da criança pequena com o mundo e trazem possibilidades de constituição de afetos”. A potência dialógica desse público com as obras, em um contexto lúdico, possibilita a interlocução com a realidade imagética ou concreta, ao recorrer às diversas linguagens das crianças e expressar sentimentos.

Na relação das crianças com os livros, desdobram-se prazer e repulsa consoantes ao que vivenciam; logo, “[...] as emoções e a afetividade que os bebês experienciam nas relações com os livros, a depender do modo como essa relação é constituída, pode ampliar o modo como apreendem as emoções” (GONÇALVES, 2019, p. 144-145).

Nesse aspecto, o adulto é um elemento imprescindível na formação do leitor. Conforme Leite¹⁴ (2020), a relação entre sujeito e realidade é mediada por agentes culturais, cuja qualidade é permeada pela afetividade que circula entre eles, ao gerar aproximação, identificação, discordância, aversão, entre outros aspectos. Quando um professor propicia às crianças os momentos de deleite com a literatura, desde a primeira infância, existem chances de elas aprenderem com tais práticas e se tornarem leitoras; em contrapartida, quando não é possível vivenciar a literatura ou são obrigadas a ler, a relação com a leitura pode não se constituir de fato.

Essa compreensão também é evidenciada por Higa (2007), quando comenta sobre a importância de a escola oferecer acesso aos livros no dia a dia da escola, cujos empréstimos são ações que influenciam positivamente na formação de leitores. Em sua pesquisa, ela indica “[...] práticas pedagógicas que favorecem ou aniquilam o hábito da leitura dos alunos, sendo os professores os principais responsáveis por organizar situações de leituras na sala de aula e que repercutem fora dela” (HIGA, 2007, p. 28).

Por meio da teoria histórico-cultural, também enfatizamos a importância das interações sociais para o desenvolvimento das crianças – aqui encontramos outra aproximação entre brincadeira e leitura, pois ambas se constituem como aprendizagem social. Brougère (2004) afirma que a brincadeira não é inata, mas se trata de um processo no qual se aprende a partir das relações interindividuais; do mesmo modo, é produto da cultura, ou seja, também pressupõe uma aprendizagem social. Outrossim, sabemos que ninguém nasce com conhecimentos sobre leitura, pois ler, embora possua uma questão técnica específica, é uma prática social e interativa que requer outra pessoa para ensinar os diferentes modos de realizar tal ação.

Diante da complexidade do ato ler e da potência da literatura para vida e o desenvolvimento cultural das crianças, as vivências desse público na biblioteca da EMEI Zacarias evidenciaram possibilidades de aprendizagem de práticas que podem provocar inúmeros desdobramentos.

2.5. Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

¹⁴ Palestra proferida por Sérgio Antônio da Silva Leite, intitulada “Afetividade na formação do leitor”, em 23 de setembro de 2020. O evento foi realizado por aplicativo de vídeo e não se encontra disponível na Internet.

O Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria n. 584, de 1997, com o intuito de incentivar a leitura de estudantes e professores de escolas públicas, ao fornecer livros de literatura e pesquisa. Segundo Pinto (2018, p. 47), tal iniciativa destaca a função docente como mediador e formador de leitores desde a educação infantil, “proporcionando diferentes vivências a partir da leitura literária com os livros disponibilizados pelo acervo”. Esse programa conta com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em que provém obras literárias e material de apoio pedagógico aos professores.

No site do FNDE¹⁵ constam informações de que o fundo é responsável pelo financiamento da educação básica pública, no que se refere à alimentação escolar, aos livros e materiais didáticos, à biblioteca da escola, ao transporte escolar, à reorganização e compra de equipamentos para instituições de educação infantil da rede pública. Mais especificamente na aba sobre legislação, buscamos informações sobre a biblioteca escolar e encontramos a Resolução/CD/FNDE n. 7, que regulamenta e implementa o PNBE desde a educação infantil, com a distribuição de obras literárias para estudantes e professores, o que incentiva a leitura e a formação profissional docente. Em seguida, a Resolução/CD/FNDE n. 39 acrescenta que o MEC poderá propor estratégias para o PNBE, ao ampliar ações já definidas na Resolução n. 7/2009.

O acervo disponibilizado às escolas é dividido de acordo com os níveis educacionais (educação infantil e ensinos fundamental e médio), com obras literárias de diversos gêneros textuais, além de livros e revistas destinados à formação continuada de professores. Para ter acesso a esse programa, as escolas precisam efetuar o cadastro no censo escolar, realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A distribuição de livros ocorre anualmente e de maneira alternada, conforme os níveis de ensino e o anexo da Resolução/CD/FNDE n. 7¹⁶. Com o acervo disponível, as escolas públicas, mesmo aquelas que atendem bebês e crianças bem pequenas, podem criar condições para o incentivo à leitura, à imaginação e ao faz de conta.

Com o intuito de promover a cultura e o acesso à literatura nas instituições educativas, foi promulgada a Lei n. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares até 2020. No parágrafo único desse dispositivo legislativo, destaca-se a

¹⁵ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em 20 abr. 2020.

¹⁶ Em 2010 foram distribuídas obras literárias para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos; em 2011, o público contemplado foi o dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; no ano seguinte, o primeiro recebeu novamente os livros; e assim sucessivamente.

obrigatoriedade de, no mínimo, um livro para cada estudante matriculado, com progressiva ampliação desse quantitativo e promoção do cuidado e da organização do espaço das bibliotecas em todas as escolas públicas e privadas no Brasil desde a criação.

Inicialmente, o PNBE atendeu aos anos finais do ensino fundamental e, somente em 2008, as escolas de educação infantil e anos iniciais foram contempladas pelo programa. Esse dado merece destaque, haja vista que tal iniciativa preconizava o atendimento de estudantes com faixa etária acima de 11 anos e, somente depois de mais de uma década de funcionamento, englobou também a educação crianças de zero a dez anos.

O programa apresenta contribuições para o incentivo da leitura nos diversos níveis da educação básica e na escolha das obras literárias. Segundo Moraes (2014), para compor o acervo do PNBE, os livros passam por criteriosas análises técnica e pedagógica, em que são avaliados em relação ao conteúdo, à adequação quanto à faixa etária e “precisam ser obras instigadoras, motivadoras de novas descobertas, de novas leituras com ampliação do conhecimento e abrangência cultural” (MORAES, 2014, p. 33).

Nesse sentido, Marques (2013) aborda as contribuições do PNBE quanto à movimentação de obras literárias, além da ampliação na qualidade relativa à diversidade de temáticas, às características dos materiais e às quantidades de livros distribuídos durante a vigência. Trindade (2017, p. 34) também afirma que as iniciativas do governo, por meio do PNBE, promoveram “incentivo à leitura, a produção de livros literários e a formação do professor atuante em sala de aula [...]”, pois considera que, até meados do século XX, as produções acadêmicas e a criação literária infantil no Brasil eram escassas e recebiam índices mínimos de fomento.

Apesar do importante papel do PNBE no incentivo à leitura, a chegada dos livros às escolas não garante que eles sejam utilizados pelos estudantes – nesse caso, o planejamento das ações fica a cargo da gestão e dos professores. Moraes (2014, p. 34) reitera que “não se pode verificar quais atividades estão sendo realizadas em cada escola, não existe a certeza de que os livros estão sendo lidos pelos alunos ou se continuam nas caixas em que foram transportados”. De acordo com Marques (2013), o PNBE falha ao fornecer apenas o acervo literário e não definir estratégias de formação para garantir bases teórico-metodológicas aos profissionais que trabalham nas escolas com a mediação da leitura. Armarilha e Silva (2016) também afirmam que o poder público deveria investir na formação de profissionais que atuam com os livros do PNBE e na infraestrutura das bibliotecas.

Diante das contribuições e limitações do PNBE, é notável o aumento do acervo literário nas escolas públicas de educação básica; porém, confirmamos que o último edital para aquisição

de livros para a educação infantil foi em 2014¹⁷. Quase três anos depois, em 2017, sem o fornecimento de obras literárias¹⁸ pelo PNBE, o governo federal criou o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por meio do Decreto n. 9.099/2017, responsável por analisar e distribuir livros didáticos e literários às instituições públicas de educação básica no território nacional, desde a educação infantil até o ensino médio. Desse modo, os livros literários avaliados, selecionados e disponibilizados por um corpo de especialistas no PNBE ficou a cargo de outro projeto.

Ao final de 2018, realizou-se no âmbito do PNLD a primeira escolha de livros literários¹⁹ e, em 2019, a seleção de manual do professor²⁰ para a educação infantil²¹. O MEC enviou, à direção das escolas, um guia digital com orientações para essas ações e uma lista com códigos da coleção, títulos dos livros e editoras, além da disponibilização digital de obras para apreciação dos docentes – nesse caso, deveríamos selecionar obras literárias e manuais de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Participamos de uma rápida escolha na escola onde trabalho, em que acessamos o site do MEC pelo computador da escola e, de acordo com uma listagem, deveríamos selecionar os livros. Na verdade, não queríamos nenhuma obra oferecida no manual dos professores, pois acreditamos que o docente da educação infantil precisa planejar as ações segundo as vivências das crianças, e não em conformidade a temas pré-estabelecidos em um livro didático. Quanto à escolha dos livros literários, sentimos que não estávamos qualificadas para tal decisão e, tampouco, possuíamos critérios de avaliação para selecionar a qualidade das histórias e do material gráfico. Então, decidimos apenas analisar superficialmente o título e as ilustrações, além de “folhear” a obra virtualmente.

No ano de 2020, o PNLD foi destinado aos anos finais do ensino fundamental. No site do MEC consta a abertura do edital n. 2/2020 do PNLD 2022²² para inscrição e avaliação de

¹⁷ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>> Acesso em: 5 ago. 2020.

¹⁸ Mais informações sobre a extinção do PNBE, com dados estatísticos e opiniões de estudiosos da literatura infantil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

¹⁹ Os livros literários foram selecionados pelos professores e enviados pelo MEC às escolas para utilização das crianças. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/12103-guia-pnld-literario-2018>>. Acesso em: 29 set. 2020.

²⁰ O manual do professor da educação infantil consiste em um livro didático que pode ser utilizado pelo docente para organizar o planejamento pedagógico, contendo sugestões de temas e atividades para os estudantes. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 29 set. 2020.

²¹ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/12103-guia-pnld-literario-2018>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

²² Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>> Acesso em 29 set. 2020.

itens diversos para a educação infantil, como obras didáticas, literárias e pedagógicas de preparação para alfabetização, pois haverá livros impressos para as crianças de quatro e cinco anos. Ainda não há definições sobre a escolha desses materiais, mas nos preocupamos com a seleção e a utilização de tais livros na educação infantil, pela falta de diálogo com pesquisas científicas acerca da implementação propriamente dita nessa etapa da educação básica.

No que se refere à literatura infantil, o MEC instituiu, em maio de 2020, o Conta pra Mim, programa que visa incentivar as famílias a lerem os livros disponíveis do site para as crianças, com o objetivo de utilizar a literatura como facilitadora do processo de alfabetização desse público e atribuir tal responsabilidade aos pais dos estudantes²³. Na página eletrônica do programa encontramos os objetivos, o que significa literacia familiar, as práticas de leitura familiar e os materiais.

Mais especificamente na seção dos materiais, encontramos um guia para as famílias, marcador de páginas, áudios com histórias infantis e contos de fadas, cantigas populares e fábulas de Monteiro Lobato interpretadas pelo artista Toquinho, da coleção de livros Conta pra Mim. Em relação a esse último item, destacamos que se trata de 40 livros com diversas características: ficção, poesia, somente imagens, para bebês e informativos.

Buscamos itens destinados aos bebês e apareceram três títulos: atividades do dia a dia; bichos, coisas e lugares; comparar as coisas. Essas obras possuem ilustrações e linguagem limitadas, algo que cerceia a capacidade de imaginação das crianças e induz o que elas devem dizer em palavras soltas, sem a presença de frases e textos. Além disso, atribui-se à literatura o papel de ensinar algum conteúdo aos leitores. De acordo com Valente (2020), os funcionários do MEC recontaram os contos de fadas da coleção, sob a coordenação de Carlos Francisco de Paula Nadalim, secretário de alfabetização do MEC e ex-aluno de Olavo de Carvalho – tal atividade foi feita de maneira simplificada e com ilustrações empobrecidas.

No âmbito federal, encontramos avanços e retrocessos quanto ao incentivo à leitura mediante leis nacionais e programas. Já na esfera estadual, identificamos o programa Bibliotecas Escolares Mineiras (BEM)²⁴, no site da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de 2016, cujas informações indicam que a realização de um diagnóstico sobre tais espaços nas escolas estaduais e propor ações e investimentos; porém, não possuímos dados quanto à execução dessa iniciativa, e sim sobre concursos e incentivos à leitura.

²³ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 29 set. 2020.

²⁴ Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16995-direito-ao-livro-a-leitura-e-a-criacao-autoral>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Em 20 de abril de 2020, enviamos um e-mail à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia/MG para perguntar sobre a implementação do BEM em escolas da cidade, mas não obtivemos resposta. Já em 23 de setembro de 2020, encaminhamos uma mensagem no “Fale Conosco” da SEE/MG e responderam que inexistem informações acerca do assunto e sugeriram entrar em contato com a Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais (SECULT/MG); então, enviamos e-mail conforme orientado, mas não conseguimos retorno. E em 19 de outubro do mesmo ano, enviamos outro e-mail, respondido pela diretora do livro, leitura, literatura e biblioteca da Secult/MG, com indícios de que as bibliotecas escolares são de competência da SEE/MG. Desse modo, enviamos um e-mail diretamente à secretária de Estado de Educação, a qual recomendou registrar o questionamento no sistema “Fale Conosco”.

Ao considerarmos que a educação infantil está sob a responsabilidade dos municípios, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/1996 –, os programas estaduais não afetam o desenvolvimento de propostas nesse nível de ensino; logo, a presente análise irá se deter ao PNBE, ao PNLD e aos projetos elaborados pelas instituições educativas. Abordaremos a constituição das bibliotecas escolares como espaço privilegiado para o incentivo à leitura e o acesso aos livros literários.

2.6. A biblioteca escolar e a bebeteca: quais são as histórias guardadas nesses espaços?

Para os nossos estudos, é importante refletir sobre a constituição do espaço da biblioteca escolar e da bebeteca como locais que favorecem as práticas de leitura para as crianças desde a educação infantil.

A biblioteca pode ser um local de acesso restrito e controlado por um profissional, com o objetivo de depositar materiais ou apenas para guardar livros literários e didáticos, revistas e demais elementos escritos. Nesse sentido, “ora, sob uma ótica menos romântica, [a biblioteca] é apenas uma instituição burocratizada, que serve para consulta e pesquisa, assim como para armazenar bolor, cupins e traças (FRAGOSO, 2011, p. 12).

Ao ampliar as concepções da biblioteca escolar, o governo federal promulgou a Lei n. 12.244/2010, que define a necessidade de existir esse espaço nas instituições educativas públicas e privadas, além de estabelecer a quantidade mínima de livros para compor seu acervo, que corresponde a um exemplar por estudante matriculado – esse número deve ser ampliado progressivamente. Já no art. 3º, a referida lei dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares no tempo-limite de dez anos, a contar da data de sua publicação, e a relevância da função do bibliotecário.

Para ser considerada biblioteca escolar, Campello (e outros, 2011) estabelecem os seguintes critérios:

- funcionar em sala de uso exclusivo, ou sala compartilhada com multimeios, ou sala compartilhada com sala de leitura;
- usar procedimento de classificação do acervo, seja manual, automatizado ou ambos;
- realizar a catalogação do acervo, seja manual, automatizada ou ambas;
- fornecer serviço de consultas no local;
- fornecer serviço de empréstimo domiciliar;
- ter oferecido, nos últimos 12 meses, atividades de contação de histórias e orientação de pesquisa;
- possuir um funcionário responsável. (CAMPELLO e outros, 2011, p.109)

Além dessas descrições técnicas, de acordo com Fragoso (2011), a biblioteca escolar desempenha funções educativas, em que fornece espaço e material para o aprendizado e a pesquisa para professores e estudantes, em colaboração com bibliotecário; e culturais, ao complementar o ensino formal por meio de diversas perspectivas de leitura, o que “[pode] levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo. Pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, prazerosa, frente à leitura e, em certa medida, participar das ações da comunidade escolar, servindo-lhes de suporte” (FRAGOSO, 2011, p. 14).

Tal definição coaduna as diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* (Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas, IFLA), tendo em vista que a biblioteca escolar, por meio presencial ou virtual, é um ambiente de aprendizado “onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (IFLA, 2015, p. 19). Portanto, esse espaço favorece o aprendizado de conteúdos curriculares por parte dos usuários e possibilita o desenvolvimento cultural de tais sujeitos por meio do incentivo às práticas de leitura.

Nesta pesquisa de mestrado, focaremos na função cultural da biblioteca escolar para construir um espaço-tempo de práticas de leitura que envolvam a criatividade e a imaginação das crianças além dos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, Parreiras (2011, p. 26-27) a define como “um espaço de congregação da leitura e da cultura, o local que recebe o leitor, que lhe oferece as novidades (livros e periódicos)”.

Quando nos referimos a instituições de educação infantil no município de Uberlândia/MG, raramente encontramos bibliotecas nas escolas. Os livros são organizados em caixas ou em estantes na sala de aula ou em ambientes específicos, divididos com outros materiais como brinquedos e jogos, o que pode ser comparado a um almoxarifado.

Em oposição a tal realidade, Parreiras (2012, p. 185) ressalta a importância desse espaço desde a primeira etapa de ensino, “uma biblioteca dedicada aos livros para bebês e crianças pequenas é uma iniciativa de grande relevo. O lugar dos livros serem oferecidos a muitas pessoas é exclusivamente biblioteca. Então, lá é lugar sagrado do encontro com o bebê e o livro”.

No levantamento bibliográfico realizado para o presente estudo, encontramos o termo “bebeteca” no texto de Motoyama e Souza (2016). Tal achado nos chamou a atenção e nos levou a pesquisar sobre ele, em que encontramos, no portal do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), esclarecimentos sobre o termo para Baptista (2014), que assevera ser um espaço destinado à formação leitora para crianças de zero a seis anos. Segundo Senhorini e Bortolin (2008, p. 129), “a palavra Bebeteca não foi criada ao acaso, ela foi trazida da França, e discutida pela primeira vez na 5ª Conferência Europeia de Leitura realizada na Fundação Germán Sánchez Ruiperez da cidade de Salamanca, Espanha, em julho de 1987”.

Diante da importância da bebeteca no desenvolvimento cultural e social das crianças, Motoyama e Souza (2016, p. 31) o consideram “um terreno fértil para atividades diversas que exerçam impacto sobre o leitor em formação, tais como, contações de histórias, leituras individuais e guiadas pelos educadores, apresentação de histórias, autores e diferentes tipos de livros”. Por meio de diversas práticas de leitura, os bebês e as crianças, desde o início do desenvolvimento, têm acesso aos livros como produtos da cultura e desenvolvem aspectos sensoriais e motores na interação com esses objetos.

O espaço-tempo da biblioteca escolar na educação infantil contribui para a formação de bases sólidas para compor elementos importantes do desenvolvimento da imaginação e criatividade. De acordo com Vigotski (2018, p. 24), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Por meio de histórias e livros, as crianças ampliam conhecimentos, estabelecem relações com as situações apresentadas e o cotidiano e criam situações imaginárias.

2.7. Bibliotecas e as escolas de educação infantil do município de Uberlândia

A maioria das bibliotecas escolares nas instituições vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG não possui estrutura física apropriada, o que pode ser atestado por Moraes (2014, p. 77): “[...] 50 professores afirmaram que o local em que trabalham

não têm boa estrutura, já 24 disseram que o local de trabalho possui boa estrutura, 1 não respondeu a esta questão”.

Sobre a qualidade das bibliotecas escolares no município, Moraes (2014) afirma que as condições de funcionamento estão distantes daquelas consideradas adequadas. Além disso, a prefeitura não fornece livros e, tampouco, incentivos financeiros para a composição desses lugares nas escolas; por isso, a montagem e a manutenção ficam sob responsabilidade de cada unidade de ensino.

No que concerne à formação continuada de servidores públicos da educação, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)²⁵ se constitui como espaço destinado a essa finalidade. Especificamente acerca do incentivo à utilização da literatura, leitura e contação de histórias no trabalho educativo com as crianças, podemos destacar que “nos anos de 2014 a 2016 [...] [O CEMEPE] ofertou cursos de extensão ou aperfeiçoamento com estas temáticas, capacitando diferentes profissionais nesta prática” (SILVA, 2018, p. 74), mas, em agosto de 2018, a SME determinou que os profissionais não readaptados²⁶ e em atuação nas bibliotecas escolares deveriam ser realocados para salas de aula regulares.

Diante dessa determinação arbitrária, a SME argumentou que posteriormente seriam enviados outros funcionários readaptados para trabalharem na função de bibliotecário, o que não aconteceu até o início do ano letivo de 2020. Dessa maneira, projetos de contação de histórias e de empréstimos de livros às crianças que estavam em desenvolvimento, apesar de serem desenvolvidos de acordo com orientações e formações oferecidas pelo Cemepe, foram extintos de maneira abrupta.

Então, com o intuito de conhecer as bibliotecas escolares na educação infantil de Uberlândia/MG, a profissional responsável por projetos no Cemepe afirmou que não havia dados disponíveis acerca dessa realidade. Em relação às Organizações da Sociedade Civil (OSCs), a servidora estabeleceu contato com a coordenadora e afirmou que tais instituições não possuem bibliotecas, somente livros em sala de aula para empréstimos às crianças. Ademais, sugeriu a criação de um formulário no Google com as questões sobre as bibliotecas escolares

²⁵ “O CEMEPE é vinculado à Secretaria Municipal de Educação e foi criado em 1992, com o objetivo de oferecer formação continuada e cursos de aperfeiçoamento aos profissionais que atuam na rede de ensino de Uberlândia”. Disponível em: <<https://formacaocemepe.wixsite.com/inscricao/about-us>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

²⁶ “Os profissionais readaptados referem-se a funcionários que estão impossibilitados de exercerem a função para a qual foram concursados em decorrência de alguma doença adquirida e são conduzidos a uma nova função. De acordo com a Lei Complementar n. 40/1992, que dispõe o Estatuto dos servidores públicos no município de Uberlândia, em seu art. 30: ‘Readaptação é o aproveitamento do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica’”. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-uberlandia-mg>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

para encaminhar às gestoras das EMEIs²⁷, o que foi feito no período de 23 a 30 de outubro de 2020 e apresentou as seguintes questões:

1. Nome da escola onde atua:
2. Marque qual tipo da sua escola: EMEI ou OSC.
3. Cargo/função que ocupa:
4. Antes de 2018, sua escola possuía biblioteca escolar?
5. Caso a resposta seja sim, havia um profissional específico para a função de bibliotecário?

Responda às questões abaixo, considerando o contexto antes da pandemia do Covid-19:

6. Atualmente, a escola onde trabalha possui uma biblioteca escolar?
7. Caso tenha respondido sim na questão anterior, existe um profissional específico para a biblioteca escolar (professor, bibliotecário etc.)?
8. A sua escola possui outros espaços com livros de literatura para as crianças, como o cantinho da leitura na própria sala de aula?
9. Existem momentos de contação de histórias na sua escola?
10. Há empréstimos de livros de literatura para as crianças?
11. Em caso afirmativo, qual a frequência desses empréstimos?
12. Nesse espaço, você poderá dizer algo sobre a biblioteca escolar que não tenha sido contemplado no questionário.

Das 67 EMEIs da RME, 62 responderam ao questionário. Em relação à existência da biblioteca escolar, destacamos as respostas às perguntas 4 e 6 que, até 2018, indicaram a existência de um espaço destinado à biblioteca em apenas 34 estabelecimentos escolares. Após isso e até o presente momento, esse número subiu para 36 instituições, o que corresponde a 53,7% da amostra analisada.

Apesar do aumento da quantidade de bibliotecas escolares nas EMEIs, o número de profissionais responsáveis por esses espaços diminuiu após 2018, mesmo com servidores readaptados, ou seja, não se formaram para realizarem esse trabalho. Desse modo, evidenciamos que, neste momento, apenas 16 EMEIs dispõem de um profissional específico para a biblioteca escolar.

²⁷ Inicialmente, apenas 22 EMEIs responderam ao questionário até outubro de 2020. A diretora da escola onde a pesquisadora trabalha, Eva Rodrigues Ribeiro Martins, se prontificou a ajudar nessa atividade para sensibilizar as demais diretoras sobre a importância de responder ao questionário.

A substituição de professores em atividade nas bibliotecas escolares por servidores readaptados repercutiu nas respostas da questão 12, que era facultativa. Das 38 respostas a essa pergunta, 13 (34,2%) mencionaram uma avaliação negativa para essa substituição ou afirmaram a importância do retorno de um professor específico para a função de bibliotecário, tendo em vista que as contações de histórias, os projetos de incentivo à leitura e os empréstimos de livros ficaram comprometidos com a mudança citada. Outras oito respostas (21,05%) evidenciaram que, mesmo ao considerarem a importância da biblioteca escolar para o desenvolvimento das crianças, as EMEIs não as contemplam de fato – uma das gestoras, inclusive, informou que a instituição onde trabalhava possuía esse espaço, mas ele foi transformado em sala de aula. Em seis das 38 respostas para a questão 12 (15,78%), afirmou-se que, apesar de possuírem biblioteca, o funcionamento ocorre em locais improvisados.

A maioria das EMEIs, mesmo sem bibliotecas ou bibliotecários, possui momentos de contação de histórias e dispõe de outros espaços com obras de literatura para as crianças, como o cantinho da leitura na própria sala de aula, as estantes e os armários com livros. Além disso, são desenvolvidos projetos de incentivo à leitura, a exemplo da sacola viajante, do conta e reconta, da sacola literária e da mala viajante. Em 79% das EMEIs (49 escolas) são realizados empréstimos de livros às crianças; no entanto, conforme evidenciado na questão 12, a falta de um professor bibliotecário pode dificultar a garantia de qualidade educativa e a perenidade dessas atividades.

De acordo com o censo escolar realizado em 2018, pelo INEP²⁸, das 120 escolas públicas municipais de educação básica em Uberlândia/MG, 100 possuem biblioteca escolar (83%); esse percentual é atenuado ao considerar o estado de Minas Gerais (42%) e o Brasil (23%). Quando buscamos apenas as escolas de educação infantil, o índice do município diminui para 78%, no estado, para 39% e no país, para 19%. As informações evidenciam que a RME da referida cidade está quantitativamente acima das médias mineira e brasileira, no que se refere à existência de bibliotecas escolares, mas tal pesquisa não disponibiliza dados quanto à infraestrutura e ao acervo disponível e, tampouco, diferencia esse espaço de salas de leitura.

Nesse contexto, buscamos obter outras informações sobre a consistência dos dados fornecidos pelo INEP e constatamos, no estudo realizado por Campello, Barbosa e Proença (2018), uma análise de documentos sobre bibliotecas escolares nos censos de 2003 a 2017. Essa pesquisa demonstrou que, na divulgação dos dados do censo escolar, não há diferenciação entre biblioteca escolar e sala de leitura, não se revela precisamente as características quanti e

²⁸

Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/1974-uberlandia/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 14 ago. 2020

qualitativas dos acervos e, muito menos, sobre a realidade funcional das bibliotecas escolares.

Portanto:

[...] o Censo Escolar da Educação Básica não auxilia a compreender a real situação das bibliotecas escolares do país e nem a visualizar com objetividade o que precisa ser feito para dotar todas as escolas de boas bibliotecas. As inconsistências e ambiguidades constatadas na coleta e apresentação dos dados evidenciaram a impossibilidade de se estimar adequadamente a quantidade de bibliotecas escolares a serem criadas em função da exigência da Lei nº 12.244 (CAMPELLO; BARBOSA; PROENÇA, 2018, p. 620).

Apesar de indicar a quantidade de bibliotecas escolares existentes no país, no estado e no município de Uberlândia/MG, o censo não apresenta as condições estruturais e dos acervos, tampouco fornece informações sobre o funcionamento desses espaços. Assim fica comprometida a efetivação da Lei n. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares até 2020.

No âmbito municipal, destacamos que a biblioteca da EMEI Zacarias Pereira da Silva (EMEI Zacarias) é uma dentre as 36 escolas municipais de educação infantil que possui esse espaço; e dispõe de um profissional específico para a função entre as 16 instituições, de 67 no total, que ainda mantêm um profissional específico para trabalhar na biblioteca escolar. Para esse cargo são designados profissionais readaptados, professores, educadores infantis²⁹, profissionais de apoio escolar³⁰ e Assistentes de Serviços Administrativos (ASA)³¹. Por esse motivo, a referida escola foi selecionada para realizar a presente pesquisa, tendo em vista que a biblioteca da instituição é um espaço-tempo que incentiva o trabalho com literatura infantil desde o início da educação das crianças, do berçário até o final desse nível de ensino.

²⁹ De acordo com a Lei n. 11.967/2014, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, dentre as principais atribuições do educador infantil destacamos: auxiliar o professor no desenvolvimento de atividades educativas; cuidar e educar das crianças; auxiliar no desenvolvimento integral das crianças e no processo de ensino-aprendizagem. Para esse cargo, exige-se a conclusão do ensino médio. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

³⁰ “As funções dos Profissionais de Apoio Escolar são semelhantes aos Educadores Infantis, diferem-se, pois podem atuar com estudantes da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, na modalidade regular e educação especial. Os requisitos para provimento deste cargo são Ensino Médio completo na modalidade Normal ou Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, além do Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>>. Acesso em: 6 abr. 2021. Educadores infantis e profissionais de apoio escolar são admitidos por meio de concurso público para provimento efetivo ou processo seletivo para contratos temporários.

³¹ Essa é a nomenclatura designada para os funcionários que atuam na limpeza e no preparo de alimentos nas escolas da prefeitura de Uberlândia. Esses profissionais são admitidos por contratos temporários. Quando os educadores infantis, profissionais de apoio e ASAs trabalham nas bibliotecas escolares, desenvolvem atividades que consideram importantes ou de acordo com a solicitação da chefia imediata.

Em fevereiro de 2020, foram publicadas as Diretrizes Curriculares do Município (DCM) de Uberlândia/MG³², as quais deverão orientar as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na RME. Essas DCM foram organizadas em seis volumes: Educação Especial; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebemos que o volume II, atinente às Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEI), se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual a aprendizagem das crianças é organizada por meio de campos de experiência – eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades, relações e transformações –, com vistas a favorecer o desenvolvimentos das múltiplas linguagens. Tais campos de experiência estão organizados de acordo com a faixa etária dos estudantes, a saber: bebês (zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses); crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Como aporte teórico-metodológico, as DCMEI utilizam as experiências educacionais de *Reggio Emilia* na Itália, com destaque para a ideia de que a infância se caracteriza pelo desenvolvimento de múltiplas linguagens. Nesse sentido, as crianças aprendem e se desenvolvem de diferentes maneiras, por ritmos diversos – por isso, as escolas devem criar e ampliar as possibilidades oferecidas a elas. As diretrizes possuem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes baseados na legislação nacional, com a intenção de favorecer o desenvolvimento integral do referido público.

Ao considerarmos que a pesquisa seria realizada na biblioteca escolar da EMEI Zacarias, visamos analisar o que as DCMEI citam acerca da leitura, da literatura e do papel da biblioteca no cotidiano das instituições escolares e no trabalho com as crianças. No entanto, não encontramos informações para demonstrar o papel do referido espaço nessa etapa da educação básica – nas DCMEI, consta apenas a relevância de espaços alternativos às salas de aula para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ao oferecer livros e/ou conduzir as crianças à biblioteca ou a outro espaço favorável à leitura.

³² As DCMs consistem em um documento organizado em 6 seis volumes, que orientam as práticas pedagógicas dos professores que atuam na RME desde a educação infantil até o ensino fundamental II. Foram construídas a partir do Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar (PAPAE) e do Plano de Ação Referência (PAR), orientados pela Base Comum Curricular (BNCC). As DCM também se basearam em discussões com representantes dos docentes que atuam na RME por meio de Grupos de Trabalho (GTs). No entanto, não há informações de que os pontos importantes considerados por esses GTs foram reconhecidos na elaboração das DCMs.

No que se refere à biblioteca escolar, as DCMEI não preveem a existência dela e nem se referem aos profissionais que podem atuar nela. Assim, cabe a cada escola definir, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Interno, a organização desse espaço primordial para o desenvolvimento das crianças, mas nem sempre valorizado e quase nunca propiciado pelo poder público. A criação e a manutenção das bibliotecas escolares, assim como a constituição de seus acervos, ficam totalmente sob responsabilidade da instituição de ensino, sem subvenções da prefeitura.

Por meio do estudo realizado por Armarilha e Silva (2016, p. 110) em 21 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede de ensino de Natal/RN, constatou-se que “não existem atores responsáveis pelo gerenciamento do PNBE e, tampouco, pela efetiva implementação da política de fomento à leitura e de democratização do livro de literatura para as crianças desse nível de educação”. Logo, a implementação da biblioteca escolar e os modos de utilização dos livros são de total responsabilidade de cada instituição de ensino, em que não há menções sobre a importância desse espaço para as crianças da educação infantil. De fato, tal situação coincide com a inexistência de bibliotecas na maior parte dos estabelecimentos educacionais do município.

Esse breve panorama sobre as restrições e uma quase inexistência das bibliotecas escolares nas EMEIs ressaltam a pertinência da presente pesquisa de mestrado realizada na EMEI Zacarias Pereira da Silva, que ainda possui uma biblioteca em funcionamento. Nesse lugar se realizam atividades com as crianças da educação infantil de incentivo à literatura, empréstimos de livros e contações de histórias.

Reiteramos, no entanto, que, a partir de março de 2020, no Brasil e em todos os outros países, vivemos a pandemia ocasionada pelo Covid-19 e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais. Essa tragédia impediu a realização das ações da pesquisa com as crianças na escola, que teriam início logo após o período de adaptação desse público na EMEI, no início do ano letivo de 2020; por conseguinte, precisamos repensar as atividades previstas em nossos estudos, em que a reorganização do percurso metodológico da pesquisa será abordada na seção subsequente.

3. HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA (E NA) PESQUISA

Nesta seção, situaremos a Biblioteca Semente do Amanhã (BSA), lugar importante para o delineamento do estudo, apresentaremos a construção da metodologia do estudo, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, orientação etnográfica e etnografia virtual. Como opções metodológicas, abordaremos três modalidades que nos ajudaram a caracterizar o trabalho: pesquisa exploratória, estudo de caso e pesquisa-ação, com os respectivos procedimentos e instrumentos utilizados. Também relataremos o processo de elaboração da investigação antes do isolamento social em decorrência da Covid-19 e as alternativas para prosseguir com o estudo, mesmo com o fechamento das escolas.

O percurso metodológico desta pesquisa se traduz em um movimento teórico-empírico em permanente construção, ao considerar que os aspectos subjetivos dos sujeitos do estudo e da pesquisadora se fazem presentes nas ações realizadas, ou seja, as vivências e as histórias influenciam na maneira como será conduzido o processo investigativo. Nesse sentido, definimos como fundamentação metodológica a Epistemologia Qualitativa, ao considerarmos a produção do conhecimento como uma elaboração interpretativa e que não ocorre dissociada do processo de constituição dos indivíduos envolvidos (GONZÁLEZ REY, 2017). De acordo com os modos de fazer pesquisa, consideramos a escrita uma expressão do processo criativo.

Devido à complexidade da dimensão subjetiva enfocada em nossa pesquisa, em que diversos aspectos do problema não são acessados imediata e diretamente, consideramos que conhecer as vivências das crianças na BSA também requer orientações da etnografia, por exemplo, no tocante a captar e descrever significados das práticas de leitura para as crianças. Como referências para esse direcionamento, utilizamos os trabalhos de André (1995), Cohn (2005), Delgado e Müller (2005) e Geertz (1989), pois tais autores nos possibilitaram compreender vivências das crianças com a leitura de uma maneira sensível aos significados e sentidos experimentados por elas.

Nesta investigação, o significado da escrita, especialmente na presente seção, se aproxima da ideia de devaneio apresentada por Bachelard (1988, p. 7, grifos do autor): “Para comunicá-lo [o devaneio], é preciso *escrevê-lo*, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do *amor escrito*”. Ainda sobre a definição do referido termo, Nóvoa (2015) também nos chama a atenção para o fato de que a escrita acadêmica não precisa ser rígida, com o objetivo de apenas veicular as informações e constatações da pesquisa; mesmo assim, poderá ser objetiva e incorporar marcas pessoais e do processo de construção, ao se aproximar de uma criação artística.

Ao assumirmos o posicionamento da pesquisa como construção e criação e a incompletude do conhecimento científico, notamos que a construção do estudo se relaciona com as concepções e opções da pesquisadora. Fundamentos e decisões da investigação não se constituem de maneira neutra, objetiva e linear, mas ocorrem em movimentos que envolvem avanços, retrocessos e reformulações. Desse modo, o trabalho se encontra em um campo permeado pela complexidade da história e cultura.

Consideramos que “o pensamento complexo não é o pensamento completo; pelo contrário, sabe[-se] de antemão que há sempre incertezas” (MORIN, 1996, p. 285). O conceito de complexidade apresentado por Morin (1996) reforça a ideia de que precisamos romper com uma maneira linear para apreender a ciência e o processo investigativo, ao materializar modos criativos de ver e estudar questões que nos rodeiam de fato.

Para estabelecer o próprio posicionamento, um pesquisador precisa (re)conhecer o(s) paradigma(s) que o sustentam. De acordo com Veiga Neto (2002), o paradigma refere-se ao plano de fundo da figura de um quebra-cabeça, sob a qual as peças serão sobrepostas conforme a compreensão do pesquisador sobre sua realidade; assim, “[...] sempre nos localizamos a [em] um paradigma a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações” (VEIGA NETO, 2002, p. 43).

Sob a perspectiva qualitativa, a pesquisa envolve as subjetividades, uma vez que parte do conceito de que a realidade a ser conhecida, em qualquer âmbito, pressupõe intermediações. Não se produzem conhecimentos de maneira direta ou objetiva, e sim de modo subjetivo e indireto, por intermediações ou relacionamentos com pessoas, objetos e documentos. A subjetividade envolve o pesquisador, os sujeitos e o objeto do estudo, os quais são permeados por suas histórias, culturas e sentimentos – tais aspectos são invisíveis ao olhar, porém existem e constituem quaisquer produtos humanos.

A trajetória da investigação é primordial, mesmo quando não temos um controle sobre o final dela. Devemos aproveitar o percurso para construir um caminho com várias possibilidades, em que tudo é observável aos olhos e, sobretudo, aos aspectos da realidade que envolvem o subjetivo, o que requer atenção para a realidade, juntamente com as pessoas e os pequenos detalhes.

É essencial o paradigma que ressalta a complexidade dos acontecimentos, e a abordagem qualitativa implica em desenvolver uma maneira sensível de observar e compreender as pessoas, suas relações e a realidade. Nesse sentido, além do que é perceptível aos olhos, a possibilidade da pesquisa “foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como *compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir* etc.”

(FERRAÇO, 2002, p. 93, grifos do autor). Vale ressaltar que conceber a construção do conhecimento sob esse viés suscita compreender as investigações científicas como processos criativos. A pesquisa qualitativa “[...] não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho” (COSTA, 2002, p. 154).

Uma maneira inventiva de olhar e compreender o sujeito e objeto de estudo possibilita múltiplos entendimentos. Para tanto, a criatividade do pesquisador pode se basear em uma busca de interpretações articuladas com a fundamentação teórica, pois, de acordo com González Rey (2017, p. 81), “fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação a um modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado [...]”.

Na elaboração do estudo, estabelecer as relações com um conhecimento historicamente produzido é fundamental para a construção de procedimentos investigativos, pois, a partir do entrelaçamento entre teoria e metodologia, podemos constituir nosso percurso de pesquisa. Essa trajetória é fruto de um processo histórico, social e singular e requer demonstrar os posicionamentos, as tomadas de decisões, os acertos e erros praticados.

Descobrir os modos de construção de um itinerário para a pesquisa é, ao mesmo tempo, libertador, na medida em que se abrem múltiplas possibilidades para criação e inventividade, o que coaduna com Brandão (2003, p. 59-60), para quem o resultado da pesquisa é “[...] um conhecimento que é fruto de nossa imaginação, de nosso pensamento criativo, de nossa fantasia científica e de nossas ousadias em ultrapassar fronteiras, derrubar cercas e ousar o novo e o inusitado”; e desafiador, pois se esbarra na necessidade de conjugar procedimentos e técnicas que melhor se relacionam com a produção de respostas para o problema de pesquisa em um campo teórico, ao dialogar com outros autores.

Evidentemente, construir a metodologia de pesquisa e a considerá-la um processo histórico, com possibilidade de modificação no transcorrer da investigação, se desvincula da linearidade estabelecida pelo paradigma positivista. Relaciona-se, pois, com a concepção de que construir ciência envolve estranhamentos e aproximações sucessivas, em que há diferentes maneiras de elaborar respostas para o problema da investigação.

Concordamos com Morin (1996), que discute a importância do desenvolvimento de pensamento e raciocínio complexos para o pesquisador responsável pela investigação. Vale lembrar que um pensamento complexo não é onisciente, e sim incerto e provisório, em que “devemos, pois, trabalhar com a desordem e com a incerteza, e damos-nos conta de que trabalhar com a desordem e com a incerteza não significa deixar-se submergir por elas; é enfim, colocar

à prova um pensamento energético, que os olhe de frente [a desordem e a incerteza]” (MORIN, 1996, p. 277).

Diante do exposto, o paradigma que alicerça nossa pesquisa diz respeito à abordagem qualitativa e ao entendimento de que o conhecimento se constrói em um processo construtivo e dialógico (GONZÁLEZ REY. 2017). Esta seção se destina a explicar o caminho metodológico da presente investigação, ao compreender o estudo como uma construção social, histórica e política que busca construir legitimidade para cada etapa do estudo, relaciona e apresenta as decisões deste trabalho.

A priori, caracterizamos a investigação em conformidade à Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017). *A posteriori*, abordamos conceitos importantes para a pesquisa ancorada nos estudos da antropologia da infância, dada a relevância de constatar os modos como as crianças compreendem e interagem com o mundo a partir das próprias vivências. Posteriormente, refletimos sobre os desafios vivenciados na construção deste trabalho, antes e durante a pandemia do Covid-19, em 2020.

Para apreender as nuances que revelam as vivências das crianças com os livros, em consonância ao contexto histórico, cultural, social e suas múltiplas maneiras de expressão, utilizamos alguns procedimentos característicos da pesquisa etnográfica: observação participante com a produção de diário de campo, conversas com as crianças e suas mães, registros fotográficos acerca das interações com os livros, gravação de áudios e vídeos de práticas de leitura realizadas pelas crianças. Apesar de definirmos inicialmente esses procedimentos, nossa maior preocupação é efetivar as crianças como sujeitos desta investigação, ou seja, será realizada com elas (ALDERSON, 2008).

3.1. Biblioteca Semente do Amanhã (BSA): um espaço-tempo das crianças com os livros e com a literatura³³

A EMEI Zacarias Pereira da Silva, situada na zona leste de Uberlândia/MG, atende crianças de zero a três anos de idade em períodos parciais e integrais. A escola foi fundada em 14 de dezembro de 1986, por iniciativa dos moradores do bairro, e funcionava como Creche Comunitária do Bairro Santa Mônica. A partir de 1993, a instituição passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU).

³³ Nesta parte do texto, preferi utilizar verbos na primeira pessoa do singular, tendo em vista que constituem minhas vivências profissionais.

A parte frontal da escola não possui muros e é cercada por telas aramadas; e o pátio possui alguns arbustos que não impedem o contato visual das crianças com a parte externa do bairro e as pessoas que caminham nas calçadas do passeio público. Ao adentrar no imóvel, há um espaço coberto com uma tenda de sombrite com fios de polietileno, uma casinha de plástico amarela e outra feita de alvenaria de um lado; e, do outro, existe mais uma área coberta por um sombrite com escorregadores e pula-pula. A instituição se encontra instalada no centro do terreno de 420,25 metros quadrados e, na lateral direita, existe um pátio com árvores que fornece sombra para realizar atividades livres ou direcionadas com as crianças, além de uma parede pintada de tinta para quadro-negro que é utilizada por elas para desenhos.

O interior da instituição é composto por três salas – GI³⁴, GII e GIII – que funcionam em período integral e ficam próximas às salas da direção, secretaria e supervisão pedagógica. A escola também possui banheiro das crianças, cozinha, biblioteca, refeitório e outra sala de aula, na qual se alternam as turmas de GII e GIII parciais nos períodos da manhã e tarde. De maneira geral, o quantitativo desse estabelecimento educacional é ilustrado na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de turmas por turno, número de crianças e profissionais por turma

Turma	Turno	Nº de crianças	Profissionais por turno na sala de aula
GIA	Integral	18	3
GIIB	Integral	22	3
GIIC	Parcial (manhã)	22	3
GIID	Integral	24	2
GIIE	Parcial (tarde)	24	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao fundo da escola, existe uma área coberta por outra tenda de lona com algumas mesas e cadeiras, prateleiras e pia conforme a altura das crianças. A parede do muro é recoberta com azulejos e há um espaço destinado para banhos de ducha.

³⁴ As turmas da educação infantil do município são organizadas de acordo com a faixa etária e a data de nascimento das crianças, tendo 31 de março de cada ano como data-limite para completar a idade dos estudantes e definir os grupos etários. O Grupamento I (GI) é formado por crianças que completam um ano até essa data; o Grupamento II é composto por estudantes com dois anos até a data-limite; e o Grupamento III (GIII) possui crianças com três anos até a data-limite.

Fotografia 1 - EMEI Zacarias



Fonte: Google Maps.

A biblioteca da escola investigada foi criada em 2015, na gestão da diretora Maria Fátima Vieira (2008-2016), em que dividia o espaço com o refeitório das crianças. Foram colocadas algumas prateleiras para organizar os livros recebidos do PNBE e algumas doações. A partir daquele ano, algumas profissionais da instituição passaram a contar histórias para as crianças e a lhes emprestar os livros.

De acordo com o Regimento Escolar da EMEI Zacarias (2016, p. 23), “a biblioteca tem por finalidade auxiliar no desenvolvimento do currículo, dos programas específicos e das atividades em geral, constituindo um espaço de informação, leitura e pesquisa da comunidade escolar”. Esse documento também ressalta a importância do referido espaço para o desenvolvimento das crianças e professoras.

Além disso, no artigo 41 do regimento, definiram-se as atribuições do profissional que atua na biblioteca escolar:

- I – selecionar, classificar, catalogar e registrar livros, periódicos, teses e outras produções bibliográficas;
- II – proporcionar ambiente para formação de hábitos e gosto pela leitura;
- III – zelar pelo uso adequado de todo material da biblioteca escolar mantendo-o em condições de utilização permanente;
- IV – organizar, controlar o empréstimo e devolução de todo o material;
- V – promover a formação de alunos leitores-usuários da biblioteca juntamente com os professores;
- VI – organizar e orientar o uso da midiateca, bem como manusear aparelhos eletroeletrônicos nela existentes;³⁵
- VII – atender aos usuários, prestando informações, consultando fichários, indicando estante, localizando o material desejado fazendo reservas ou empréstimos;
- VIII – desenvolver atividades culturais e outras atribuições afins (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p. 24).

³⁵ Com relação ao item VI do artigo 41 do Regimento Escolar, é necessário ressaltar que o único aparelho eletrônico existente na biblioteca escolar é o computador, utilizado pela professora responsável pelo espaço para catalogação e empréstimos de livros.

Em 2016, ao estar lotada na EMEI como professora, fui convidada para atuar na Biblioteca Semente do Amanhã (BSA)³⁶. Desde então, dei continuidade aos trabalhos iniciados anteriormente, com o intuito de ampliar o acesso das crianças a esse espaço-tempo repleto possibilidades e interações. Vale ressaltar que não escolhi a literatura para a minha vida, e sim o contrário – isso acontece todos os dias, especialmente na minha trajetória profissional. Trabalhar a literatura com as crianças me torna mais próxima delas e de suas infâncias, para contribuir para a educação desse público (CANDIDO, 2011; GIROTTI, 2018). Diante disso, Todorov (2009, p. 23-24) afirma que “somos todos feitos do que os outros seres humanos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente”.

Conforme citado anteriormente, o Cemepe ofereceu cursos voltados à literatura e a contação de histórias. Dentre essas formações, em 2016 participei do curso “Contação de histórias, musicalização, dança e teatro: caminhos para a prática”³⁷, o que fez me encantar pela literatura e as práticas de leitura para as crianças. As contribuições dessa iniciativa se referem, principalmente à importância de conhecer as histórias a serem trabalhadas e à preparação do cenário e dos objetos para a contação.

Dentre as propostas de avaliação do curso, posso citar a contação de uma história a partir do que aprendemos; assim, escolhi o livro “Um tanto perdida” (HAUGHTON, 2014), confeccionei os personagens, produzi o cenário, contei a história e as crianças ficaram encantadas com o enredo e os materiais utilizados. Ao final, realizamos um momento ímpar de chá com biscoitos, semelhante ao acontecido na história contada.

Fotografia 2 - Contação da história “Um tanto perdida” em 2016, na EMEI Zacarias



Fonte: Elaborado pela autora.

Um desdobramento da formação nesse curso diz respeito a apresentar a biblioteca escolar para as crianças de maneira divertida, por meio do faz de conta. Para tanto, preparei o espaço com luzes coloridas e um túnel de tecido e, posteriormente, fui às salas de aula e as

³⁶ De acordo com a ex-diretora escolar, Maria Fátima Vieira, o nome da biblioteca (Semente do Amanhã) foi escolhido pela equipe de profissionais da instituição. Segundo ela, esse espaço é o coração da escola.

³⁷ Curso ministrado por Wagner Bárbara Martins Filho, Elizete de Pina Bárbara e Anderson Nunes de Oliveira, com carga horária total de 30 horas.

convidei para uma viagem de trem com destino à “Malolândia”, termo criado por mim para designar um lugar imaginário aonde chegaríamos com nossas malas. Nessa dinâmica, cada estudante escolheu uma mala de viagem e seguimos para o passeio ao som de um trem produzido por nós, os viajantes.

Na entrada da BSA, era necessário atravessar o túnel para chegar ao destino final. As crianças observaram o espaço e, então, pedi para se sentarem, mostrei alguns objetos da minha mala e os distribuí às crianças. Expliquei que, nesse lugar, poderíamos ser quem quiséssemos e viajar para qualquer lugar no mundo pela imaginação – bastava pegar um livro e ler uma história, pois na “Malolândia” era assim. As malas se transformaram em brinquedos que enriqueceram o faz de conta das crianças em viagem que, na biblioteca, encontravam os livros dispostos nas prateleiras.

Fotografia 3 - Distribuição das malas para a viagem ao mundo da “Malolândia” em 2016, na EMEI Zacarias



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 4 - O mundo da “Malolândia” em 2016 na EMEI Zacarias



Fonte: Elaborado pela autora.

Já em 2017, o Cemepe disponibilizou a formação sobre o Programa Biblioteca Livre (BIBLIVRE)³⁸ para educadores e professores que atuavam nas bibliotecas escolares da RME. Foram realizados cinco encontros presenciais e algumas tarefas à distância para o aprendizado das principais funcionalidades dessa iniciativa – tais encontros foram ministrados por funcionárias da PMU, lotadas na SME e cedidas ao Cemepe. De acordo com a responsável pelo curso, apenas duas EMEIs participaram dessa formação, e o restante dos profissionais pertencia ao ensino fundamental.

Naquele momento, os livros da BSA eram cadastrados manualmente no livro tombo³⁹ e os empréstimos ocorriam manualmente com registro em um caderno simples, no qual constavam os seguintes dados: nome da criança, título e número de registro do livro, data de empréstimo e devolução. Depois disso, por meio do curso do Biblivre, foi possível informatizar o registro e a prática de empréstimos a crianças e professoras. Reafirmamos que esse programa pode ser instalado gratuitamente em qualquer computador e é composto pelas seguintes funcionalidades: pesquisa, circulação, catalogação, aquisição, administração e ajuda. Tais aspectos podem ser observados na Figura 1:

Figura 1 - Tela inicial do programa Biblivre



Fonte: Elaborado pela autora.

³⁸ “O Programa Biblioteca Livre (BIBLIVRE) é um aplicativo que permite a inclusão digital do cidadão na sociedade da informação. Trata-se de um *software* para catalogação e a difusão de acervos de bibliotecas públicas e privadas, de variados portes. Além disso, qualquer pessoa pode compartilhar no sistema seus próprios textos, músicas, imagens e filmes. O sistema é licenciado como *General Public Licence* da *Free Software Foundation* (GPLv3) e foi desenvolvido pela Sociedade dos Amigos da Biblioteca Nacional (SABIN), com apoio da COPPE/UFRJ, no desenvolvimento do projeto nas versões, 1.0 e 2.0. O projeto foi patrocinado inicialmente pela IBM-Brasil e desde 2007 seu patrocinador exclusivo é o Instituto Itaú Cultural”. Disponível em: <<http://biblivre.org.br/index.php/sobre-biblivre>>. Acesso em 20 abr. 2020. Tal programa é utilizado na biblioteca do Cemepe e, por meio do curso de formação oferecido, poderia ser implementado nas bibliotecas das escolas públicas da RME de Uberlândia. O curso foi ministrado por Débora Borges da Silva, Ivonilda das Neves e Rosângela Aparecida de Faria, com carga horária total de 38 horas.

³⁹ Livro-tombo refere-se a um caderno de anotações no qual se escreve a entrada dos livros na biblioteca escolar, o número de registro pela ordem de cadastro, o nome do autor, o título do livro, o local e a data de publicação.

Convém salientar que o programa permite o cadastro de usuários (estudantes e profissionais), a impressão de carteirinhas, a catalogação de livros e a emissão de relatórios detalhados sobre aquisição, catalogação e empréstimos.

No caso da EMEI Zacarias, imprimimos as etiquetas dos cadastros de usuários e fotos para confeccionar as carteirinhas das crianças. Assim, quando elas se dirigiam à BSA para escolherem seus livros, utilizavam tal documentação para se identificarem, o que valorizava o protagonismo delas na instituição, desde a escolha da obra até a efetivação do empréstimo. Elas ficavam felizes ao se reconhecerem nas fotografias e se sentiam importantes ao entregá-las para mim durante a visita à biblioteca.

Fotografia 5 - Carteirinha das crianças da EMEI Zacarias



Fonte: Elaborado pela autora.

O programa possui a opção de buscar livros por meio de palavras-chave utilizadas no cadastro: nome do autor, ano, título, assunto, *International Standard Book Number* (Sistema Internacional de Identificação de Livros, ISBN), editora e série. Tal opção é essencial, uma vez que é possível encontrar obras literárias de acordo com o interesse do leitor – por exemplo, se a criança quiser um livro relacionado a animais, podemos pesquisar as histórias disponíveis sobre o tema.

Evidentemente, o curso direcionado ao programa Biblivre me ajudou na reestruturação, tanto no quesito físico da organização e do registro dos livros, quanto na informatização dos dados da instituição. Nesse processo, contei com o apoio da mãe de um estudante da escola para redecorar o espaço e da atual gestora escolar, que ajudou a concretizar o plano de reorganizar a BSA e acreditou na importância da literatura para a educação das crianças. Depois disso, as crianças passavam pela porta e queriam entrar na biblioteca, escolher um livro, sentar, deitar, contar, imaginar e cantar, mesmo sem ser o horário destinado à turma delas. Elas encontravam ali um refúgio, um lugar para brincar e ler com liberdade, em que inventavam

histórias além daquelas citadas nos livros, pois eram relacionadas ao cotidiano ou a outras situações.

Durante o ano de 2017, de acordo com o relatório de total de inclusões das obras de julho a dezembro, 406 exemplares foram registrados ou deram entrada no Biblivre da EMEI Zacarias. Com a reorganização da BSA, todas as crianças passaram a frequentar a biblioteca semanalmente, em que utilizavam as carteirinhas para escolher um livro para ler em casa com as famílias. Desde então, as tardes na escola eram mágicas, pois, como professora responsável pela BSA, acompanhava as crianças que interagiam com as obras literárias de diferentes maneiras, seja ao manusear, selecionar livros para empréstimos, ouvir ou contar histórias.

Ainda em 2017, reorganizei os horários na biblioteca escolar ao dialogar com a supervisora pedagógica e a diretora escolar. Nesse caso, pretendia destinar um período à catalogação de livros e à organização do espaço, à contação de histórias com as crianças, à socialização da maleta viajante e do mascote da turma⁴⁰ e aos empréstimos de livros para as crianças das turmas GIID e GIIE⁴¹.

A partir de 2018, sugeri que não fossem mais exigidos os registros das leituras no caderno viajante, pois a literatura deveria possibilitar momentos de deleite para as crianças, com prazer em ler e em virtude dos desafios da leitura, o que não requer obrigatoriamente às famílias o registro escrito sobre as atividades ou que a exigência em desenhar algo relacionado a essa ação. Nesse sentido, Parreiras (2012, p. 196) afirma ser importante “que a leitura de uma obra não esteja associada à aplicação de exercícios gramaticais nem feitiço de redação, mas seja a leitura feita pelo deleite, para distrair, para provocar o pensamento, a associação de ideias e de brincadeiras”.

Então, continuamos o trabalho iniciado em 2017. No ano seguinte, cadastramos somente 47 exemplares, uma vez que a maioria das obras do acervo já estava inserida no Biblivre; logo, ampliamos o tempo destinado aos empréstimos e à contação de histórias com as crianças. No primeiro semestre de 2018, esses momentos ficaram concentrados no período da tarde, sob

⁴⁰ A turma do GIII D já realizava o projeto Maleta Viajante com o empréstimo de livros e os registros sobre a leitura dessas obras em um caderno; semanalmente, cada criança do GIII levava para casa um livro para ler e realizar uma produção sobre a leitura, em que deveria constar o nome, o título do livro escolhido e um desenho sobre a história lida. A turma do GIII E, por opção da professora regente (RI), continuou a produzir registros no caderno para documentar a visita semanal do mascote da turma (cachorro de pelúcia escolhido pelos estudantes) nas casas das crianças por meio de fotografias e outras produções gráficas delas ou de seus familiares. A bibliotecária era responsável pelo momento de socialização dos registros realizados pelas crianças para os colegas da turma, tanto da Maleta Viajante quanto do mascote.

⁴¹ O empréstimo de livros para as turmas GIA, GIIB e GIIC eram realizados por outra professora, responsável pela biblioteca no turno da manhã.

minha responsabilidade. Foram momentos gratificantes, pois eu acompanhava e realizava atividades com as crianças de todas as turmas da instituição.

Além das formações para docentes oferecidas pelo Cemepe, em 2018 participei do curso “A arte de contar e encantar através de histórias”, com a contadora de histórias Lucrécia Georgia Dias Freitas Leite. Nesse evento, estiveram presentes muitas pessoas importantes, como a minha mãe, as amigas da época da graduação e outros profissionais interessados pela temática.

Fotografia 6 - “A arte de contar e encantar através de histórias”/fevereiro de 2018



Descrição da imagem: da esquerda para direita, estão Valéria Silva, amiga de faculdade, professora e contadora de histórias, mestre em educação que discutiu, em sua dissertação de mestrado, a contação de histórias para crianças – esse trabalho consta no levantamento bibliográfico desta pesquisa (SILVA, 2018). Ao seu lado está minha mãe, Zoraene Carmem Figueira Fagundes, professora da educação infantil. Em seguida estão Lucrécia, contadora de histórias e ministrante do curso; eu e Kelly Cristina Caetano Silva, amiga desde a graduação e professora da educação infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do planejamento das histórias, Lucrécia ensinou aspectos relevantes como conhecer o livro, treinar a contação, usar a voz e a música para deleitar as crianças, representar a beleza da literatura e suas possibilidades de encantamento. Na ocasião, Lucrécia contou várias histórias, a exemplo de “O lenço” (AUERBACH, 2013), uma história composta de imagens e sem textos escritos – durante essa contação, fiquei emocionada, pois, mesmo sem dizer uma palavra, a palestrante nos encantou. Tal livro revela as criações de uma menina elaboradas por meio de um lenço vermelho com bolinhas brancas e sua imaginação, em que a brincadeira termina quando um adulto aparece na cena (provavelmente, seria a mãe da menina).

Ao final do curso, contei para Lucrécia sobre os sentimentos despertados pela história e da relação com minhas filhas que, naquela época, adoravam brincar com tecidos. A palestrante, com sensibilidade e amor pela literatura, deu-me seu livro como presente. Desde então, essa história apresentada em uma obra repleta de significados percorreu minha casa, a escola onde trabalho e uma aula na UFU para os estudantes de pedagogia.

Fotografia 7 - Minhas filhas conhecendo o livro “O lenço”/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 8 - Contação da história do “lenço” na biblioteca da EMEI Zacarias/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 9 - Contação da história para estudantes do curso de pedagogia da UFU/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Na preparação para contar a história, minha mãe participou ao confeccionar uma caixa encapada com papel vermelho e bolinhas brancas – dentro dela, coloquei objetos que aparecem nas ilustrações do livro para compor a contação. Além disso, organizei um baú com tecidos

coloridos para trabalhar com as crianças. Assim, interpretei a menina, personagem principal do livro, inspirada no curso da Lucrécia e não utilizei a linguagem verbal; apenas representei, pelo movimento do corpo e o uso de um lenço, situações imaginárias que são citadas no livro, como se tornar boneca, cachorro, saia e outros. Para finalizar o episódio, convidei as crianças para abrirem o baú com lenços e brincarem com eles como desejassem, animadas pela sonoridade de algumas músicas selecionadas por nós.

No entanto, em agosto de 2018, a partir de determinação da SME para deslocar todos os professores disponíveis nas escolas às salas de aula, seria necessária minha substituição na BSA por um profissional readaptado. Apesar dessa decisão administrativa, a atual gestora da escola, Eva Rodrigues Ribeiro Martins, conseguiu me manter na instituição e na biblioteca, ao me classificar com a função de RII⁴² e eventual.

Juntamente com a supervisora escolar, Fernanda Pereira da Silva Andrade, conseguimos dar continuidade aos projetos de contação de histórias e empréstimos de livros para as crianças, mas também atuei na escola como substituta (eventual) de professoras regentes (RI), quando necessário. Com a duplicidade de funções e a sobrecarga de trabalho como docente que atua na biblioteca e RII, tal fato diminuiu o tempo de atuação com as crianças na BSA, mas acreditava (e ainda acredito) que o trabalho não poderia ser interrompido.

Em 2019, a diretora escolar conseguiu uma professora, com extensão de carga horária⁴³, para ministrar as aulas referentes à função de RII e para me substituir durante a liberação de um dia semanal para cursar o mestrado. Além da contação de histórias e dos empréstimos de livros para todas as crianças, incluímos no meu trabalho, como docente atuante na biblioteca, dois horários semanais de atividade coletiva do GIA e GIIB, GIID e GIIE, nos quais organizava uma sessão de cinema para os estudantes com o projetor de imagens e os desenhos animados selecionados por mim e por eles em uma votação específica.

Vale ressaltar que os momentos de contação de histórias aconteceram, desde 2017, da seguinte maneira: em uma semana, eu lia histórias escolhidas por mim para as crianças de cada turma; e, na outra, elas tinham um momento de livre manuseio de livros na BSA. Assim, contava histórias a pedido das crianças e elas também narravam os enredos das obras nesse contexto.

⁴² A professora regente II (RII) substitui a professora RI nos horários de módulo para ministrar os seguintes campos de experiências: culturas regionais e locais – vivências culturais da infância; traços, sons, cores e formas; habilidades socioemocionais.

⁴³ A extensão de carga horária é atribuída a funcionários efetivos que podem assumir horas/aulas para suprir as necessidades do quadro de colaboradores da escola.

Desse modo, proporcionamos períodos nos quais as crianças ouviam histórias, mas também podiam ler os livros à sua maneira, o que favorece a relação dialógica dos leitores com as histórias. Como explica Cordeiro (2015, p. 10), “podemos perceber que a leitura sendo tomada como algo que provoca, seduz e conquista alguém, traz elementos que parecem se aproximar do entendimento de língua como interação”. Portanto, as práticas de leitura na BSA não se referem apenas a atividades rotineiras como preencher o tempo ocioso das crianças, como também são momentos de interação e deleite com a literatura.

Em 2019, recebemos alguns obras literárias do Banco Itaú Cultural?⁴⁴, pelo fato de eu, a diretora e a supervisora escolar termos realizado o curso de “Infâncias e leituras” ofertado pelo Itaú Social. Ao concluirmos a formação, recebemos três caixas com aproximadamente 300 livros destinados às crianças e aos adultos da instituição. Com essa remessa e os materiais oriundos de programas do governo federal, foram cadastrados 286 exemplares do Biblivre em 2019; porém, não foi possível catalogar todos eles, devido ao encerramento do ano letivo. Esse procedimento com o registro de 170 exemplares no referido sistema, entre fevereiro e março de 2020.

Enquanto isso, em 2020 mantive o mesmo horário de trabalho de 2019 como professora RII e eventual, com as mesmas tarefas do ano anterior, ao realizar as contações de histórias, os empréstimos de livros e as atividades coletivas para as turmas. Reitero que a mesma docente com extensão de carga horária, desde 2019, ministrou aulas de RII e me substituiu na escola no dia da liberação para cursar o mestrado.

Por meio do relatório do Biblivre, conseguimos caracterizar o acervo da BSA, em que aproximadamente 85% dos livros são de literatura infanto-juvenil; 10% se destinam à formação de professores e constituem materiais de apoio ao planejamento pedagógico; 3% são obras de literatura para adultos; e a menor quantidade, equivalente a 2%, se refere a materiais sobre folclore e de poesia que também estão disponíveis para empréstimo. A escassez de livros de poesia na BSA indica que esse gênero literário é pouco valorizado no cotidiano escolar.

Ter na biblioteca uma variedade de livros para as crianças é relevante, pois proporciona o contato delas com lúdico e promove experiências relacionadas com os elementos criados por

⁴⁴ Michetti (2016) discorre sobre as interferências do setor privado no público, em que apresenta os casos dos dois maiores bancos privados do Brasil que financiam projetos culturais em troca de incentivos fiscais: Banco Bradesco e Itaú. De acordo com Michetti (2016, p. 515), “patrocinar a cultura costuma ser uma das vias da legitimação do capital econômico”, ou seja, não é uma simples coincidência que esses dois bancos constituem grande de concentração de recursos financeiros e são os maiores beneficiários das subvenções fiscais, interferindo na distribuição de verbas públicas para a cultura. Dentre as ações do Banco Itaú está a distribuição “gratuita” de livros literários, em que há uma propaganda grátis para a empresa que investe nessa área importante e ainda permite a ela atuar nos bens culturais a serem disponibilizados nas escolas. Desse modo, a empresa recebe incentivo fiscal por meio de leis que regulamentam a “troca” entre o público e o privado.

elas e/ou suas vivências. Parreiras (2012) confirma a necessidade de aumentar o acesso a obras literárias para crianças bem pequenas, ao considerar que os livros trazem elementos novos e singulares para elas para ampliar a capacidade de imaginar, criar e fantasiar. De acordo com a autora, “a beleza da literatura é que ela abre janelas e portas. Ela não será lida por diferentes públicos da mesma maneira. (PARREIRAS, 2012, p. 196).

Organizamos as prateleiras da biblioteca de acordo com a altura das crianças, em que os livros são disponibilizados em ordem alfabética, para elas poderem observar as capas, tocá-los, folheá-los, escolhê-los para empréstimo e levá-los para casa ou lê-los na BSA, sentadas ou deitadas sobre um tapete macio e em almofadas.

Fotografia 6 - Organização das prateleiras da biblioteca no momento de empréstimo de livros e leitura em 2019, na EMEI Zacarias



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse ambiente:

A proximidade aos livros traz conforto e alegria às crianças. Elas se apegam aos brinquedos assim como se apegam aos livros. E quando se estabelece uma rotina de trabalho com livros na sala de aula, a criança se acostuma com a presença, com a leitura de histórias, com o empréstimo, com as novidades que chegam à sala de aula. Ela espera a hora do conto ou da leitura de histórias como um dos momentos inesquecíveis de sua passagem pela escola.” (PARREIRAS, 2012, p. 196)

As crianças reconheciam minha chegada às salas de aulas como algo relacionado a histórias – os bebês da turma do GI e as crianças do GII e GIII me seguravam pelas mãos, perguntavam sobre as carteirinhas e balbuciavam “biblioteca”. Tanto o momento do empréstimo de livros, quanto a contação de histórias ou os períodos de livre manuseio das obras literárias eram esperados por elas.

De fato, houve um aumento progressivo dos empréstimos, passando de 114⁴⁵ em 2017 para 1.307 em três anos, até 2019. Essas informações evidenciam a ampliação do acesso de

⁴⁵ A partir da realização do curso do Biblivre nos meses de maio e junho/2017, iniciei a catalogação de livros no sistema e os empréstimos começaram a ser realizados em outubro desse ano.

crianças e funcionários aos livros do acervo da biblioteca, em que a maioria das concessões das obras foi realizada para o público infantil.

Tabela 2 - Quantidade de empréstimos por ano

Ano	Quantidade de empréstimos
2017	114
2018	1058
2019	1307
Total	2479

Fonte: Dados da pesquisa, a partir do relatório de empréstimos por período produzido pelo Biblivre.

O Biblivre também fornece o relatório de concedimentos de obras por período. Ao considerarmos o recorte temporal entre 2017 e 2019, do total de 2.479 empréstimos, 826 se concentraram em 20 títulos. Apresentamos a seguir os livros mais solicitados pelas crianças de escola no referido período⁴⁶:

Tabela 3 - Livros mais emprestados/2017 a 2019

Título	Quantidade de empréstimos por título
Gino Girino	74
Coco Louco	66
O crocodilo e o dentista	61
Hum, que gostoso!	57
O Menino Azul	50
Borboletinha	44
Meu coração é um zoológico	41
O guerreiro	40
O bosque encantado	40
O menino e o peixinho	40
Um Som... Animal! Animais do nosso entorno	36
Longe-Perto	35
Aperte aqui	34
Cadê o Sol?	33
O grande rabanete	33
O minhoco apaixonado	31
Branca de Neve	29
Brinquedos	28
A borboleta cinza	28

⁴⁶ As referências completas desses livros se encontram no Apêndice A.

Cachinhos de ouro	26
Total	826

Fonte: Dados da pesquisa, a partir do relatório de empréstimos por período gerado pelo Biblivre.

A informação anterior sobre os livros mais emprestados de 2017 a 2019 demonstra que as crianças tendem a escolher as obras como empréstimo ou contação de histórias por repetidas vezes. Tal fato é característico desse público da educação infantil, pois considera a busca pela reconstrução de informações a partir da repetição – a pesquisa realizada por Vilela (2015, p. 13), inclusive, demonstra que “[...] a leitura intensiva como um importante movimento de negociação e a produção de novos sentidos”. A repetição de alguns livros era questionada até por alguns pais, ao reclamarem que as crianças haviam escolhido novamente determinada história; nessas ocasiões, eu lhes explicava que a escolha deveria ser respeitada, pois a repetição e a imitação também são importantes para o desenvolvimento delas.

Nesse ínterim, a turma selecionada para realizar a presente pesquisa, em 2019, pertencia ao GIIC, parcial, manhã. Em 2020 as crianças passaram a frequentar a escola no turno da tarde e compunham a turma do GIIE⁴⁷ – esta última foi definida de acordo com duas condições: a primeira, em relação à faixa etária de três anos, aspecto que facilita a comunicação entre a pesquisadora e as crianças; e a segunda se refere a uma característica da turma, relatada pela diretora, sobre a participação ativa das famílias das crianças na realização de atividades e eventos na instituição. Tendo em vista que o estudo ocorreu com crianças pequenas, foi fundamental o envolvimento das famílias em relação ao incentivo à leitura e ao compromisso de devolução das obras emprestadas pela escola.

Especificamente na turma em que efetuamos a pesquisa (GIIE), podemos visualizar a quantidade de livros emprestados às crianças em 2019. Ao compararmos as médias de empréstimos por grupos, a turma investigada apresenta o menor índice por criança, o que contradiz parcialmente, nesse ponto, o relato da diretora da escola sobre a presteza das famílias desse público com as atividades. Tal fato pode ser explicado pela falta de devolução dos livros nas datas estabelecidas e pela ausência de um profissional dedicado à biblioteca escolar no turno da manhã, o que impedia a realização de novos empréstimos.

Tabela 4 - Quantidade empréstimos por turma/2019

Turma	Quant. de empréstimos	Quant. de estudantes	Média por criança
GIA	272	18	15,11

⁴⁷ A mudança de crianças entre as turmas é comum na EMEI Zacarias. Elas ingressam no GII no turno da manhã e, no ano seguinte, passam para a turma do GIII do período da tarde ou vice-versa.

GIIB	271	22	12,32
GIIC ⁴⁸	157	20	7,85
GIID	213	24	8,88
GIIE	379	22	17,23
Total	1292	106	12,19

Fonte: Dados da pesquisa, a partir do relatório de empréstimos por usuário emitido pelo Biblivre.

A Tabela 4 confirma que, nas turmas GIA, GIIB e GIIE, as crianças leram mais de um título por mês, ou seja, a média é igual ou superior a 12 livros por indivíduo. Mesmo em outras turmas (GIIC e GIID), a quantidade de obras lidas pelos estudantes é superior a sete no decorrer de 2019. Mas, afinal, quantos livros literários geralmente as pessoas leem no período de um ano?

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴⁹, realizada em 2015, o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano. A amostra da investigação considerou pessoas a partir de cinco anos, ou seja, não abordou o público de zero a quatro anos de idade, faixa etária de estudantes da EMEI Zacarias Pereira da Silva. Portanto, evidenciamos a importância da biblioteca escolar e do acesso aos livros.

Além de livros literários, a BSA possui gibis e livros infantis doados pelas famílias, revistas sobre formação de professores, histórias seriadas, fantoches e outros recursos para contação de histórias, com brinquedos e jogos pedagógicos. Esses itens não estão cadastrados no Biblivre, mas, mesmo assim, estão disponíveis a crianças e professores e estão registrados no caderno de controle disponível na biblioteca.

Com relação ao tempo e à qualidade dos momentos destinados à leitura na educação infantil, Pereira (2014) constata, em sua dissertação, que os períodos utilizados para as práticas de leitura são escassos por opção do professor da turma. Outro ponto importante dessa pesquisa é que os livros escolhidos para leitura nem sempre são selecionados pela qualidade, e sim pela presença dos conteúdos a serem ensinados aos leitores, principalmente no que tange a comportamentos e valores considerados socialmente aceitáveis.

Pereira (2014) também defende que a biblioteca escolar, nas instituições de educação infantil, precisam ser um espaço privilegiado para o contato das crianças com a literatura. Desse modo, a organização dos tempos e espaços na BSA procura assegurar horários semanais

⁴⁸ Dados de 2019, correspondentes à turma pesquisada.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>>. Acesso em: 7 abr. 2021.

destinados a essa iniciativa, do GI ao GIII, ao considerar a qualidade dos materiais oferecidos às crianças.

O trabalho realizado na BSA envolveu tanto a organização técnica quanto a promoção de atividades lúdicas e de leitura, principalmente com o objetivo de promover a imaginação das crianças por meio de contações/leituras de histórias e empréstimos de livros escolhidos pelos estudantes. Nesse sentido, buscamos promover o espaço-tempo da biblioteca como momentos que favorecem as vivências lúdicas para as crianças, especialmente por meio do envolvimento com as obras literárias e a leitura em si.

Nesse ambiente com diversas possibilidades para o desenvolvimento infantil, elaboramos a presente pesquisa com as crianças, e não sobre elas. Isso porque as consideramos sujeitos histórico-culturais e parceiros na investigação, em que “reconhecê-las como sujeitos, ao invés de objetos de pesquisa, envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172).

3.2. Epistemologia Qualitativa

O presente trabalho se situa no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que os aspectos quantitativos envolvidos com o problema do estudo não fornecem as informações necessárias para compreender a realidade investigada.

Consideramos as contribuições da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017) quanto à provisoriedade da construção do conhecimento e às constantes (re)definições do percurso metodológico no desenvolvimento do processo investigativo, ao dialogar com o campo teórico e a realidade estudada. A pesquisa permite criar zonas de sentido⁵⁰, com resultados que não são definitivos, mas fornecem pistas para o prosseguimento dos estudos. O autor explana que:

A cientificidade de uma construção está definida por sua capacidade para inaugurar zonas de sentido que crescem e se desenvolvem diante dos desafios do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico, no curso de uma linha de pesquisa. Tal conceito de cientificidade deve ser separado, de uma vez por todas, da representação da pesquisa como conjunto de momentos ordenados em uma relação sequencial, invariável e rigidamente estruturada (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 81).

⁵⁰ Para González Rey (2017), a pesquisa cria zonas de sentido que podem ser compreendidas como possibilidades de sentido parcial e relativo a um tempo, ou seja, produzem resultados que não são definitivos e suscitam a continuidade do processo investigativo.

Destacamos as contribuições de González Rey (2017) ao escrever sobre a Epistemologia Qualitativa e a relacionar com a metodologia de pesquisa deste trabalho. Tal abordagem destaca três princípios gerais para a produção do conhecimento sob a perspectiva qualitativa: caráter construtivo-interpretativo do conhecimento desenvolvido, singularidade como dimensão importante a ser estudada e processo de comunicação como meio de produção de informações.

O atributo construtivo-interpretativo indica que o conhecimento não é construído de maneira linear, pois existem inúmeras possibilidades de associações para ocorrerem na pesquisa; ou seja, “desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com as categorias universais do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 6) Assim, nenhum saber é definitivo e está em constante processo de construção, por ser afetado pelo cotejamento encontrado pelo pesquisador na realidade investigada com a teoria, ao gerar possibilidades de sentidos e novos conhecimentos.

Portanto, ao compreender o conhecimento como construção, o pesquisador não consegue estabelecer *a priori* as soluções para os problemas da investigação, pois o movimento do estudo se constitui na medida em que adentra nos campos teóricos e empíricos. Não se sabe o que pode encontrar de fato, por haver incertezas e intensa busca por novas construções e reflexões do pesquisador, o que possibilita a ampliação de associações para a constituição de novas zonas de sentido – parece redundante, mas eu diria que a pesquisa se faz pesquisando.

González Rey (2017) define “construção” como algo associado à teoria, mas não necessariamente ao campo empírico; e “interpretação” pode levar à interlocução entre a produção teórica e a prática na construção do conhecimento. No atributo construtivo-interpretativo da pesquisa, não existe a preponderância do teórico sobre o empírico e vice-versa, mas se considera um e outro como fundamentos da elaboração dos saberes.

O segundo princípio se refere à singularidade como possibilidade para a pesquisa, em que sublinha a relevância de particularidades para explicar o real. Ou seja, o singular não se refere ao que é único ou pequeno, mas expressa o extrato da dimensão unitária em uma microunidade que se relaciona e se propaga no todo. No entanto, essa explicação do real não se direciona somente ao empírico, mas às articulações com o campo teórico, às reflexões e ao pensamento do pesquisador na produção do conhecimento. No tocante à legitimação do singular, González Rey (2017, p. 11) argumenta que:

O valor do singular está estreitamente relacionado com uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular que se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. Se o critério de legitimidade for empírico ou acumulativo, o caso singular não tem legitimidade como fonte de informação.

Ao considerarmos a construção da pesquisa um caminho inédito percorrido pelo pesquisador, reconhecemos sua responsabilidade em (re)pensar as formas para traçar esse percurso em um movimento dinâmico de investigação, ao articular o modelo teórico e a empiria. Com base no caráter singular da Epistemologia Qualitativa não existe um padrão de estudo a ser aplicado em todas as investigações, pois cada pesquisa é única e o pesquisador toma decisões, cria conexões e elabora a própria teoria. A singularidade de cada trabalho científico também se explica ao reconhecer a interferência dos aspectos subjetivos e da cultura na produção do conhecimento.

O reconhecimento da dimensão comunicativa é o terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa, pois, por meio dela, podemos compreender as diversas maneiras de expressão dos sujeitos e, até mesmo, as condições simbólicas que influenciam suas ações. A comunicação, como dimensão importante para a produção do conhecimento na pesquisa, leva González Rey (2017) a romper com a neutralidade do paradigma positivista, ao argumentar que os participantes do estudo se tornam sujeitos quando podem expressar as próprias opiniões, vontades e questionamentos.

Outro aspecto relevante da dimensão dialógica na construção do conhecimento está presente desde a seleção dos instrumentos de investigação científica, que não se restringem à questionários fechados em si, mas se expressam em diferentes técnicas que possibilitam a expressão dos sujeitos no próprio contexto, em que percorrem trajetórias singulares. Desse modo, a comunicação “[...] se converterá em um espaço legítimo e permanente de produção de informação da pesquisa [...]” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 15).

De fato, a comunicação se configura em um espaço para a produção de sentidos dos sujeitos da pesquisa, pois as pessoas fazem parte do processo de investigação e suas participações estão associadas às motivações em compor essa construção, e não a uma imposição exterior a elas. Logo, o conhecimento se constrói a partir do diálogo com outras pessoas, em que “considerar a comunicação um princípio epistemológico conduz a reconsiderar

o espaço social da pesquisa em sua significação para a qualidade da informação produzida” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 16).

Os três princípios da teoria de González Rey (2017) denotam que a pesquisa pode (ou precisa) se voltar às dimensões subjetivas da realidade, isto é, busca compreender aspectos sociais, culturais, históricos e afetivos que fazem parte do processo investigativo, mas que não são diretamente perceptíveis. Nessa perspectiva, o pesquisador aborda aspectos da constituição humana que influenciam na maneira de pensar o objeto de conhecimento e de se relacionar com ele no estudo. Assim, o sujeito “não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo [...]” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 36, acréscimos do autor), ou seja, a composição e a expressão dos indivíduos são permeadas por marcas impressas em sua vida, nos diferentes contextos com os quais convive diariamente.

Ao considerarmos as dimensões subjetivas na construção da pesquisa, defendemos que o cultural, o social e o histórico na subjetividade sintetizam, de maneira complexa, os extratos da realidade no sujeito. Segundo González Rey (2017), a subjetividade é constituída pela interação entre o individual e o social, tendo em vista que “[...] os processos sociais não são externos aos indivíduos, mas fazem parte de um sistema complexo e plurideterminado em que o sujeito é constituído e constituinte, integrando, assim, o individual e o social” (MARTINS; SANTOS, 2018, p. 23).

3.3. Orientação etnográfica para a pesquisa

Ao assumir a produção do conhecimento defendida anteriormente, como construção indissociável do contexto cultural, social e histórico, a orientação etnográfica também se apresenta como possibilidade para a construção da pesquisa e o entendimento da realidade. Geertz (1989) apresenta a cultura como uma teia simbólica que permeia as relações sociais e a descrição densa como um recurso antropológico para acessá-la. Assim:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, [a antropologia é entendida] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à busca do significado. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Para o referido autor, o comportamento humano não se refere apenas à gestualidade. Cada conduta tem um significado que extrapola o ato, cujos comportamentos alimentam a

cultura e vice-versa. Desse modo, a pesquisa etnográfica se relaciona com a qualitativa, pois considera a subjetividade uma dimensão fundamental da realidade e do conhecimento.

Ao se basear nessa importante referência, a etnografia se insere como uma metodologia de pesquisa relativa à possibilidade de compreender a cultura pela imersão no cotidiano; “o ponto de partida desse método [etnográfico] é a interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos de carne e osso” (FONSECA, 1999, p. 58). Diante do contexto histórico, social e cultural do que será investigado, a pesquisa etnográfica aborda a dimensão subjetiva que envolve tanto o simbólico quanto o emocional e pode ser expressado de várias maneiras, além do verbal.

Nesses termos, a pesquisa etnográfica considera que a complexidade da realidade e da cultura deve ser contemplada nos estudos; por isso, privilegia uma compreensão das investigações como processo de construção do conhecimento, e não apenas dos saberes como resultados. No caso dos estudos com crianças, a orientação etnográfica possibilita conhecer como elas vivem, interagem, pensam, sentem e falam.

Em se tratando da limitação temporal do curso de mestrado (apenas dois anos para ser concluído), a etnografia, que demanda profunda imersão do pesquisador no campo de estudo se torna apoio e referência para o trabalho, em que contribui para compor uma visão mais atenta aos fatores culturais que interferem na investigação – isso requer explicações sobre como os fenômenos se constituem na perspectiva do processo histórico vivenciado pelas pessoas. Portanto, a etnografia é um campo que auxilia a presente pesquisa e, ao entender que não se produz um “conhecimento denso” (GEERTZ, 1989), torna necessário conhecer culturas e suas interpretações.

Etnografia virtual

De acordo com os aspectos comentados anteriormente, nossa pesquisa se fundamenta na orientação etnográfica, mas, no cenário do atual distanciamento social vivenciado, em decorrência da pandemia da Covid-19, foi necessário buscar opções metodológicas para sustentar a construção das informações para a investigação. No minicurso *on-line* “Introdução às pesquisas em/dos/sobre contextos digitais: teoria, método e ética”⁵¹, ministrado pela professora Carolina Parreiras e organizado pela docente Bárbara Castro, com apoio do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Estadual de

⁵¹ Vídeos do minicurso disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RRJmGfnKBk0>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=Qi53-R2NrHg>>; <https://www.youtube.com/watch?v=CDnWA_idOFI>; <<https://www.youtube.com/watch?v=ByqzXGueEtQ>> Acesso em: 3 ago. 2020.

Campinas (UNICAMP), conhecemos alguns aspectos importantes em relação à pesquisa científica em contextos digitais, como romper com a falsa dicotomia entre o real e o digital, pois este último não é menos importante do que o presencial. Na antropologia e etnografia, o respeito ao outro, à privacidade e à escuta se mantem também no contexto digital, o qual pode ser pensado como um dos meios de compreender o que é humano (MILLER; HORST, 2012) – isso contribui com o papel da antropologia em refletir sobre os significados do ser humano e de suas relações, em que utiliza a tecnologia como mediadora.

Destacamos o trabalho de Hine (2000, p.10, tradução nossa)⁵², ao afirmar que a combinação entre etnografia e Internet “requer repensar a relação entre etnografia e espaço, considerando tanto a internet quanto a cultura como artefato cultural”. Logo, podemos pensar nas possibilidades de relações mediadas pelas tecnologias, especialmente na Internet, como uma produção cultural que também fornece meios para interpretar a realidade e inventar novos contextos culturais. Nessa perspectiva, “os antropólogos podem estar bem preparados para entender estes processos se estiverem abertos à ideia de que a ciência e a tecnologia são campos cruciais para a criação da cultura no mundo contemporâneo” (ESCOBAR, 2016, p. 22).

Na contemporaneidade, a cibercultura guarda profundas relações com questões econômicas, financeiras e ideológicas. Assim como a ciência não é neutra, as tecnologias são usadas como ferramentas para elevar a dominação da lógica neoliberal, em que prevalecem os interesses financistas e mercadológicos em detrimento das necessidades humanas mínimas de saúde, educação, segurança, moradia, trabalho, lazer, entre outras. Entretanto, o âmbito social e econômico neoliberal se configura em todas as circunstâncias da vida e se aprofunda na atual relação com as redes globais de computadores, mediante a situação de pandemia. Tal realidade deve ser levada em conta nas investigações realizadas, mesmo quando utilizamos a tecnologia como meio de contato com os sujeitos, e não como objeto de pesquisa.

Acerca das pesquisas em educação que empregam a mediação tecnológica, torna-se necessário descrever as plataformas utilizadas para a produção de informações para (e na) pesquisa, o manejo e o armazenamento dos dados produzidos. Para a nossa comunicação com as crianças, selecionamos o WhatsApp⁵³, que consiste em uma ferramenta digital gratuita que possibilita o envio instantâneo de mensagens de texto e áudio, com chamada de voz e vídeo por meio da utilização de *smartphones* – tal aplicativo é popular entre as famílias cujos filhos estudam nas EMEIs. Outra ferramenta digital gratuita utilizada para o contato virtual com as

⁵² “To combine the two requires a rethinking of the relationship between ethnography and space, to take account of the Internet as both culture and cultural artefact” (HINE, 2000, p. 10).

⁵³ Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/features/>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

crianças foi o Jitsi Meet⁵⁴, que permite a realização e gravação de chamadas de vídeo por meio da Internet, com armazenamento automático dos arquivos no Dropbox⁵⁵.

Embora tenhamos utilizado ferramentas que se apresentam como gratuitas, sabemos que tais produtos não são neutros e merecem cuidados: primeiro, porque o usuário comum não domina minimamente os processos de programação que os produzem; e segundo, pela maneira como as empresas nacionais e internacionais, que produzem e controlam as ferramentas digitais populares, se beneficiam dos dados pessoais daqueles que usam seus produtos. Nesse entremeio, a gratuidade é uma questão questionável, pois os dados pessoais dos usuários são armazenados e empregados pelas referidas empresas fazer negócios que produzem altos rendimentos financeiros, controle e poder. Novamente, a pergunta que se coloca para as pessoas é: qual o sentido da tecnologia em nossas vidas?

As respostas para essa e outras questões têm sido construídas ao longo da história e demonstram que as Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs), muitas vezes se impõem e são usadas para controlar pessoas e dinâmicas sociais. Em nosso caso, tentamos nos contrapor a essas preocupantes características das NTDICs, ao entendê-las e utilizá-las como auxiliares excepcionais na pesquisa, em virtude da necessidade de isolamento social para superar a pandemia causada pelo Covid-19 e no contato com as crianças e suas famílias. Há, pois, a convicção de que a educação das crianças deve acontecer por meio de relacionamento presencial.

Também produzimos notas de campo para descrever e registrar ações da pesquisa, tais como escolha e entrega dos livros para as crianças e seus comentários sobre as leituras. Essa escrita foi realizada a partir das entregas mensais de livros às crianças e contém aspectos descritivos e reflexivos acerca das nossas vivências, ao incorporar fotografias e transcrição de áudios e vídeos das crianças contando as próprias histórias. As notas de campo foram digitadas em documentos no programa Microsoft Office Word⁵⁶, que consiste em um editor de textos para computadores com diversas ferramentas de digitação, correção, formatação, o que permite ao autor escrever textos e reorganizar documentos quando houver necessidade.

O armazenamento das informações obtidas pelo aplicativo WhatsApp (mensagens, áudio, vídeos e fotografias) e as notas de campo foram depositados na memória interna do

⁵⁴ Disponível em: <<https://jitsi.org/jitsi-meet/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

⁵⁵ Aplicativo que permite o armazenamento gratuito de 2GB de arquivos. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/individual>>. Acesso em: 23 set. 2020.

⁵⁶ Disponível em: <<https://support.microsoft.com/pt-br/office/o-que-%C3%A9-o-word-aee9c7ff-f9c5-415f-80dc-103ad5e344d7>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

computador da pesquisadora e, em seguida, no Google Drive⁵⁷, o qual permite o armazenamento, compartilhamento e acesso dos arquivos (com até 15 gigabytes) em qualquer outro computador ou dispositivo de maneira gratuita.

Nos estudos da área da educação, sobretudo quando são realizadas com crianças, lidamos o processo de desenvolvimento da investigação e os aspectos inesperados dos acontecimentos, em que é impossível definir prévia e rigidamente apenas uma maneira de trabalhar. Diante das possibilidades e dos desafios vivenciados para materializar nosso caminho investigativo, sublinhamos o posicionamento de Corazza (2002, p. 127), a respeito das investigações como criação: “Ou seja, a coisa toda da prática da pesquisa é da ordem da criação – ética e estética –, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa a qualquer mestria”.

André (2013) afirma que no âmbito da pós-graduação é muito comum exigir que o pesquisador especifique em qual tipo de pesquisa seu estudo se enquadra, mas nem sempre esse enquadramento é possível de ser feito, pois a pesquisa é criação que se faz com as pessoas num determinado contexto sócio-histórico; no entanto, como não podemos formatar previamente a investigação, devemos explicar todo o percurso realizado na construção teórico-metodológica, fundamentando as escolhas feitas para a compreensão do objeto de estudo. Desse modo, “o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Na sequência, apresentaremos algumas possibilidades metodológicas na abordagem qualitativa e correspondentes aos princípios da Epistemologia Qualitativa já explicitados nos itens precedentes desta seção. Em relação aos conceitos, destacamos a pesquisa exploratória, o estudo de caso e a pesquisa-ação como modalidades de estudo educacional que se relacionam com os passos dados no âmbito deste trabalho.

A pesquisa exploratória possibilita a construção de caminhos investigativos na perspectiva da criação, pois, a partir de um objeto a ser compreendido, podemos definir e redesenhar os percursos. De acordo com Bonin (2012, p. 4), tal abordagem “implica aproximações empíricas ao fenômeno concreto a ser investigado com o intuito de perceber seus contornos, nuances, singularidades”. Ao permanecer em contato direto com a prática, o estudo exploratório é flexível quanto às definições metodológicas, pois, a depender do que foi observado, se torna necessário rever os aspectos propostos proposto inicialmente. Nesse

⁵⁷ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/>. Acesso em: 3 ago. 2020

ínterim, a pesquisa constitui um processo de construção organizado no movimento entre os campos empírico e teórico, ao se relacionar com o viés histórico-cultural que fundamenta nossa investigação; porquanto, estudaremos as crianças e suas ações (práticas, históricas e culturais), especialmente aquelas práticas desenvolvidas por elas no âmbito das práticas de leitura.

Antes da pandemia, a pesquisa seria realizada na biblioteca escolar da EMEI Zacarias; no entanto, diante da suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, foi necessário reorganizar a metodologia da presente investigação. Para tanto, criamos novas possibilidades de pesquisa, como a manutenção de relacionamentos com crianças por meio de chamadas telefônicas por áudio e vídeo; o contato presencial com as crianças nas residências para realizar empréstimos de livros, de acordo com as normas de segurança para evitar contágios, ao utilizar máscaras faciais, ter ausência de contato corporal e sanitizar os livros; as gravações audiovisuais de histórias contadas por elas e realizadas pelos familiares com a nossa orientação.

O estudo de caso foi outra referência para a presente pesquisa, pois consideramos que a maneira como as crianças da EMEI Zacarias têm acesso à biblioteca e ao livro literário é uma situação única na RME de Uberlândia. As demais bibliotecas das escolas infantis, quando existiam, foram fechadas em 2018 devido à falta profissionais destinados a trabalhar nesse espaço e por outros motivos, tais como: carência de espaço físico, pequena quantidade e baixa qualidade dos livros disponíveis e falta de reconhecimento da importância da biblioteca escolar por parte da SME.

Nossa pesquisa se assemelha à realizada por Silva (2014) na biblioteca da escola onde trabalhava, no que se refere à metodologia. A autora optou pelo estudo de caso do tipo etnográfico por “privilegiar a percepção dos fenômenos particulares dentro da complexidade de seu contexto social, buscando descrever as características das relações de determinado grupo social em seu cotidiano, onde o próprio pesquisador está implicado [...]” (SILVA, 2014, p. 23).

Segundo André (2013, p. 97), no estudo de caso, “valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”; por conseguinte, tal método corrobora a importância da investigação detalhada de um caso específico em processo construtivo.

A pesquisa-ação também se apresenta como outra opção metodológica a ser observada na presente investigação, porque diz respeito a um problema educacional e ao lugar dos livros, da literatura e da biblioteca na vida das crianças na instituição infantil, o que precisa ser resolvido com os sujeitos da escola, principalmente as crianças. Então, como professora da escola, referência inicial da presente investigação, a partir do que era vivenciado por um grupo

de sujeitos, crianças e professoras, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como as crianças de três anos vivenciam práticas de leitura na EMEI Zacarias?

Tomamos da pesquisa-ação a possibilidade de produzir respostas e conhecimentos para um problema da (e na) escola, juntamente com os sujeitos que ali convivem. Outrossim, inspirou-nos a investigação realizada por Pinto (2018), que utilizou a metodologia da pesquisa-ação para produzir respostas às perguntas produzidas a partir da própria realidade e definiu que “a construção dos dados parte da vivência de situações de mediação de leitura com as crianças da escola, além da observação participante dos bebês, sujeitos do estudo, no momento de mediação da leitura” (PINTO, 2018, p. 44).

Thiollent (1986, p. 14) define essa pesquisa como uma ação prática vinculada ao social “[...] que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Assim, a construção dessa modalidade de estudo promove o aprendizado do pesquisador e dos participantes, ao buscarem soluções em conjunto para obstáculos vivenciados.

Diante do exposto, consideramos que a presente investigação se aproxima de características da pesquisa exploratória, da pesquisa-ação e do estudo de caso etnográfico. Tal caso deve ser estudado quando se considera que a EMEI Zacarias compõe a RME e, dentre 168 instituições vinculadas à SME, 109 são de educação infantil (67 EMEIs e 42 OSCs) – os demais estabelecimentos de ensino, ou seja, 57 escolas, se destinam ao ensino fundamental. A EMEI Zacarias possui um diferencial nesse conjunto, pois é uma, dentre 16 escolas, que possui biblioteca com uma profissional bibliotecária para atuar na educação infantil.

Com relação à estrutura das bibliotecas escolares na RME de Uberlândia, Moraes (2014) afirma que esse espaço não possui estrutura adequada, conforme evidenciado por 50 professores de 75 entrevistados.

O isolamento social trouxe um problema prático e real para a pesquisa: entender e discutir práticas de leitura de crianças da educação infantil sem poder utilizar a biblioteca escolar para promover o contato com os livros. Vale ressaltar que uma descrição detalhada da organização e do funcionamento da BSA foi apresentada na seção anterior do presente trabalho.

Ao considerar a pesquisa um processo de construção histórico-social flexível, com vistas a planejar e repensar a partir da realidade vivenciada, abordaremos a seguir o caminho delineado em um primeiro momento com o ensino presencial e, no segundo, com o isolamento social e o fechamento das escolas durante a pandemia. Nesse caso, os procedimentos

metodológicos foram revistos e reorganizados em decorrência da suspensão do contato presencial em março de 2020.

3.4. Primeira organização da pesquisa

A presente pesquisa⁵⁸ se iniciou com os objetivos centrais de investigar como as crianças de três anos vivenciavam o espaço-tempo BSA; e analisar a relação entre escutar histórias, a imaginação e a construção de conhecimentos por crianças da educação infantil. Para alcançá-los, planejamos utilizar procedimentos direcionados a apreender essa realidade, ao dialogar com as crianças em múltiplas formas de interação, por meio de conversas sobre as histórias escolhidas por elas, dos desenhos feitos por elas a partir das leituras, das leituras realizadas pelo adulto e por elas mesmas e das fotos e filmagens de vivências infantis na referida biblioteca. Tais momentos de construção de informações para o estudo seriam realizados quinzenalmente, no período da tarde.

Com a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, em dezembro de 2019, ao final do ano letivo, optamos por iniciar o trabalho de campo em 2020, logo após o período de adaptação das crianças na escola. No dia 6 de março de 2020, às 13h15, participamos da primeira reunião com pais e responsáveis da turma de GIII da tarde (regime parcial⁵⁹), conduzida pela diretora e analista educacional, com o objetivo de apresentar a equipe administrativa e pedagógica da instituição.

Naquela ocasião, apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis, a fim de autorizar as participações das crianças na presente investigação. De 22 crianças que compunham a turma de GIII, 14 responsáveis estiveram presentes na reunião e todos concederam tal permissão. Na semana seguinte, conseguimos contato com outros cinco responsáveis pelas crianças, os quais também autorizaram as crianças a participarem do nosso estudo – outras três autorizações foram preenchidas em julho de 2020, durante a pandemia, pois enviamos o TCLE juntamente aos livros do primeiro empréstimo.

3.5. Reorganização da pesquisa: outras possibilidades para dialogar com as crianças

⁵⁸ Projeto de pesquisa aprovado em dezembro de 2019, sob o parecer consubstanciado n. 3.742.559, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU, conforme o documento constante nos anexos desta investigação.

⁵⁹ Nas turmas parciais, as crianças permanecem na escola por meio período (manhã ou tarde).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, depois de os pais ou responsáveis terem autorizado a participação das crianças, estava prevista uma conversa com elas sobre a investigação para verificar se concordariam em fazer parte do trabalho. No entanto, no dia 18 de março de 2020, as aulas das escolas municipais foram suspensas em decorrência da pandemia, conforme o comunicado do Comitê Municipal de Enfrentamento ao Covid-19⁶⁰. A partir daí, nos vimos diante de um cenário de incertezas quanto ao prosseguimento da pesquisa, sem previsão de volta às atividades escolares presenciais em 2020.

Em abril de 2020, a PMU criou o portal Escola em Casa⁶¹, com o intuito de viabilizar semanalmente as atividades escolares desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental – a partir de junho, se iniciou também a transmissão de programas pela TV Universitária com aulas remotas. Estas últimas são organizadas pelo Cemepe e realizadas por professores da RME, além de serem disponibilizadas em um canal próprio no YouTube⁶².

O primeiro contato da escola com as famílias das crianças, de 1º de junho de 2020 a 8 de junho do mesmo ano, ocorreu por telefone, para verificar o melhor meio de comunicação entre a escola e elas – a maior parte das famílias optou pela criação de um grupo no WhatsApp para repasse e retorno das tarefas escolares. No caso da turma da tarde do GIII, para o trabalho com a pesquisa, também utilizamos o WhatsApp, por meio chamadas telefônicas com e sem vídeo, para conversar com as crianças, os pais ou responsáveis, agendar encontros, enviar pedidos e receber mensagens e vídeos.

A implementação do ensino remoto na RME gerou uma grande demanda de novas atividades para os professores. Nesse cenário, além da função como docente que atua na BSA, assumi as aulas como regente II⁶³, tendo em vista que, durante a pandemia, a SME dispensou todos os profissionais com extensão de carga horária⁶⁴.

⁶⁰ Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Comunicado-Comit%C3%AA-COVID-19-17.03.2020.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

⁶¹ Disponível em: <<https://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

⁶² Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/PrefUberlandia>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

⁶³ A partir de 2019, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na RME de Uberlândia, RI, responsável pela maior parte carga horária de atividades na turma de crianças, correspondente a 16 horas/aula semanais, ministra aulas dos seguintes campos de experiências: eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já à RII compete lecionar os demais campos de experiências ora previstos – culturas regionais e locais: vivências culturais da infância; traços, sons, cores e formas; habilidades socioemocionais –, perfazendo o total de 9 horas/aula por semana.

⁶⁴ A reorganização do quadro pessoal, com a dispensa de alguns profissionais com extensão de carga horária, é orientada pelo art. 5º do Decreto n. 18.628, de 15 de maio de 2020, que dispõe das medidas temporárias da administração pública para prevenção ao Covid-19: “Sempre que a demanda exigir, será considerada a manutenção do quantitativo de pessoal necessário para a realização das respectivas atividades, inclusive de atendimento ao público interno ou externo”. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1862/18628/decreto-n-18628-2020-altera-o-decreto-n-18550-de-19-de-marco-de-2020-que-dispoe-no-ambito-da-administracao-publica-municipal-acerca>>

É enorme a luta contra atividades remotas, principalmente na educação infantil, uma vez que batalhamos contra o sistema – nesse caso, a SME de Uberlândia determinava semanalmente as temáticas deveriam orientar nosso planejamento pedagógico e a realização de atividades para as crianças. Levar os livros de literatura a elas foi uma forma de resistir às imposições do governo municipal e construir uma escola com o público-alvo por meio da arte literária.

Diante de uma situação social e escolar diferente e inesperada em virtude da pandemia do Covid-19, continuamos a defender os mesmos objetivos de pesquisa apresentados anteriormente, porém, para alcançá-los, foi necessário levar as obras de literatura às crianças do GIII da EMEI, estimular e lhes possibilitar condições para a realização de leituras. Com tais ações, havia o propósito de levar, de maneira segura, os livros nas residências delas, para observarmos e acompanharmos como se dão as relações desse público com os referidos itens, a leitura. Mesmo com a necessidade da participação da família para ajudar a estabelecer o contato com as crianças por meio de celulares, também pretendíamos dialogar com elas sobre os livros escolhidos e/ou recebidos e as leituras realizadas, assim como analisar a relação da leitura com a constituição da imaginação e a construção do conhecimento.

A decisão por continuar a desenvolver a presente investigação com as crianças ocorreu de maneira coletiva. Dialogamos com as colegas professoras sobre o intuito da pesquisa e as (im)possibilidades metodológicas apresentadas com o fechamento da escola, com o escopo de encontrar novas possibilidades em um momento no qual não sabíamos sobre o prosseguimento do estudo sem a presença das crianças na escola. Nesse ínterim, assistimos a um vídeo, enviado pela tia Jacqueline, sobre uma docente de São Paulo que desenvolve o projeto “Professora em minha casa”, em que visita os estudantes para compreender o contexto social e cultural deles⁶⁵.

Nesse momento foi sugerido, pelo esposo de uma das pesquisadoras, que levássemos os livros à residência de cada criança da Turma GIII E, o que coadunou também com o compromisso social e político defendido por nós em relação às pesquisas científicas em educação. Reiteramos que a opção de entregar tais obras aos estudantes também representou uma forma de resistência ao ensino remoto estabelecido pela SME, que exclui aqueles que não possuem equipamentos necessários ao acesso à Internet.

Com referência à orientação etnográfica que busca compreender acontecimentos específicos no contexto social e cultural, optamos por selecionar e entregar os livros na casa de

de-medidas-temporarias-de-prevencao-ao-novo-coronavirus-e-prorroga-o-periodo-das-medidas-de-prevencao-no-ambito-da-administracao-publica-municipal>. Acesso em: 6 jun. 2020.

⁶⁵ Mais informações sobre o projeto disponíveis em: <<https://razoesparaacreditar.com/professora-casas-alunos/>>; <<https://www.facebook.com/profemminhacasa/>> (página oficial). Acesso em: 31 jul. 2020.

cada criança, para possibilitar o acesso aos livros. Para ter obter os dados das famílias delas, a diretora da escola forneceu os números de telefones e os endereços de seus pais ou responsáveis. A partir daí, enviamos a eles mensagens de texto via WhatsApp, para perguntar como estavam as crianças e confirmar os endereços, com vistas a entregar uma “surpresa” a elas.

A construção da pesquisa envolve escolhas; logo, optamos pelo encontro com crianças e livros, uma vez que a BSA permanece fechada no período da pandemia do Covid-19. Outrossim, os procedimentos metodológicos adotados podem promover um diálogo precioso com os estudantes em um momento de dificuldade social, o que contempla um pequeno (e valioso) gesto nas possibilidades ora reveladas:

Quando, porém, o encontro acontece, ele é avassalador e, porque não dizer, sagrado. E assim, se encontro for, ele nos dá asas, nos permite mirar o futuro, o que está por vir, o que podemos vir a ser. Mostra-nos que há caminhos, por mais perdidos que estejamos; que o céu pode não despencar sobre nossas cabeças e ali permanecer nos dando seu azul; e que o que passou é pouco diante do que pode um passarinho (BENSUSAN, 2019, p. 143).

O encontro das crianças com os livros e as práticas de leitura são elementos significativos para obter as perspectivas infantis relativas à construção da imaginação e de conhecimentos. Nesse momento de isolamento social e de fechamento das escolas, não poderemos investigar o papel da biblioteca na visão desse público, mas podemos estudar a função dos livros, da literatura e da leitura em suas vidas. Conforme Guimarães (2017, p. 33), “partimos da hipótese, ancorada na perspectiva vigotskiana, de que ocorrem mudanças qualitativas nos processos de desenvolvimento cultural vivido por adultos e crianças em suas vivências com a literatura”.

Em julho de 2020, com vistas a estreitar a participação das crianças na pesquisa, selecionamos e entregamos uma obra de literatura para cada estudante da turma GIII, de acordo com as preferências deles, por meio de conversas com as famílias e conforme os relatórios de empréstimos do Biblivre em 2019. Juntamente com o livro selecionado, enviamos uma carta para justificar tal escolha e perguntar se ele aceitaria em colaborar com a presente pesquisa.

3.5.1. Escolhemos um livro para você...

A escolha cuidadosa dos livros literários para as crianças foi realizada de 5 a 10 de julho de 2020⁶⁶, em que cada um possui determinada história representada por desenhos e palavras

⁶⁶ Para verificar a lista completa de livros selecionados para as crianças, consultar o Apêndice B.

que as convidam a lê-la de fato. Por conseguinte, a seleção não foi aleatória, uma vez que pensamos nas ilustrações e no que era narrado nas obras que, por seu turno, podem despertar diferentes emoções e interpretações em quem os lê e gerar novos sentimentos a cada momento.

Juntamente com as histórias que compõem o livro, as imagens podem criar signos que fundamentam a criação de novas realidades. Nesse sentido, “o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar-se e a refletir outra realidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 92).

Assim como as imagens se relacionam com quem as olha, as palavras dialogam com o leitor. “Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 205, grifos nossos). Vale ressaltar que até mesmo as crianças que ainda não decifram o código escrito conseguem ler os livros e estabelecer interlocuções com os enunciados.

Como pesquisadoras, salientamos que os livros são permeados de vozes que ecoam por ilustrações ou palavras e, ainda, convidam os leitores para uma interação que envolve o olhar para imagens, palavras, histórias, para si mesmo e o mundo que os rodeia – ao mesmo tempo em que lemos, somos lidos, e isso também ocorre quando vemos e somos vistos. Evidentemente, as obras literárias são essenciais na vida das crianças e permitem a elas construir as próprias histórias baseadas no que já conhecem, ao acrescentarem elementos do cotidiano, além de momentos de deleite, ao se conectarem com os enredos contidos nesses escritos.

Os livros foram selecionados para 22 crianças da turma de GIII parcial e vespertino, as quais estudavam no período da manhã em 2019. Já em 2020, elas migraram para o período da tarde e, a partir dessa mudança, o contato presencial ocorreu em apenas quatro semanas antes das determinações do isolamento social e do fechamento das escolas – nesse período de contato foram incluídas a adaptação das crianças na escola⁶⁷ e uma semana de recesso de carnaval.

Para estabelecermos os critérios de escolha dos livros, consideramos as seguintes fontes de informações: devolutivas das famílias no grupo de WhatsApp da turma; relatórios por usuários do Biblivre com os títulos dos livros selecionados como empréstimos por crianças daquela turma em 2019; e relatório de obras mais solicitadas pelos estudantes da EMEI Zacarias de 2017 a 2019.

⁶⁷ O período de adaptação escolar consiste em um período de aproximadamente duas semanas, no qual as crianças saem mais cedo da escola até se habituaem com o ambiente escolar. Portanto, nesse espaço de tempo, nosso tempo de contato com elas ficou reduzido.

A partir disso, separamos as crianças em quatro grupos para selecionar os livros, em que consideramos os seguintes pontos:

a) durante o distanciamento social e por meio de áudios, vídeos e fotos enviadas pelas famílias no aplicativo WhatsApp, foi possível perceber o que elas faziam nesse período, do que gostavam de brincar, as pessoas e lugares com que conviviam – para esse grupo, escolhemos os livros a partir do cotidiano e de suas preferências.

b) com base no relatório de empréstimos por usuário (títulos e assuntos), estimamos as principais preferências das crianças para escolherem os livros, pois as informações enviadas pelos familiares eram escassas ou inexistentes;

c) conforme as informações obtidas pelos pais ou responsáveis no grupo de WhatsApp, as relacionamos com os dados dos relatórios de empréstimos de livros realizados pelas crianças em 2019;

d) e para o grupo de crianças que não realizaram nenhum empréstimo em 2019, aquelas que não enviaram devolutivas sobre as atividades escolares e rotinas durante o distanciamento social, selecionamos as obras segundo a lista de histórias mais pedidas pelos estudantes da EMEI, gerada pelo relatório de empréstimo por período (2017 a 2019) do Biblivre⁶⁸.

Apresentaremos as crianças que participaram do estudo com nomes fictícios ou reais escolhidos por elas próprias ou por nós, pesquisadoras, além de suas idades, as fotografias nos casos em que as famílias nos enviaram e uma breve descrição das principais características. Em seguida, elencamos os livros emprestados pelos estudantes na BSA em 2019 e a justificativa das obras selecionadas para cada um no primeiro empréstimo da investigação.

No primeiro grupo, participaram 12 crianças, as quais serão apresentadas na sequência, embora só tenhamos fotografias de dez participantes.

Durante o curto período de contato presencial que tivemos com as crianças no início de 2020, percebemos que Malu⁶⁹, de quatro anos, gostava de brincar bastante, mas ela não conseguia se comunicar verbalmente de maneira clara – não sabemos se era por dificuldade de dicção, formulação das frases ou outro motivo.

⁶⁸ Para verificar a lista completa dos livros mais emprestados pelas crianças, consultar o Apêndice A.

⁶⁹ Dialogamos com as crianças para escolherem os nomes fictícios na pesquisa – algumas optaram por personagens preferidos, enquanto outras decidiram manter o próprio nome. Nos casos em que elas não responderam, eu mesma selecionei um codinome.

Fotografia 7 - Malu recebendo o seu livro



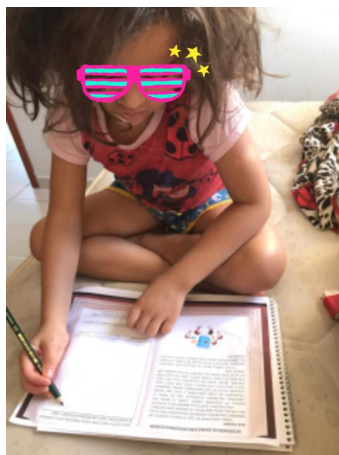
Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Estabelecemos contato com a mãe dela por mensagens de texto no celular e descobrimos que a estudante reside com os pais e uma irmã mais nova, no bairro Morumbi – seu pai, inclusive, possui um depósito de gás de cozinha, próximo à EMEI Zacarias. Em uma dessas conversas, a mãe da criança disse que ela estava fazendo acompanhamento com fonoaudiólogo para incentivar o desenvolvimento da fala.

No decorrer de 2019, Malu levou cinco livros emprestados: “Borboletinha” (MORINI, 2013); “Kimi e a história do sorvete” (SECCO, [20--?]); “Eu te disse” (GOMI, 2013); “Gato pra cá, rato pra lá” (ORTHOF; LIMA, 2012); “A casa do bode e da onça” (LAGO, 2011); e “Bibi come de tudo” (ROSAS, 2010) – a temática predominante entre eles se referia aos animais. Em 2020, durante o isolamento social, recebemos registros fotográficos da criança enquanto assistia às videoaulas e realizava algumas atividades solicitadas pelas professoras, além de algumas cenas do seu cotidiano. Em uma dessas aparições, ela lia uma história que continha uma casinha rosa.

No período de distanciamento social, conversamos com a mãe de Minnie, de quatro anos, por mensagens de texto. Percebemos que ela permanece alguns períodos com a avó e bisavó; em outros, fica com a mãe e o irmão mais novo na casa deles, localizada em outro bairro da cidade.

Fotografia 8 - Minnie preenchendo o termo de autorização da criança para a participação na pesquisa



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Minnie optou pelos seguintes livros em 2019: “Cores” (MARSCHALEK, [20--?]); “O balde das chupetas” (HETZEL, 2011); “Cachinhos dourados” (KOBAYASHI, 2011); “Asa de papel” (XAVIER, 2007); e “O casamento de dona baratinha” (BRAIDO, 2006). Recebemos algumas fotos dela em que brincava nos diversos cômodos de sua casa.

Diante das observações das fotos enviadas pelas famílias de Malu e Minnie, selecionamos o livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)⁷⁰, que aborda a história de uma menina que viaja pelo mundo da imaginação por meio de brincadeiras criativas em vários cômodos da própria moradia.

Já Cecília, de três anos, é uma criança alegre que gosta de se comunicar, brincar, ler livros e pintar. No período de distanciamento social, a comunicação com a família ocorreu pelo aplicativo de mensagens no celular, sob responsabilidade da mãe dela. Nesses contatos, observamos que a criança mora com os pais em um apartamento do bairro Santa Mônica. Não temos conhecimento da profissão deles; porém, a mãe relatou que está com uma demanda enorme de trabalho remoto.

Fotografia 9 - Cecília recebendo o seu livro

⁷⁰ A descrição geral dessa obra está disponível no site da editora Elementar: <<https://www.editoraelementar.com.br/editora-elementar/longe-perto>>. Acesso em: 9 jul. 2020.



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Ela leu seis livros da biblioteca com assuntos diversos em 2019: “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013); “Filhote de fada” (ESPESCHIT, 2002); “Quando alguém vai embora” (DURIER, [20--?]); “O grande rabanete” (BELINKY, 2002); “Chá das dez” (SISTO, 2009); e “O que eu penso é correto?” (DURIER, s. d.). Em foto enviada pela família, a estudante aparece pintando uma folha em branco e utilizando pincel e tintas coloridas; por isso, escolhemos o livro “A viagem dos elefantes” (DIPACHO, 2014)⁷¹, que traz no enredo a história de cinco elefantes em uma trajetória cheia de desafios. A sensibilidade das ilustrações é revelada por pinturas criativas, em que se exploram diferentes texturas, formas e perspectivas.

Escolhemos o nome “Cachinhos” para a criança que chegava à escola com os cabelos bem arrumados e cacheados (nosso contato presencial no período de adaptação escolar foi escasso). Com a suspensão das aulas, conversei com a mãe da criança pelo WhatsApp e descobri que ela mora com os pais e alguns cachorros de estimação em uma casa de fundo, no bairro Santa Mônica. Na primeira entrega de livros, percebemos que o pai é entregador de alimentos, mas não obtivemos informações sobre a mãe.

Fotografia 10 - Cachinhos recebendo o seu livro



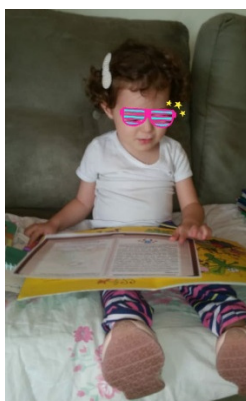
Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

⁷¹ É possível encontrar o resumo do livro no site da editora Pulo do Gato. Disponível em: <<http://www.editorapulodogato.com.br/livro.php?id=32>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Cachinhos levou sete livros emprestados: “Inventa-desventa” (LAGARTA, 2008); “Samba Lelê” (MORONI, 2013); “Kimi e a história do sorvete” (SECCO, [20--?]); “O menino azul” (MEIRELES, 2013); “Como começa?” (TAVANO, 2009); “Meu coração é um zoológico” (HALL, 2011); e “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho” (VILLELA, 2010). Nos áudios da estudante que recebemos por intermédio da mãe, ela relata que estava com saudades dos colegas da turma; logo, optamos pelo livro “Leo e a baleia” (DAVIES, 2019)⁷², que aborda a história de uma linda amizade entre um menino e uma baleia.

Enquanto isso, Stacy, de três anos, é muito esperta e ativa, gosta de interagir, conversar e é muito querida pelos colegas da turma. Durante o período de distanciamento social, estabelecemos contato com os responsáveis por meio de mensagens de texto; descobrimos que eles moram no fundo de uma casa próxima à EMEI Zacarias, onde o pai tem uma oficina de carros na parte frontal e sua mãe é maquiadora.

Fotografia 11 - Stacy lendo o livro e o termo de autorização da criança para a participação na pesquisa



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Ela pegou 13 livros emprestados em 2019: “Fuzuê” (ALVES, 2010); “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2011); “Assim assado” (FURNARI, 2009); “Dia de sol” (MORICONI, 2009); “O macaco e o golfinho” (CHAND, 2013); “O ataque das cáries” (ROCHA, [20--?]); “A casa do bode e da onça” (LAGO, 2011); “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); “A borboleta cinza” (VALE, 1995); “A ema de sorte” (BRAIDO, 2008); “Kimi e a história do sorvete” (SECCO, [20--?]) e “Um natal sem igual” (ANDRADE, 1995). Recebemos fotos, áudios e vídeos da família dela, que retratam a realização de atividades escolares, o cotidiano da criança e seus relatos – observamos que Stacy é muito querida pelos colegas, pois recebe

⁷² A sinopse da obra literária se encontra na página eletrônica do Grupo Editorial Record, do qual a editora Paz e Terra faz parte. Disponível em: <<https://www.record.com.br/produto/leo-e-a-baleia/>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

áudios deles dizendo que sentem sua falta. Com essas informações, optamos pelo livro “No reino da Lagartolândia” (SENNA, 2006)⁷³, que discute sobre a importância da amizade, principalmente nos momentos de dificuldade.

Nina, também de três anos, adora brincar com os colegas e é comunicativa. Durante o distanciamento social, falamos com a mãe dela por mensagens de texto, em que relatou que a criança mora com os pais em um apartamento próximo à EMEI Zacarias, é enfermeira e o pai trabalha em farmácia. Ela ainda ressaltou que perdeu o emprego durante a pandemia porque não tinha com quem deixar a filha.

Fotografia 12 - Nina recebendo o seu livro



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Ela levou 13 livros emprestados da BSA em 2019: “Joguei um lenço pra cima, caiu na ponta da lua!” (AZEVEDO, 2000); “Lino” (NEVES, 2011); “O livro da mamãe” (PARR, 2007); “Kimi e a história do sorvete” (SECCO, [20--?]); “A gata aprende a se importar” (MARSCHALEK, 2013); “Folclorices de brincar” (LEITÃO, 2009); “O guerreiro” (FRANÇA, 2012); “Meu coração é um zoológico” (HALL, 2011); “A menina e o tambor” (JUNQUEIRA, 2009); “Animais da floresta” (ANIMAIS, 2012); “Um pra lá, outro pra cá” (MACHADO, 2008); “Brinquedos” (BRINQUEDOS, 2012); e “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” (WOOD, 2012). No período de distanciamento social, recebemos fotos e vídeos dela que ilustravam a realização de atividades escolares e alguns áudios que relatavam saudades dos colegas de turma. Diante dessa informações, selecionamos o livro “Formiga

⁷³ O relato do enredo desse livro foi escrito pela própria pesquisadora a partir da leitura, pois o resumo não foi encontrado no site da editora.

amiga” (QUEIRÓS, 2004)⁷⁴, pois apresenta a amizade entre um menino e uma adorável formiga com rimas divertidas.

Em relação à Mel, de três anos, ao longo do distanciamento social, estabelecemos contato com a mãe. Esta afirmou que, durante o dia, a criança fica com os avós, no bairro Gravatás, e à noite fica na casa dos pais, localizada no Santa Mônica. A mãe é nutricionista de produção e seu pai, às vezes, viaja a trabalho.

Mel escolheu 12 livros da escola para ler em casa em 2019: “O menino e o peixinho” (JUNQUEIRA, 2013); “Pedrinho, cadê você?” (JUNQUEIRA, 2010); “O livro quadrado” (CAULOS, 2009); “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); “Lino” (NEVES, 2011); “O grande rabanete” (BELINKY, 2002); “O guerreiro” (FRANÇA, 2012); “O menino azul” (MEIRELES, 2013); “O corvo sedento” (DESIRE, 2012); “Longe-perto” (DIAS, 2012); “O mundo inteiro” (SCANLON, 2013); e “O crocodilo e o dentista” (GOMI, 2013). Durante o período de distanciamento social, recebemos um áudio no qual afirma que estava com saudades da escola e dos coleguinhas. Nesse sentido, optamos pelo livro “Girafinha Flor faz uma descoberta” (CASASANTA, 1996)⁷⁵, pois traz uma linda narrativa sobre a importância da amizade.

No período de adaptação escolar, Maria Cecília, de três anos, sentiu falta da família e chorava no início das aulas, mas, depois, se habituou à rotina na instituição. Já durante o distanciamento social, conversamos com a mãe e, quando solicitamos o endereço para levar o livro até a casa dela, comentou que trabalhava em uma empresa de aluguel de roupas de festa e que só estaria em casa, no bairro Santa Mônica, no período da noite. Explicou também que, inicialmente a criança passou o isolamento social com os avós maternos na fazenda e, depois disso, voltou para a residência dela, onde mora com os pais e a irmã mais velha.

Fotografia 13 - Maria Cecília recebendo o seu livro

⁷⁴ O *release* da história se encontra na página eletrônica da editora Moderna. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/literatura/literatura-arquivo-de-release-2152.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁷⁵ O resumo do livro está no site da editora do Brasil. Disponível em: <<https://lojavirtual.editoradobrasil.com.br/50601470551-girafinha-flor-faz-uma-descoberta.html>>. Acesso em: 13 jul. 2020.



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Ela escolheu nove livros da escola para ler em casa durante o ano de 2019: “O ramo, o vento” (PAZ, 2014); “Entre num raio de sol, saí num raio de lua!” (AZEVEDO, 1999); “Branca de neve” (BOURGUIGNON, 2013); “Asa de papel” (XAVIER, 2007); “Contagem regressiva” (WOODWARD, 2008); “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); “O jogo do vira-vira” (MACHADO, 2007); “Coco louco” (FERREIRA, 2013); e “Borboletinha” (MORONI, 2013). Nas fotos, imagens e áudios que recebemos de sua família, observamos que ela passou alguns dias do distanciamento social na fazenda dos avós, onde estabeleceu contato com animais e situações do cotidiano da zona rural. Diante disso, selecionamos o livro “Em cima daquela serra”(FERRAZ, 2013)⁷⁶, por abordar uma temática que faz parte das vivências de uma criança de maneira divertida por meio de poema com rimas que retratam momentos de calma e outros repletos de movimento no ambiente rural.

Marina, de quatro anos, é uma criança que adora brincar com os amigos, especialmente Pedro. Durante o período de suspensão das aulas, mantivemos contato com a mãe por mensagens de texto, a qual relatou que, às vezes, a criança fica em casa, localizada no bairro Santa Mônica, e, em outras oportunidades, permanece na casa dos avós. Em uma de nossas conversas por telefone, a mãe informou sobre a dificuldade de estar sozinha com a filha e conciliar trabalho, faculdade e organização da casa.

Fotografia 14 - Marina recebendo o seu livro



Fonte: elaborado pela autora, foto enviada pela mãe em julho/2020

⁷⁶ A apresentação livro está no site do Grupo Companhia das Letrinhas. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40608>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Ela levou oito livros emprestados pela escola em 2019: “O grande rabanete” (BELINKY, 2002); “Mil e uma estrelas” (CASTANHA, 2011); “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); “Adivinha quanto eu te amo” (MCBRATNEY, 2011); “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007); “Joguei um lenço pra cima, caiu na ponta da lua!” (AZEVEDO, 2000); “Eu te disse” (GOMI, 2013); e “Cachinhos dourados” (KOBAYASHI, 2011). Durante o distanciamento social, recebemos um vídeo dessa criança, no qual ela espalhava farinha de trigo em sua casa e afirmava que estava fazendo o mundo da neve. A partir dessa referência, selecionamos o livro “Frozen” (DISNEY, [200-?])⁷⁷, que retrata a história de duas irmãs em uma aventura congelante.

O Homem-Aranha, de três anos, é um menino alegre e comunicativo que adora brincar. Escolhemos esse nome para identificá-lo na pesquisa, pois observamos que gosta de super-heróis. Durante a suspensão das aulas presenciais, conversamos com a mãe, por mensagens de texto, em que relatou a dificuldade da rotina com o isolamento social e da angústia por não conseguir fazer as tarefas escolares com o filho. Essa criança mora com os pais e o irmão mais novo em uma casa do bairro Gravatás. A mãe trabalha com lembranças e presentes personalizados de papelaria, enquanto a avó materna está sempre presente no cuidado com as crianças – algumas vezes, inclusive, ela levava e buscava o Homem-Aranha na escola e estava presente na reunião de pais e responsáveis no início do ano letivo.

Ele selecionou sete livros para levar como empréstimo da BSA em 2019: “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013); “Em cima daquela serra” (FERRAZ, 2013); “Inventadesventa” (LAGARTA, 2008); “Amanhã é domingo, pede cachimbo!” (ALENCAR, 2006); “Achados e perdidos” (RIBEIRO, 2010); “O livro do papai” (PARR, 2003) e “O guerreiro” (FRANÇA, 2012). No período de distanciamento social, recebemos fotos dele em que realizava tarefas, além de alguns áudios e vídeos e uma mensagem de sua mãe, na qual relatou as dificuldades para realizar as atividades, administrar a rotina de trabalho e dar atenção ao filho. A partir dessa observação, escolhemos para ele o livro “Quem é ela?” (PIMENTA, 2012)⁷⁸, cuja história retrata o mistério de um personagem que possui várias habilidades para conseguir lidar com os desafios do cotidiano, em que o referido mistério pode estar relacionado com contexto familiar. Tal obra retrata, de maneira divertida, a afetividade na relação entre mãe e filho.

⁷⁷ A descrição da obra literária se encontra na página eletrônica da editora Melhoramentos. Disponível em: <<http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/disney-frozen-lousa-magica/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁷⁸ A apresentação do livro está na página eletrônica da editora Brinque-Book. Disponível em: <<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-quem-e-ela>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Por seu turno, Maria, de quatro anos, é tímida em alguns momentos, mas, em outros, demonstra ser comunicativa, além de adorar brincadeiras. Ao longo do período de distanciamento social, conversamos com a mãe por mensagens de texto. Percebemos que a criança mora com ela, o irmão mais velho e o mais novo, que também é estudante da EMEI Zacarias – todos residem em uma casa aos fundos de um cômodo comercial, próximo à escola. A mãe dessa criança trabalha em uma loja durante o dia e, nos outros horários, é confeitadeira de bolos de aniversário.

Fotografia 15 - Maria recebendo o seu livro

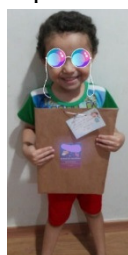


Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Ela selecionou sete livros da BSA para leitura em casa durante o ano de 2019: “Borboletinha” (MORONI, 2013); “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013); “A cigarra e a formiga” (PIUMINI, 2010); “O menino azul” (MEIRELES, 2013); “A gata aprende a se importar” (MARSCHALEK, 2013); “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); e “Frozen” (DISNEY, [200-?]). Durante o distanciamento social, recebemos fotos de atividades em que Maria brinca e lancha com seu irmão mais novo. Assim, entregamos o livro “Já sou grande! Olha o que sei fazer?” (CARLUCCIO, 2018)⁷⁹, uma vez que essa história é protagonizada por dois irmãos que aprendem a realizar tarefas importantes para o dia a dia deles.

Felipe, de três anos, é comunicativo e gosta bastante de brincar. À época da suspensão das aulas presenciais, mantivemos contato com a mãe por mensagens de texto. Essa criança mora com os pais e um cachorro em um apartamento localizado no bairro Santa Mônica.

Fotografia 16 - Felipe recebendo o seu livro



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

⁷⁹ O resumo da obra literária está no endereço eletrônico da editora Globo. Disponível em: <<http://globolivros.globo.com/livros/ja-sou-grande>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Ele escolheu 11 livros da escola para levar para casa em 2019: “Longe-perto” (DIAS, 2012); “Coração de ganso” (RENNÓ, 2007); “O livro dos pássaros” (PRIETO, 2011); “O menino azul” (MEIRELES, 2013); “Anton e as meninas” (KÖNNECKE, 2013); “Uma noite agitada” (TAYLOR, 2011); “Conchas” (BERNARDI JÚNIOR, 2012); “A África de dona Biá” (FERREIRA, 2012); “Tudo bem ser diferente” (PARR, 2009); “O mundo inteiro” (SCANLON, 2013); e “Um elefante se balança” (DUBUC, 2012). Durante o período de isolamento social, recebemos fotos do estudante em que realizava as atividades escolares e, em uma delas, apareceu um cachorro ao fundo. Desse modo, selecionamos para ele o livro “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2013)⁸⁰, pois relata a história divertida de um cão com nome engraçado que apronta na casa da própria família.

Já no segundo grupo, identificamos o Super-Homem, de três anos. Durante o distanciamento social, conversamos com a mãe dele por meio de mensagens de texto, em que nos informou, como endereço da família, um apartamento no bairro Santa Mônica. O estudante passa alguns dias na casa do pai e, em outros, na da mãe.

As obras literárias escolhidas foram: “Moranguinho: a formiga do chapéu de frutas” (GOUVÊA 2016); “Inventa-desventura” (LAGARTA, 2008); “Aperte aqui” (TULLET, 2014); “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013); e “Ida e volta” (MACHADO, 2013). Durante o distanciamento social, recebemos uma foto que registra a realização de uma atividade solicitada pela professora RI, mas não foi possível apreender uma preferência específica.

Para essa criança, escolhemos um livro que aborda uma temática comum em diversas obras literárias disponíveis no acervo da BSA, destacada a partir do relatório de empréstimos realizados por ela em 2019. Notamos o interesse por combinações e criações; por isso, selecionamos a história “Se um gato for” (CIPIS, 2009)⁸¹, por incentivar a imaginação do leitor de maneira divertida, com base em objetos do cotidiano.

O terceiro grupo de crianças foi composto por quatro crianças de três anos de idade: Ladybug, Pedro, João Lucas e Hulk. Como critério para a seleção das obras literárias, há a relação entre as informações das crianças obtidas via WhatsApp com as temáticas comuns a partir dos relatórios de empréstimos por usuários no programa Biblivre.

Ladybug, nome escolhido pela criança, chegava à escola com os cabelos cacheados sempre arrumados. Ao longo do distanciamento social, estabelecemos contato com a mãe por

⁸⁰ A apresentação do livro está no site da editora Companhia das Letrinhas. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40638>>. Acesso em: 22 jul. 2020

⁸¹ Sinopse acessível na página eletrônica da Global Editora. Disponível em: <<https://globaleditora.com.br/catalogos/livro/?id=2973>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

mensagem de texto e, no primeiro empréstimo, percebemos que mora com a mãe e a avó em uma casa de fundo no bairro Santa Mônica.

Ela escolheu oito livros para ler durante o ano de 2019, cuja maioria aborda animais em suas histórias, a saber: “Coração de ganso” (RENNÓ, 2007); “O grande rabanete” (BELINKY, 2002); “Eu vi!” (VILELA, 2013); “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2011); “É um gato?” (GENECHTEN, 2008); “Moranguinho: a formiga do chapéu de frutas” (GOUVÊA 2016); “O jornal” (AUERBACH, 2012); e “O chapéu novo da galinha” (CHAND, 2013). Ao considerarmos a lembrança do início do ano letivo de 2020, relativa aos seus cabelos encaracolados, sempre muito lindos e a preferência pela temática dos animais, elegemos para ela a obra “Cachinhos de ouro” (MACHADO, 2013)⁸², na qual é apresentada a moradia de uma família de ursos explorada por uma menina curiosa que também possui os cabelos cacheados.

Fotografia 17 - Pedro lendo o livro com sua mãe



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

Pedro é uma criança muito ativa, esperta e que gosta de demonstrar opiniões e explicar as próprias teorias. No decurso do distanciamento social, conversamos com a mãe pelo aplicativo de mensagens e, quando realizamos o primeiro empréstimo, conhecemos sua casa, localizada no bairro Santa Mônica, onde mora com os pais. Nesse mesmo local, a mãe trabalha com estética.

Pedro escolheu oito livros na biblioteca em 2019: “O encontro” (IACOCCA, 2008); “O livro da com-fusão” (BRENMAN, 2009); “O almoço” (VALE, 2009); “Branca” (CAMPOS, 2010); “O crocodilo e o dentista” (GOMI, 2013); “Anita quer se mexer” (MONTES, 2010); “A princesa que usava óculos” (SILVA, 2013); “Anita diz onde está” (MONTES, 2009).

⁸² Mais informações sobre o livro no site da editora FTD. Disponível em: <<https://ftd.com.br/detalhes/?id=2464>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Recebemos várias fotos e vídeos dele com alguns animais na fazenda, o que nos levou a perceber que é apaixonado pela égua Safira. Com base nessas informações, selecionamos o livro “O menino azul” (MEIRELES, 2013)⁸³, porque representa a história de um menino criativo e esperto que desejava ter um burrinho como companhia – como sabíamos que Pedro já possui a Safira, poderia se divertir com a história.

Nesse contexto, João Lucas aparece como uma criança tímida. No decorrer do distanciamento social, estabelecemos contato com a mãe por mensagens de texto. Em uma de nossas conversas, ela relatou que trabalhava em um hospital e o esposo era segurança em uma instituição de ensino superior, além de ter comentado que a escala de serviço deles alterna 12h de trabalho por 36h de descanso. Desse modo, conseguem se organizar para alguém ficar com a criança enquanto o outro trabalha. A mãe ainda contou que moravam em uma casa próxima à EMEI Zacarias, mas precisaram mudar para o bairro Jardim Sucupira, em decorrência do valor do aluguel.

Durante o ano de 2019, João Lucas pegou oito livros emprestados: “Gino girino” (OLIVEIRA FILHO, 2011); “Asa de papel” (XAVIER, 2007); “Poá” (MOREIRA, 2009); “O jogo do vira-vira” (MACHADO, 2007); “Passarinhando” (CAVALCANTE, 2007); “Borboletinha” (MORONI, 2013); “Amanhã é domingo, pede cachimbo!” (ALENCAR, 2006); e “O ovo” (ZIGG, 2011). No período de distanciamento social, recebemos alguns vídeos dele, nos quais realiza atividades escolares, além de uma foto com seu cachorro. Em razão da preferência por histórias com animais e a vivência com o bicho de estimação, selecionamos para ele o livro “Não!” (ATLÉS, 2012)⁸⁴, por trazer no enredo um cão muito bagunceiro e engraçado que adora sua família.

Hulk é o nome que escolhemos para essa criança, pelo fato de ela adorar brincar com super-heróis. Ao longo da suspensão das aulas presenciais, conversamos com a mãe pelo aplicativo de mensagens. A criança mora com os pais em um apartamento localizado no bairro Santa Mônica e escolheu 12 livros da escola para ler em casa: “Ruth Rocha reconta o patinho feio” (ROCHA, 2011); “O mundo das figuras” (RESENDE, 2001); “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho” ((VILLELA, 2010); “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2010); “O livro dos pássaros” (PRIETO, 2011); “A menina das borboletas” (CALDAS, 1990); “Coco louco” (FERREIRA, 2013); “Adivinha quanto eu te amo” (MCBRATNEY, 2011); “Gino girino”

⁸³ Detalhes sobre o livro no site da Global Editora. Disponível em: <<https://globaleditora.com.br/catalogos/livro/?id=2382>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

⁸⁴ Release da história está na página eletrônica da Grupo Brinque Book. Disponível em: <<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livronao>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

(OLIVEIRA FILHO, 2011); “O livro da mamãe” (PARR, 2007); “Chá das dez” (SISTO, 2009); e “A joaninha muito preguiçosa” (FINN, 2003).

Em junho de 2020, recebemos um relato escrito da mãe de Hulk, no qual afirmava que ele é uma criança muito familiar e que sente falta dos avós. Ao analisarmos as histórias lidas e a referida informação, selecionamos o livro “O grande rabanete” (BELINKY, 2002)⁸⁵, pois envolve alguns animais e a família em uma tentativa divertida de resolver um problema na horta.

No quarto grupo se encontram cinco crianças: Chase, Alex, Flora, Fred e Cris, sobre as quais não dispomos dados pessoais, seja pela escassez de contato presencial no início de ano letivo de 2020 ou pela insuficiência de informações enviadas pelas famílias no período de distanciamento social. Como critério de seleção dos livros, utilizamos o relatório geral de empréstimos por período, gerado pelo Biblivre, que apresenta as obras mais solicitadas pelos estudantes de 2017 a 2019.

Chase, de três anos, é um estudante novato na escola; logo, convivemos por pouco tempo durante o período de adaptação. Em relação ao distanciamento social, estabelecemos contato com a família por aplicativo de mensagens e recebemos uma foto dele em sua casa. Diante do momento de desafios que vivenciamos, optamos pela obra “O guerreiro” (FRANÇA, 2012)⁸⁶, tendo em vista que relata a história de um menino muito especial e corajoso, que consegue superar vários problemas. Ao levar o livro até ele, percebemos que a criança morava com os pais, próximo à escola.

Fotografia 18 - Chase recebendo o seu livro



Fonte: Foto enviada pela mãe em julho/2020.

⁸⁵ Mais informações sobre a obra literária no site da editora Moderna. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumaPageId=4028818B2F212E9B012F2C6BF30801C2&itemId=8A808A825BA81A55015BAB3CB6B06FCA>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸⁶ A síntese do livro se encontra no site da Global Editora. Disponível em: <<https://globaleditora.com.br/catalogos/livro/?id=3332>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Alex e Flora, de três e quatro anos, respectivamente, também são estudantes novatos na escola e, por isso não tivemos contato próximo com eles no início do ano letivo, tampouco obtivemos retorno das famílias no período de isolamento social. Nesse sentido, optamos pelo livro “O crocodilo e o dentista” (GOMI, 2013)⁸⁷, tendo em vista que, de acordo com o relatório de empréstimos por período, gerado pelo Biblivre, está entre as três obras mais lidas pelas crianças. Além disso, tal história aborda o sentimento do medo de maneira divertida.

Fred, de três anos, também é novato na EMEI Zacarias. Não estabelecemos contato no período de adaptação e, durante o isolamento social, recebemos uma foto dele deitado no sofá com um carrinho no colo. Por meio dessas informações, selecionamos para ele o livro “Coco louco” (FERREIRA, 2013)⁸⁸, por apresentar poemas sobre a infância de maneira divertida e por ser a segunda obra literária mais solicitada pelas crianças. Ao realizar esse primeiro empréstimo, conhecemos a parte externa da residência dele, localizada no bairro Santa Mônica, próximo ao Parque do Sabiá – nesse dia, estava com a sua mãe.

Também foram escassas as informações disponíveis na seleção de livros para Cris, uma menina de três anos, pois não realizou empréstimos durante o ano de 2019 e, no início de 2020, não tivemos contato mais próximo com ela, além de termos recebido poucas fotos e apenas um vídeo dela em que realiza atividades escolares em casa. Por isso, para ela, elegemos a obra “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013)⁸⁹, pois é um dos livros mais solicitados no empréstimo pelas crianças e apresenta as fases iniciais da infância e os principais alimentos associados a essa faixa etária.

Vale ressaltar que, das 22 crianças que compõem a turma do GIIIE, não entregamos livros apenas para Flora, pois não encontramos ninguém no endereço residencial fornecido pelo pai. Após duas tentativas, mandamos mensagem para o responsável, mas não obtivemos respostas.

Em virtude das nossas vivências com as crianças e suas famílias para organizar o trabalho destinado à pesquisa, que se encontram descritas e registradas no diário de campo, percebemos a relevância do gesto de levar livros até elas durante o distanciamento social, momento em que as pessoas estão privadas de contatos sociais. Essa iniciativa é primordial, sobretudo para as crianças que deixaram de ir à escola e de conviver com os colegas e os

⁸⁷ A descrição da obra literária está na página eletrônica da editora Berlendis & Vertecchia. Disponível em: <<http://www.berlendis.com/product.aspx?product=159>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸⁸ Mais informações do livro no site da editora Melhoramentos. Disponível em: <<http://editoramelhoramentos.com.br/v2/titulos/coco-louco/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

⁸⁹ Detalhes sobre a obra na página eletrônica do Grupo Autêntica. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/yellowfante/livros/hum-que-gostoso/861>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

profissionais da EMEI. Poderíamos enviar livros digitalizados pela Internet e pedir para as famílias lerem para as crianças, mas levar pessoalmente as obras literárias a elas trouxe para a pesquisa a possibilidade de um contato mais direto com esse público, o que permite conhecer lugares onde vivem e pessoas com as quais elas convivem, como pode ser observado neste relato do diário de campo:

Foi muito gratificante ver as reações das famílias, mas, principalmente, das crianças que receberam os livros, a alegria em ter um pouco da escola em sua casa pelas mãos da professora. É um momento de muitas incertezas e saudade, mas acredito que ir até elas pode lhes ter demonstrado como são importantes e valorizadas pela escola e por mim. Além disso, levar a literatura até elas pode fazer com que esqueçam um pouco as angústias, a ansiedade desse período de distanciamento social. Levar o livro físico até os estudantes corrobora a função social da pesquisa, cujo compromisso é transformar a realidade vivida. Seria a mesma coisa enviar livros digitais pelo WhatsApp? Como ficariam as famílias sem acesso à Internet? Poderia ter pedido aos responsáveis para buscarem os livros na escola? Pensando em convidar as crianças a participarem desse estudo e em atender a todos, decidi por levar os livros até elas (Diário de Campo, 2020).

Fotografia 19 - Entrega de livros na residência de uma das crianças da turma do GIIIE, em 23 de julho de 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse tipo de relacionamento estabelecido com as crianças e suas famílias, por meio da literatura, talvez não ocorresse, caso as aulas presenciais acontecessem normalmente na escola. Alguns responsáveis ou pais nos enviaram fotografias de seus filhos espontaneamente pelo aplicativo de mensagens do celular, para mostrar as crianças e o pacote com o livro que preparamos para elas na primeira remessa e/ou no ato de assinatura do termo de autorização para participar do estudo. Dentre todas as crianças da turma pesquisada (GIIIE), não obtivemos fotos de nove delas, dentre as 22 que compõem a turma.

O tempo aproximado de permanência do primeiro livro com as crianças foi de um mês. Ao final desse período, combinamos com as famílias um novo empréstimo, no qual

apresentamos três obras de literatura infantil para serem escolhidas e recolhemos a anterior. Nesse caso, selecionamos as mais solicitadas por elas e exemplares com histórias inéditas.

A seguir, apresentamos os nomes das crianças com as respectivas escolhas dos livros⁹⁰:

- Maria Cecília: “Eu te disse” (GOMI, 2013);
- Chase: “Léo e a baleia” (DAVIES, 2019);
- Felipe: “Bichinhos” (CARVALHO, 2018);
- Maria: “Quem é ela?” (PIMENTA; ZILBERMAN, 2012);
- Homem-Aranha: “O bosque encantado” (SANZ, 2013);
- Pedro: “Maria que ria” (ROSINHA, 2013);
- Marina: “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÉBAN, 2010);
- Hulk: “Que bicho será que fez a coisa?” (MACHADO, 2009);
- Nina: “No mundo do faz de conta” (FÊ, 2012);
- Cecília: “Café da manhã” (CHIRIF, 2015);
- Stacy: “Sapo comilão” (BARBIERI, 2012);
- João Lucas: “O saco” (ZIGG, 2013);
- Malu: “Coco louco” (FERREIRA, 2013);
- Cachinhos: “O menino azul” (MEIRELES, 2013);
- Ladybug: “No mundo do faz de conta” (FÊ, 2012);
- Fred: “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2013);
- Super-homem: “Um som... Animal! Animais do nosso entorno” (CARVALHO, 2013);
- Minnie: “Douglas quer um abraço” (MELLING, 2013);
- Cris: “Um tanto perdida” (HAUGHTON, 2014).

Do total de 22 crianças, três delas não participaram da atividade, pois não encontramos ninguém em suas residências após duas tentativas. Durante o tempo em que elas permaneceram com o primeiro livro, solicitamos aos responsáveis que enviassem um áudio ou vídeo da criança para dialogar com as seguintes questões: o que achou do livro? Se fosse contar essa história para um coleguinha lá na escola, como você contaria?

Voltamos às residências das crianças para recolher o livro anterior e emprestar uma segunda obra, no período de 5 a 18 de agosto 2020. Para facilitar a manutenção do distanciamento entre as pessoas no momento do contato com as crianças, pré-selecionamos três

⁹⁰ Para obter mais detalhes das obras, consultar o Apêndice D.

livros para elas escolherem o que mais lhes agradava. Aproximadamente uma semana após a definição do segundo livro, realizamos chamadas de vídeo para dialogar com as crianças a partir dos seguintes questionamentos: por que escolheu o livro? Como você o leu? O que sentiu ou pensou quando leu essa história?

A opção pela chamada de vídeo gravada se deve ao fato de as crianças poderem se expressar de maneira livre sem interferência dos responsáveis, diferentemente do que aconteceu nos áudios e vídeos referentes ao primeiro empréstimo, em que os familiares foram responsáveis por nos informar sobre relações dos estudantes com as obras. Vale ressaltar que as crianças permaneceram aproximadamente 30 dias com o segundo livro.

Com o intuito de evitar o deslocamento até a casa das famílias e de acordo com comentários das crianças sobre sentir saudades dos colegas e da escola, optamos por realizar, no dia 12 de setembro de 2020, um terceiro empréstimo de livros na EMEI Zacarias. Para evitar riscos de contaminação pela Covid-19, agendamos horários individuais de 15 minutos para cada criança e sua família irem até escola para escolher o terceiro livro para ler e devolver o segundo livro que lhes tinha sido emprestado – para essa ação, organizamos um varal na parte externa e frontal da escola com 16 livros que eram repostos a cada empréstimo.

Então, pré-selecionamos os livros de imagens com os seguintes títulos: “Ida e volta” (MACHADO, 2013); “Passarinhando” (CAVALCANTE, 2007); “O peralta” (GALDINO, 2009); “O menino e o peixinho” (JUNQUEIRA, 2013); “Bem me quero, bem me querem” (RENNÓ, 2008); “A menina das borboletas” (CALDAS, 1990); “O jornal” (AUERBACH, 2012); “O encontro” (IACocca, 2008); “Bééé” (MOREIRA, 2009); “Branca” (CAMPOS, 2010); “Bilo” (GALHARDO, 2008); “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007); “A flor do lado de lá” (MELLO, 2011); “Bruxinha Zuzu” (FURNARI, 2010); “Bocejo” (MORICONI, 2012); e “O vento: uma história soprada por Elma” (ELMA, 2008).

Fotografia 20 - Varal com livros para serem emprestados a crianças, montado no pátio da escola em 12 de setembro de 2020



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 21 - Maria Cecília escolhendo seu livro em 12 de setembro de 2020



Fonte: Registro fotográfico feito pela diretora escolar.

Realizamos empréstimos para oito crianças que compareceram com os familiares na EMEI Zacarias. A seguir, apresentaremos suas escolhas⁹¹:

Fotografia 22 - Hulk escolheu “O peralta” (GALDINO, 2009)



Fonte: Elaborado pela autora.

⁹¹ Para mais detalhes dos livros, consultar o Apêndice E.

Fotografia 23 - Marina e o livro “Passarinhando” (CAVALCANTE, 2007)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 24 - Felipe escolheu “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 25 - Cecília optou por “Béée” (MOREIRA, 2009)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 26 - Laura e a história do “Bilo” (GALHARDO, 2008)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 27 - João Lucas escolheu “O encontro” (IACOCCA, 2008)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 28 - Homem-Aranha optou por “O vento: uma história soprada por Elma” (ELMA, 2008)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fotografia 29 - Maria Cecília e a história do “Bocejo” (MORICONI, 2012)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o terceiro empréstimo, selecionamos 16 livros apenas de imagens e convidamos as crianças para criarem histórias. Como Lorenzet (2016) afirma em sua pesquisa:

Obras constituídas por imagens não têm caráter simplesmente estético e ilustrativo, mas desafiam o leitor a construir a história por meio delas. Ressaltamos, ainda, que as linguagens verbal e visual utilizadas nas obras literárias infantis são muito férteis para o imaginário infantil, trazendo personagens, lugares e situações que aguçam a curiosidade e o *faz de conta* da criança (LORENZET, 2016, p. 33).

Desse modo, os livros de imagens estimulam a imaginação das crianças e possibilitam que elas utilizem tanto o enredo da história quanto seu repertório vivencial nas suas narrativas. Em relação a essa atividade solicitamos às famílias que gravassem um áudio e/ou vídeo respondendo às seguintes perguntas para as crianças: o que você achou deste livro? Viu alguma diferença nele em comparação com outros que já leu? Em caso afirmativo, dialogar e/ou explicar sobre o que foi diferente? Como você leu essa história? Ou que história pode contar com a leitura desse livro?

No entanto, recebemos a devolutiva de apenas de uma criança e pensamos em outra estratégia para dialogar com o público-alvo: realizar chamadas de vídeos em pequenos grupos, para elas contarem histórias aos colegas. Organizamos as crianças em três grupos, de acordo com a disponibilidade de horários das famílias; porém, conseguimos realizar a chamada somente com um dos grupos, na qual compareceram dois estudantes. Percebemos que os

familiares estavam sobrecarregados com as demandas decorrentes do distanciamento social e optamos por encerrar as ações da pesquisa; logo, enviamos uma mensagem de agradecimento pela parceria e solicitamos que os livros fossem devolvidos na escola quando os responsáveis fossem buscar o documento de transferência, pois era o último ano delas na EMEI Zacarias.

Nesta seção, discutimos os princípios que nortearam as ações na construção da metodologia da pesquisa. Adiante, apresentaremos o que aconteceu nos encontros entre as crianças com os livros.

4. CRIANÇAS E HISTÓRIAS: LEITURAS E OUTRAS VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM A LITERATURA

As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos, cheios de como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre tem algo a fazer (Javier Naranjo)

No início desta seção, explicamos como organizamos o processo de construção e análise das informações na pesquisa. Para organizar e apresentar os sentidos e as criações das crianças, utilizaremos núcleos de significação, fundamentados na psicologia sócio-histórica (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2016).

Em seguida, apresentamos alguns episódios sobre as interações das crianças com as obras literárias. Os diálogos foram realizados por meio de breves encontros presenciais em concordância com as normas de segurança, para evitar a contaminação pelo Covid-19. Também incluímos, como informações para a pesquisa, os registros audiovisuais e as chamadas de vídeo gravadas por meio de celulares. Esse material foi transcrito para a linguagem escrita e associado com as notas de campo redigidas para refletir sobre cada evento produzido com as crianças. Nesse caso, as criações literárias delas consideram tanto o enredo dos livros quanto as vivências pessoais e seus interesses (VIGOTSKI, 2018) – enfim, brincamos de contar histórias!

No primeiro empréstimo, quando selecionamos os livros às crianças e de acordo com as observações apresentadas na seção anterior, enviamos um áudio para solicitar a elas responderem às seguintes perguntas em relação a história: o que achou do livro? Se fosse contar essa história para um coleguinha lá na escola, como você contaria? Nessa oportunidade, dentre os 21 estudantes que receberam tais obras, 12 nos responderam por meio de áudios ou vídeos reconstruídos com a linguagem escrita e que passaram a constar nas notas de campo.

Percebemos que, em alguns casos, houve interferência dos familiares para as crianças relatarem exatamente o que estava explícito na história, ou seja, elas não tiveram liberdade plena para criar ou inserir novos elementos nas narrativas; logo, tentamos outra estratégia para as devolutivas do segundo empréstimo. Em se tratando das devolutivas do primeiro empréstimo, selecionamos para apresentar quatro episódios que envolvem as seguintes crianças: Hulk, Malu, Nina e Homem-Aranha. Eles foram escolhidos pelo fato de as crianças demonstrarem como as experiências anteriores influenciam nas elaborações sobre as histórias.

Nesse universo, 19 crianças escolheram os livros no segundo empréstimo. Optamos por fazer chamadas de vídeos individuais, de acordo com os seguintes questionamentos: por que

“você escolheu esse livro? Como leu esse livro? O que você sentiu ou pensou quando leu o livro?” Realizamos tais chamadas com 11 crianças, que foram auxiliadas pelas mães. Foram momentos interessantes, pois tal público se expressou à própria maneira, em que inseriu elementos particulares nas histórias dos livros ou contou outras histórias sobre as quais gostaria de dialogar. Das 11 chamadas, elegemos situações que envolviam cinco crianças: Felipe, Homem-Aranha, Marina, Hulk e Cecília.

No último empréstimo, oito crianças foram à EMEI Zacarias para escolherem os livros, a partir de uma pré-seleção feita por nós. Para essa amostra, enviamos áudios às crianças com estas perguntas: o que você achou desse livro? Viu alguma diferença nele em comparação com outros que já leu? Apenas uma respondeu aos nossos questionamentos; então, pensamos em outra possibilidade para suscitar um diálogo com elas: realizar uma chamada de vídeo coletiva para contarem as histórias umas às outras. Organizamos três grupos, de acordo com a disponibilidade de horários dos familiares, mas conseguimos realizar a chamada com um dos grupos envolvendo duas crianças. Nesse encontro, Felipe contou sua história para o Homem-Aranha.

Apresentaremos cinco episódios, selecionados dentre os três empréstimos, que envolveram quatro crianças com histórias recontadas brevemente por Felipe, João Lucas, Cris e Stacy em duas narrativas. É interessante destacar que, às vezes, os estudantes conseguem sintetizar o enredo da história em poucas palavras e, mesmo assim, tais produções apresentam qualidades interessantes de composição e, por isso, precisam ser valorizadas.

4.1. Apreender sentidos e significados: a construção dos núcleos de significação

Conforme as interações dos sujeitos participantes da pesquisa com os livros literários, surgiram conteúdos que precisavam ser organizados para a apreensão de sentidos e significados. Para tanto, optamos pela construção dos núcleos de significação, fundamentados da Psicologia sócio-histórica. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), a apreensão de sentidos está relacionada a “[...] uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Tal compreensão coaduna com a fundamentação teórica da presente investigação. Na teoria histórico-cultural, visamos entender os sujeitos nos processos históricos; e, com a Epistemologia Qualitativa, pretendemos construir o estudo por meio de um movimento que

associa teoria e prática, ao considerar a subjetividade e as vivências das crianças e da pesquisadora.

O processo de construção dos núcleos de significação intenta explicitar sentidos e significados produzidos nas interações entre sujeitos que fundamentam a construção do conhecimento na pesquisa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). O significado refere-se ao elemento a ser dividido com outros, por ter um componente mais geral e compartilhado socialmente, ao passo que o sentido explicita uma dimensão individual construída pelo sujeito por meio das singularidades e experiências produzidas a partir do que é compartilhado no meio social. Ambos são indissociáveis, pois um não existe sem o outro e se fazem presentes na subjetividade desde a relação entre individual e social, simbólico e emocional.

Aguiar, Soares e Machado (2015) apresentam as seguintes etapas para a construção da proposta de análise de dados qualitativos: levantamento de pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação. A primeira fase consiste na listagem de palavras articuladas com significado, que aparecem a partir da leitura flutuante dos materiais da pesquisa. Aguiar e Ozella (2016) sugerem que o critério primordial para a seleção desses pré-indicadores deve estar relacionado aos objetivos da investigação.

Já a segunda etapa da análise corresponde ao agrupamento dos pré-indicadores, de acordo com afinidade, correlação ou confrontação, de maneira a haver menor variedade de indicadores, mas não podemos perder a visão da totalidade relacionada com os conteúdos temáticos das falas dos participantes da pesquisa. Assim, “de posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), devemos, neste momento, voltar ao material das entrevistas e iniciar uma primeira seleção de seus trechos que ilustram e esclarecem os indicadores” (AGUIAR; OZELLA, 2016, p. 309). A partir dessa etapa, é possível sinalizar a formação de núcleos de significação.

E a terceira fase consiste na sistematização dos núcleos de significação, em que articulamos os conteúdos particulares e as relações que estabelecem uns com os outros (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Posteriormente, analisamos os núcleos a partir da fundamentação teórica, ao resgatarmos os objetivos da pesquisa e apresentarmos os resultados.

4.2. O primeiro empréstimo e as criações infantis:

- Hulk e o “O grande rabanete”

Como dito anteriormente, Hulk adora super-heróis. Para ele, selecionamos “O grande rabanete”, de 2002, escrito por Tatiana Belinky e ilustrado por Claudius. Essa história possui 31 páginas e trata de um vovô que plantou um rabanete em sua horta e, quando chegou o

momento da colheita, surgiu um problema: ninguém conseguia arrancar o rabanete da terra; logo, cada personagem tentava resolver a situação, mas, à medida que não conseguia, chamava outros para ajudar. O primeiro a aparecer foi o vovô, depois, a vovó, a neta, o cachorro, o gato e, por último, o rato, até que conseguiram arrancar o rabanete da terra juntos – o rato se considerou o mais forte, pois, mesmo sendo o menor do grupo, quando ele se une aos outros, consegue arrancar o rabanete da terra. Todos os personagens continuaram juntos para saborearem o grande rabanete.

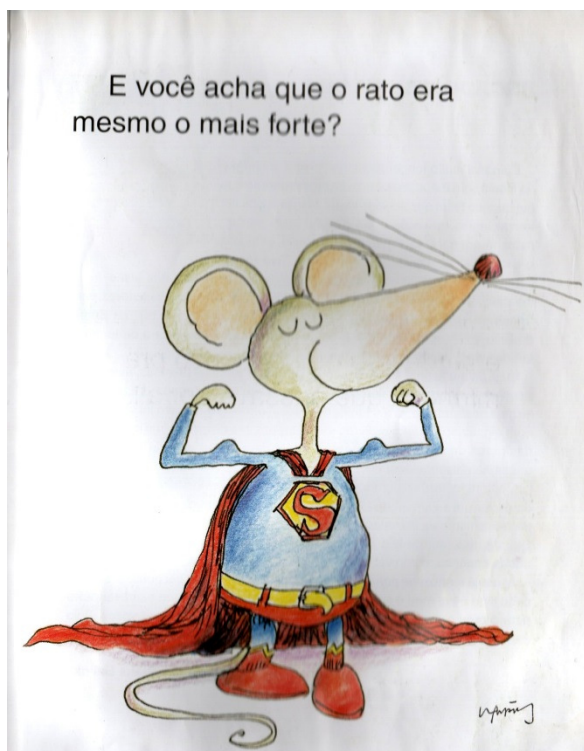
Figura 2 - Capa e contracapa do livro “O grande rabanete” (BELINKI, 2002)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

E a história se encerra com a seguinte pergunta:

Figura 3 - Página final da história “O grande rabanete” (BELINKI, 2002)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Reiteramos que a mãe de Hulk nos contou que ele gosta bastante de super-heróis e, logo no início do diálogo sobre a história, a criança evidenciou sua preferência, conforme o registro do diário de campo:

Hulk: É porque eu sou o Hulk, sou forte, sou Hulk.

Mãe do Hulk: Só isso?

Hulk: Só. Eu sou forte, sou Hulk, é só isso.

Mãe do Hulk: Você é igual ao ratinho lá do livro?

Hulk: Não.

Mãe do Hulk: Por que o ratinho conseguiu puxar?

Hulk: Não.

Mãe do Hulk: Não?

A mãe disse que ele ama o Hulk e só fala nele (Diário de Campo, 2020).

Apesar do protagonismo do ratinho com a roupa de super-herói, Hulk não quis falar sobre a história e preferiu expressar a admiração pelo Hulk, sem se relacionar diretamente com o livro. Agradecemos à criança por nos ter ligado e adoramos a conversa com ele, mas lamentávamos a inexistência de um livro sobre o Hulk na biblioteca da escola.

Esse episódio de Hulk demonstra dois fatos importantes: o primeiro se refere ao protagonismo da criança em criar uma relação ou compreensão a partir do que leu, e não somente em reproduzir a história. Ele lê a obra e decide o que dizer sobre ela, em que o livro lhe despertou uma fala sobre o super-herói favorito, talvez em virtude da força sugerida pelo

ratinho da história e/ou de a ilustração apresentar um ratinho vestido com uma roupa semelhante àquela utilizada por outro super-herói, o Super-Homem. Tal observação nos remete a um segundo aspecto destacado por Vigotski no livro “Psicologia pedagógica” (2003), ao apresentar três definições sobre arte – uma delas, inclusive, demonstra que não é um ensinamento moral, apesar de a história lida sugerir à criança que o ratinho não é um super-herói. Hulk cria outro ponto de discussão desde o diálogo sobre o livro que leu, ao trazer o personagem favorito para a conversa.

A partir desses dois aspectos, ressaltamos a discussão de Vigotski (2018) sobre a imaginação e a criação infantil. Nesse caso, a criança recorre às experiências anteriores, como a admiração pelo personagem do Hulk, para criar as próprias histórias e/ou posicionamentos, com base também no livro que foi lido.

Diante dessas compreensões, surgem dois questionamentos: caso a história fosse lida pela mesma criança, em outro momento, suas construções poderiam ser outras? E se outra criança lesse o livro, faria as mesmas relações? De acordo com os nossos estudos, a arte desperta diferentes reações a cada interação com a obra, seja no caso do mesmo indivíduo e, principalmente, se as pessoas são diferentes. Didi-Huberman (1998) nos convida a refletir sobre a infinidade de sentimentos gerados pelas imagens em quem as olha, cujo movimento é irrepetível e infinito.

- Malu e a história “Longe-perto”

Escolhemos o livro “Longe-perto”, de 2012, elaborado por Vera Lúcia Dias e ilustrado por Romont Willy, com 25 páginas. Na história, a personagem principal se chama Malu, mesmo nome escolhido para identificar essa criança na pesquisa. São apresentados os cômodos da casa de brinquedo da menina como se fossem para o tamanho dela, em que “entra” e brinca. No entanto, ao final da obra, aparece o tamanho real da casinha de boneca.

Figura 4 - Capa e contracapa do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Com o escopo de discutir a recepção de Malu sobre a história, a mãe dela nos enviou um vídeo, em que descreve os seguintes aspectos sobre o livro:

Mãe da Malu: Isso aqui é o quê? (Mostrando a imagem da Figura 5).

Malu: O “auau” caiu!

Mãe da Malu: O tapete, o “auau” caiu (Diário de Campo, 2020).

Figura 5 - Páginas 6 e 7 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Assim, a mãe de Malu seguiu com perguntas sobre os objetos dos cômodos da casa contidos na história até chegar à cozinha:

Mãe da Malu: E aqui, nessa parte da casa?

Malu (mostrando os pratos): “Papá”.
 Mãe da Malu: “Papá.” E isso aqui é o quê? (Mostrando as panelas no fogão).
 Fogão, panela, é?
 Malu: Fogão. “Nenela” (para panela).
 Mãe da Malu: Aqui na cozinha faz o quê?
 Malu: Bagunça.
 Mãe da Malu: Bagunça? (Risos). É aqui que faz o “papá” para você comer? É gostoso?
 Malu: Bagunça (Diário de Campo, 2020).

Figura 6 - Páginas 10 e 11 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Por fim, a mãe da criança mostrou o banheiro na história para questionar à Malu o que era possível fazer nesse cômodo da casa:

Malu: Olha o pato, o pato (mostrando a imagem do livro com um patinho do banheiro).
 Mãe da Malu: Aqui é banheiro?
 Malu: O pato!
 Mãe da Malu: Tomando banho.
 Malu: O pato.
 Mãe da Malu: Isso aqui é água?
 Malu: Água.
 Mãe da Malu: Dentro da...?
 Alice: Bolha.
 Mãe da Malu: Bolha de sabão?
 Alice: Sabão.
 Mãe da Malu: Isso aqui é para fazer o quê (mostrando a banheira)? Hein? O que você faz no banheiro? Toma banho?
 Malu: Bolha. Ali xixi (Diário de Campo, 2020).

Figura 7 - Páginas 12 e 13 do livro “Longe-perto” (DIAS, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Por meio do diálogo de Malu com a mãe sobre a história “Longe-perto”, entendemos que, apesar de o adulto tentar conduzir as interpretações da criança, ela é capaz de expressar outros aspectos contidos na ilustração do livro, como enfatizar o cachorro no quarto de dormir, a comida e a bagunça ao invés do fogão e das panelas, com destaque àquilo que não é visto, mas sugerido pela imagem mostrada; indicar o pato e as bolhas de sabão no banheiro, em vez dos outros elementos salientados pela figura materna; interpretar que o “auau” havia caído no tapete; abordar as bolhas de sabão no banheiro, e não a questão de higiene trazida pela mãe; e associar o “papá” e a bagunça na cozinha que nem fazem parte da ilustração.

Além de compreendermos o protagonismo da criança quanto à capacidade de produzir conhecimentos e relações, consideramos que o livro, como arte, pode ser interpretado e vivenciado de diferentes maneiras pelo leitor. Nesse caso, o autor ou a pessoa que conta a história não é capaz de determinar o que pensará e/ou dirá o leitor sobre a obra.

- Nina, a “Formiga amiga” e seu desenho

Para Nina, selecionamos “Formiga amiga”, de 2002, escrito por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrado por Elisabeth Teixeira. No decorrer de 31 páginas, traz versos sobre a doce amizade entre uma formiga e um menino. Nina nos recontou a história por meio de um áudio gravado e enviado pela mãe:

Nina: Saudade! Eu gostei do livrinho, eu “tô” com saudade da minha escola também, tá bom?

Mãe da Nina: Como [se] chama o livrinho que a tia trouxe?

Nina: “Amiga formiga”.

Mãe da Nina: “Formiga amiga”.

Nina: Entendeu? (Perguntando à pesquisadora).

Mãe da Nina: Você gostou?

Nina: Sim.

Mãe da Nina: É legal, né?

Nina: Que era uma formiga, ela ia comer as coisas, ela ficava comendo, entendeu?

Mãe da Nina: O que mais ela comia?

Nina: Docinho.

Mãe da Nina: O que mais?

Nina: Choclatinho.

Mãe da Nina: Ela era amiguinha do menininho?

Nina: Sim. Ela “tava” ficando com as amigas dela. E “tava” dançando com a “docindinho”.

Mãe da Nina: Dançando com quem?

Nina: Com a “docindinho”. Ela caiu num “dote” (para dizer pote) de brigadeiro.

Mãe da Nina: Num pote de brigadeiro?

Nina: Sim, ela estava dormindo e fim (Diário de Campo, 2020).

Figura 8 - Capa e contracapa do livro “Formiga amiga” (QUEIRÓS, 2002)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Nina inventou outro nome para a formiga da história do livro que se chamava Dulce, mas ela preferiu identificá-la por “Docindinho”, provavelmente porque se refere ao doce, alimento preferido da personagem – tal nomenclatura relaciona o animal com o gosto por doces.

Ao aceitar participar da pesquisa, Nina preencheu o TCLE com um desenho, no qual registrou os personagens principais da obra “Formiga amiga”: o menino e a formiga.

Figura 9 - Nina desenhando no TCLE



Fonte: Elaborado pela autora.

- O Homem-Aranha e “Quem é ela?”

Para o Homem-Aranha, selecionamos o livro “Quem é ela?”, de 2012, elaborado por Eliane Pimenta e ilustrado por Ionit Zilberman. A história é composta por 23 páginas que trazem indagações sobre quem é quem, ao apresentar características típicas de animais considerados ágeis no cotidiano. Essa obra propõe combinações inusitadas e engraçadas a serem descobertas pelo leitor.

Figura 10 - Capa e contracapa do livro “Quem é ela?” (PIMENTA, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Homem-Aranha comentou sobre a história por meio de áudios apresentados e mediados pela mãe:

Homem-Aranha: Eu li o livro, obrigado! Ela é aquela com olhos de águia, (risos), é aquela com perna de polvo.

Mãe do Homem-Aranha: Por que ela segura?

Homem-Aranha: Muitas coisas. Você já viu um polvo?

Mãe do Homem-Aranha: Eu já. O que mais?

Homem-Aranha: Orelha de elefante.

Mãe do Homem-Aranha: Orelha de elefante? Por quê?

Homem-Aranha: Você está vendo?

Mãe do Homem-Aranha: Ainda não.

Homem-Aranha: É aquela com piolho.

Mãe do Homem-Aranha: Com piolho? (Risos) Com uma juba de quê?

Homem-Aranha: De “pioraia”.

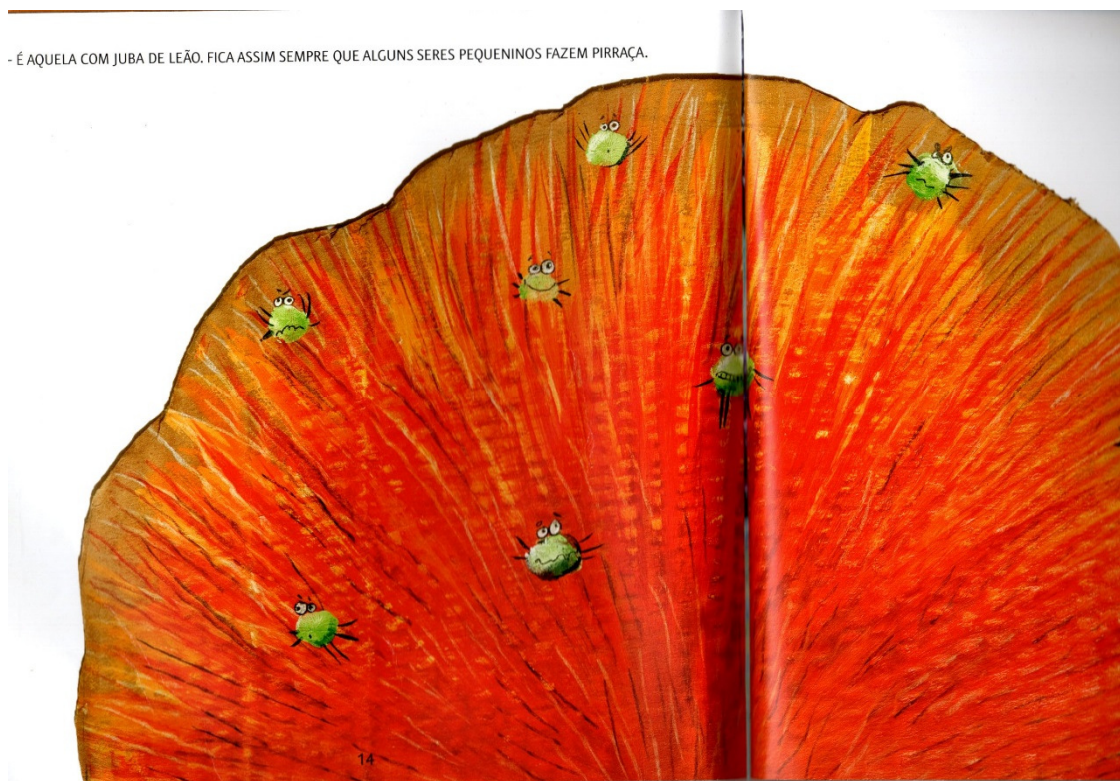
Mãe do Homem-Aranha: De leão... (risos)

Homem-Aranha: De leão. Aquela com olhos de tartaruga, que fica quietinha (risos da mãe). É aquela, minha mãe, terminei.

Em resposta aos áudios, a pesquisadora enviou mensagem pelo WhatsApp à mãe:

Pesquisadora: Essa história é muito legal. Essa mulher que aparece aí faz um monte de coisas ao mesmo tempo, será que a sua mamãe faz assim também? (Risos). Por isso, escolhemos essa história engraçada (Diário de Campo, 2020).

Figura 11 - Páginas 14 e 15 do livro “Quem é ela?” (PIMENTA, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

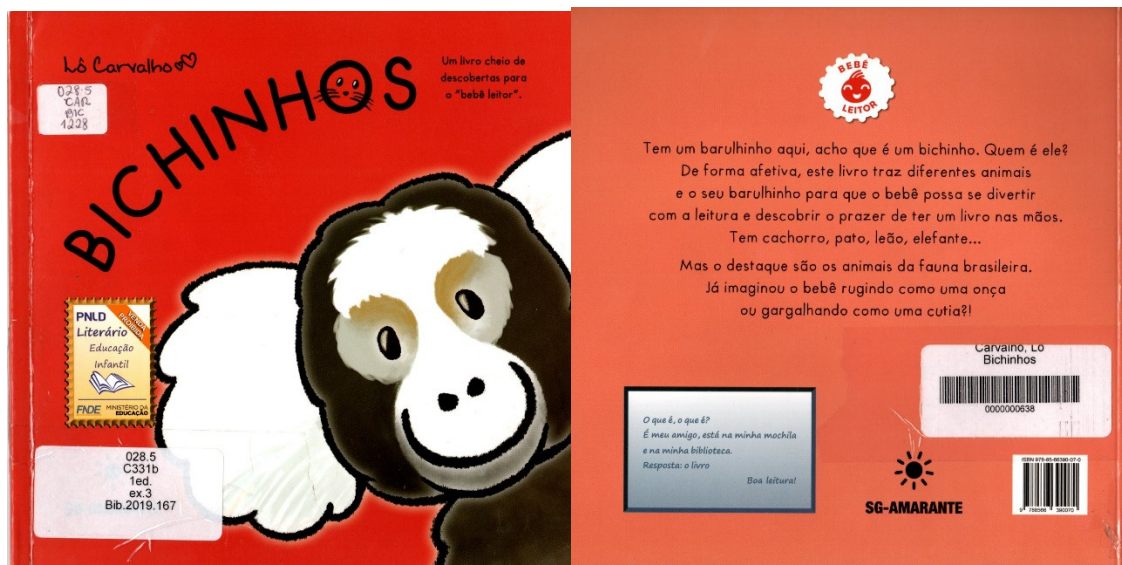
Homem-Aranha percebeu o humor contido na história e riu no decorrer do diálogo com a mãe que nos foi enviado. Quando foi falar sobre o leão, preferiu inventar o nome “pioraia”, provavelmente porque, na obra, o referido animal está com pequenos bichos fazendo pirraça, identificados pela criança de “piolhos”.

4.3. Histórias e mais histórias: conversas a partir do segundo empréstimo de livros

- Felipe e os “Bichinhos”

No segundo empréstimo, Felipe escolheu o livro “Bichinhos”, de 2018, escrito e ilustrado por Lô Carvalho, com 48 páginas. A história apresenta alguns animais com os sons emitidos por eles.

Figura 12 - Capa e contracapa do livro “Bichinhos” (CARVALHO, 2018)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Para dialogarmos sobre a história, realizamos uma chamada de vídeo que foi gravada e, depois, transcrita. Perguntamos se Felipe leu o livro, em que deu uma resposta afirmativa; em seguida, questionamos o que sentiu ao ler a história – ele olhou para a mãe e sorriu. Complementamos a pergunta anterior ao indagarmos se ficou feliz ou triste ou se achou engraçado e, para nossa surpresa, Felipe disse, espontânea e sinceramente, que não sentia nada. Naquele momento, os risos da pesquisadora, da criança e da mãe se sobressaíram na chamada; posteriormente, para compreender a fala do estudante, percebemos que quem pergunta espera determinada resposta, mas as respostas podem ser imprevisíveis, sobretudo no caso de crianças; é provável que a experiência com o livro não se expressou nas perguntas feitas a ele.

Quando atuamos com crianças, muitas pretensões não são contempladas de fato. Dialogar com esse público é inserir o adulto no lugar do “não saber” e, assim, estamos abertos à energia e diferença representadas por ele – daí a surpresa com as respostas recebidas. Nesse sentido, Kohan (2004, p. 10) postula que:

“Não sabemos” e, nesse gesto, pode entrar a potência da surpresa, do inesperado, do não antecipado, do que não podemos saber mas também não queremos saber porque se o soubéssemos, como o sabemos, porque o sabemos, ficaria excluído o que nosso saber deixou do lado de fora. Não sabemos o que pode uma criança, de qualquer idade. Também não sabemos o que pode uma educação infantil. Quem sabe esse gesto aberto, atento, à espreita, possa dar lugar a uma nova infância, das crianças e também da educação infantil.

Interagir e dialogar com as crianças sem hierarquia nos revela mais do que palavras, ao abrir espaços de convivência impensados pelos adultos. Assim, podemos (trans)ver mundos

singulares e produzir outros olhares a partir da visão da criança, ao romper com a compreensão adultocêntrica e corroborar o protagonismo infantil (SARMENTO, 2013).

Ainda no tocante à pretensão do adulto em prever o que pensam as crianças, encontramos em Larrosa (2017) uma crítica à padronização da infância e uma advertência sobre como a ideia de totalidade do adulto pode cercear esse público, ao propor uma concepção aberta, construída a partir do encontro com a infância em sua singularidade.

O autor apresenta a infância como um enigma, o qual não conseguimos decifrar de maneira completa, ao considerar a alteridade das crianças:

[...] a infância nunca é o que o sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (LARROSA, 2017, p. 232).

Quando consideramos a criança como o “outro” e a infância como um enigma, reforçamos a necessidade de romper com a visão totalitarista que determina como todas as crianças são e devem agir. Nessa perspectiva, uma compreensão sobre as infâncias precisa levar em conta a potência da criança:

A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deve abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz (LARROSA, 2017, p. 240).

Pensar nas infâncias como um conceito único, definido e fechado nos cerceia a refletir as diversas possibilidades de interpretações oferecidas por crianças e seus jeitos de viver a cada momento. A potência das infâncias não pode ser descrita em palavras, ainda mais por um adulto, e sim vivenciadas e partilhadas com o público que mais sabe sobre elas: as crianças.

No diálogo com Felipe, analisamos as considerações sobre não ele ter sentido nada ao ler a história:

Pesquisadora: Você não sentiu nada, isso mesmo. Não sentiu nada, está certo (perguntamos de outra maneira). O que você ficou pensando quando ouviu essa história?

Felipe: Ué, eu não estava sentindo nada (Diário de Campo, 2020).

Mesmo ao mudar a maneira de perguntar, Felipe manteve a posição de que não sentiu nada. Para seguir nossa conversa, resolvemos indagar sobre o enredo do livro, ao dizermos que ainda não conhecíamos a história, pois era uma obra nova na biblioteca da escola. Ele demonstrou espanto ao pensar que o livro era novo para nós e quis contar o que havia na obra:

Felipe: Tinha aranha, um animal que é aranha, tinha javali, tinha leão, tinha cobra. Mas o meu pai tem medo de cobra.

Pesquisadora: Eu também tenho medo de cobra.

Filha da pesquisadora: Ela tem veneno.

Felipe: Eu não tenho medo de cobra.

Pesquisadora: Você já viu uma cobra de verdade?

Felipe: Eu não tenho medo de cobra.

Filha da pesquisadora: Ela tem veneno e mata as pessoas (Felipe deu uma pausa, mas não disse nada).

Pesquisadora: Você sentiu medo de algum animal do livro?

Felipe: Eu não fiquei com medo de nada (Diário de Campo, 2020).

Nessa parte, tivemos a participação da filha da pesquisadora, de quatro anos, cujas experiências divergem das de Felipe. Para ele, a cobra não representa medo, mas, para a menina, sim; logo, a história desencadeou diferentes vivências em ambas. Ao retomarmos o conceito de *perezhivanie* (VERESOV, 2016), reforçamos que um mesmo evento refrata diferentes vivências em cada sujeito e produz diferentes situações de desenvolvimento, a depender do contexto sociocultural a que pertencem os sujeitos.

Seguimos com a conversa sobre os animais da história:

Pesquisadora: Gostaria de ter algum bichinho da história na sua casa?

Felipe: Sim, eu queria ter um cavalo.

Pesquisadora: Um cavalo? Você mora em apartamento, não é?

Felipe: Eu não moro, moro só na minha casa.

Pesquisadora: Na sua casa tem quintal para colocar cavalo?

Felipe: Não, a gente precisa ir na fazenda. A fazenda é muito grande, dá para comer cavalo [o cavalo comer].

Pesquisadora: Dá para o cavalo comer na fazenda?

Felipe: Sim. Mas o coelho come cenoura.

Pesquisadora: Isso. Na história tinha coelho?

Felipe: Não tinha coelho na história.

Pesquisadora: Não tinha coelho na história, mas ele come cenoura.

No enredo do livro “Bichinhos”, não existem cavalos e coelhos, mas Felipe inseriu esses animais na conversa sobre o livro, o que pode estar relacionado com o fato de ter sabido, alguns dias antes de nossa conversa, que a mãe de Pedro, um colega de turma, enviou uma foto com o animal preferido do filho: a égua Safira. Desde então, a mãe de Felipe disse que ele pediu para

ter um cavalo em casa. Nesse momento, evidenciamos a atividade criadora do estudante, motivada por experiências relacionadas a suas memórias para inserir um novo elemento na história (VIGOTSKI, 2018).

Pesquisadora: Por que você escolheu esse livro dentre as opções que te mostrei?

Felipe: Ué, porque eu queria tanto! (Diário de Campo, 2020).

O diálogo com Felipe também envolveu um motivo simples e sincero sobre a escolha do livro: ele o queria bastante. De acordo com a explicação, verificamos que tal seleção se relaciona com os sentimentos, e, muitas vezes, as emoções e os afetos não são traduzidos diretamente por palavras.

- O Homem-Aranha e o bosque encantado: brincando com a história

Homem-Aranha escolheu o livro “O bosque encantado”, de 2013, elaborado por Ignacio Sanz, ilustrado por Noemí Villamuza e traduzido por Diego Ambrosini. A obra é composta por 31 páginas que trazem a história, em forma de versos, com os nomes dos dedos das mãos e a imaginação dos personagens. O autor compara os braços humanos ao tronco de uma árvore e os dedos são como galhos – a partir disso, apresenta cada dedo, ao indicar o nome e o que se pode fazer com ele por meio rimas e diversão. No decorrer da narrativa aparecem duas crianças, um adulto, pássaro, castelo, rei, flores, entre outros elementos. O escritor convida o leitor a formar um bosque encantado com seus braços e mãos, em que destaca os detalhes destas últimas na ilustração.

Figura 13 - Capa e contracapa do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Realizamos uma chamada de vídeo para o Homem-Aranha nos contar sobre a leitura. Inicialmente, ele estava envergonhado e conversamos sobre o cotidiano; logo, decidiu ler o título do livro e mostrou o esquilo na contracapa para dizer que queria um bicho igual, o que nos fez dialogar brevemente sobre esse animal. A criança afirmou que gostaria de pegar algo para me mostrar, mas a mãe disse que não devia; então, ficou triste com a negativa materna, mas, mesmo assim, apresentou o carrinho do personagem Homem-Aranha. Ademais:

Pesquisadora: Nossa, esse carrinho é do Homem-Aranha?

Homem-Aranha: É (risos).

Pesquisadora: Adorei esse carrinho!

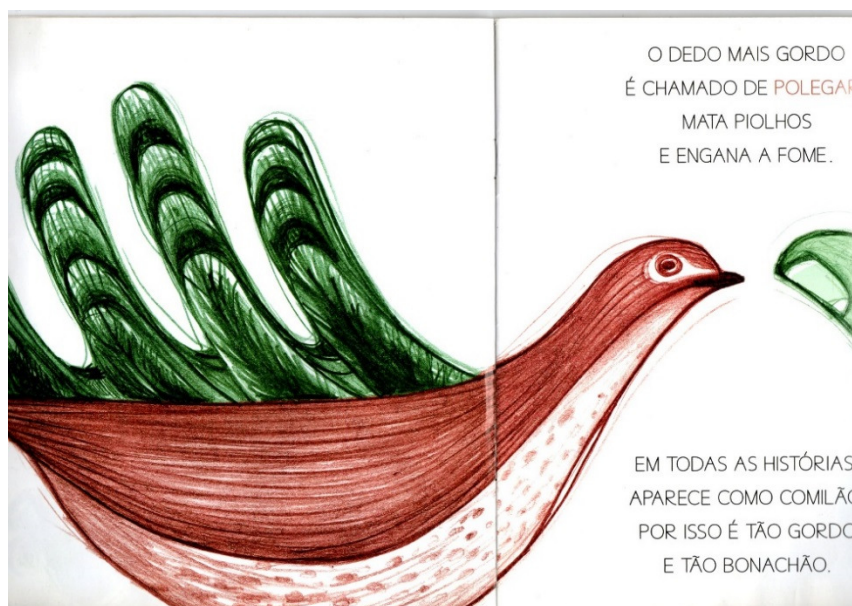
[dialogamos um pouco sobre o brinquedo]

Mãe do Homem-Aranha: Então conta pra tia do livro (Diário de Campo, 2020).

Em um primeiro momento, o Homem-Aranha contou uma história de acordo com o livro, sem inferências e com a mediação da mãe. Depois, narrou cada página com detalhes, explicou os nomes de cada dedo das mãos e indicou a direita e esquerda ao colocar as mãos sobre a parte do livro destinada a essa experiência. Elogiamos a história e perguntamos se gostou da obra literária – não nos respondeu imediatamente, mas colocou o carrinho do Homem-Aranha sobre o livro e começou a brincar.

Nesse contexto, questionamos se ele gostava do brinquedo e do livro, mas preferiu continuar com a própria brincadeira. Devido à extensão do tempo da chamada, falamos que encerraríamos o vídeo, mas, para nossa surpresa, Homem-Aranha disse que queria contar novamente a história lida; então, combinamos que ele poderia narrar à própria maneira, ao inserir elementos e criar outras histórias. Então, ele leu o título da obra para, em seguida, contar a história e mostrar as páginas 8 e 9 (Figura 14):

Figura 14 - Páginas 8 e 9 do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Então, obtivemos este relato:

Homem-Aranha: O que é isso aqui?
 Mãe do Homem-Aranha: É um passarinho, eu acho.
 Homem-Aranha: Não, isso é um avião de passarinho. Gruda o nariz.
 Mãe do Homem-Aranha: Do polegar.
 Pesquisadora: Muito bom! Estou gostando da história.
 (A criança vira a página)
 Mãe do Homem-Aranha: Ele é um rei, igual [a]o Humpty Dumpty?
 Mãe do Homem-Aranha: Sim (Diário de Campo, 2020).

Posteriormente, a criança mostrou outra imagem do livro (Figura 15):

Figura 15 - Páginas 20 e 21 do livro “O bosque encantado” (SANZ, 2013)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Nesse caso, o estudante pontou os seguintes aspectos:

Homem-Aranha: Esquilos junto com aranha.

Mãe do Homem-Aranha: Não, aranha eu não estou vendo aí, não.

(Risos da pesquisadora)

Pesquisadora: Cadê a aranha, Miguel?

Homem-Aranha: Aqui a aranha picando.

Mãe do Homem-Aranha: Ele diz que precisa ser picado por uma aranha para virar o Homem-Aranha (Diário de Campo, 2020).

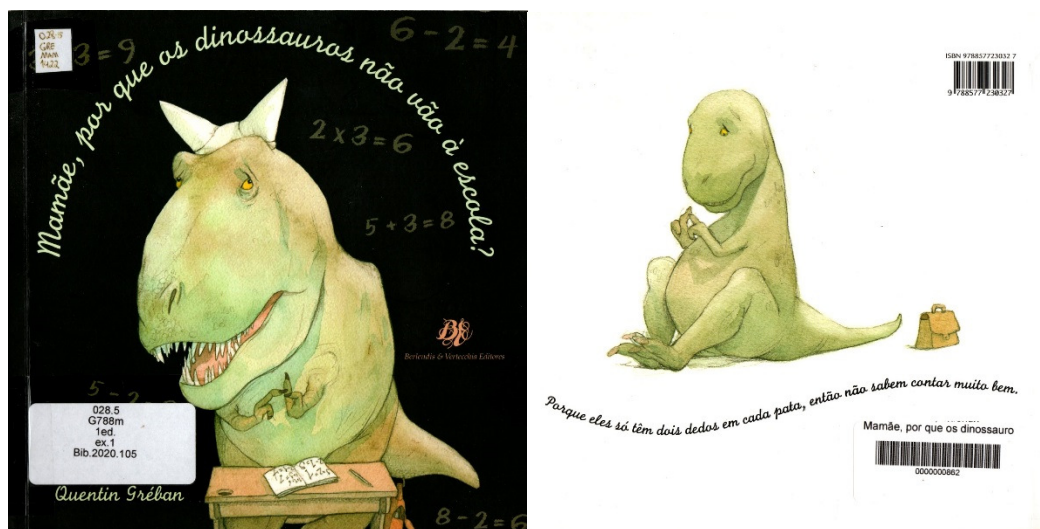
Com os diálogos sobre a história, compreendemos que a criança, sujeito ativo na dinâmica sociocultural, é capaz de recriar o enredo do livro por meio dos elementos que fazem parte de suas experiências e/ou desejos. Vigotski (2018) explicita que a atividade criadora se apoia nas experiências anteriores acumuladas e, a partir delas, a criança pode inserir novos elementos e fazer novas elaborações/criações. Desse modo, o referido estudante inseriu o Homem-Aranha na história, pois tal personagem compõe seu repertório vivencial e afetivo; por conseguinte, a criação configura uma combinação e/ou reelaboração do que já existe, ou seja, “essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, [é] que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

Nesse episódio, a atividade criadora da criança também se expressa em uma brincadeira, quando o livro se transformou em um brinquedo juntamente com o carrinho do personagem. Aqui, a leitura se tornou uma brincadeira de faz de conta (BROUGÈRE, 2004; PARREIRAS, 2012; VIGOTSKI, 2018; WAJSKOP, 1997).

- Marina e “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”

O livro foi escolhido pelo pai de Marina, pois, quando fomos à residência, ela não estava no local. “Por que os dinossauros não vão à escola?”, de 2010, foi escrito por Quentin Gréban e traduzido por Newton Cassiolato. Composto por 30 páginas, a obra apresenta perguntas curiosas de uma menina para a mãe dela.

Figura 16 - Capa e contracapa do livro “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÉBAN, 2010)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Realizamos uma chamada de vídeo com Marina e a mãe para dialogarmos sobre a história. Inicialmente, a criança estava envergonhada; então, apresentamos a ela as duas filhas da pesquisadora que estavam brincando de massinha, o que a fez se interessar e mostrar o boneco feito com massa de modelar. Mesmo assim, estava com receio de conversar por vídeo, o que nos levou a comentar que ligamos para outros colegas da turma, em que alguns deles também ficaram envergonhados.

Nesse sentido, perguntamos se Marina leu o livro dos dinossauros e ela confirmou que havia feito isso por duas vezes – a mãe explicou que, na primeira oportunidade, ela leu só a metade da obra, mas, na segunda, leu toda a obra e descobriu o final da história. Comentamos que, em nossa casa, também fazemos assim quando a história é grande: lemos um pouco, descansamos e depois continuamos. Apresentamos a seguir o diálogo sobre o livro:

Pesquisadora: O que você descobriu na história?

Marina: (Com ajuda da mãe) O dente do jacaré.

Pesquisadora: O dinossauro vai pra escola, Marina?

Marina respondeu com a cabeça que não.

Pesquisadora: Por que ele não vai pra escola? Eu ainda não li essa história, você acredita? Esse livro é novinho, chegou lá na escola no fim do ano e nem deu tempo de eu ler. Você acredita?

(A mãe refez a pergunta para a menina. Então, Marina quis mostrar o livro e, a cada cena, a mãe fazia a mediação da leitura ao perguntar e deixar a criança responder).

Mãe da Marina: Acontece um monte de coisa, tia, patinho no parque...

Pesquisadora: Me conta.

(A pesquisadora chamou as filhas para verem e ouvirem a história do dinossauro)

Marina falou muito baixo e a mãe reproduziu o que disse: O tubarão esmaga o peixe vermelho.

Pesquisadora: Nossa!

Mãe da Marina: Por que o passarinho vai de um país pro outro voando?

Marina: Porque não cabe na van.

Mãe da Marina: Os patinhos não vão para o parque. Por quê?

Marina: Porque os patinhos têm medo que pesca eles.

Mãe da Marina: Por que o urso não entra na loja? Por que se não o bebê dele...?

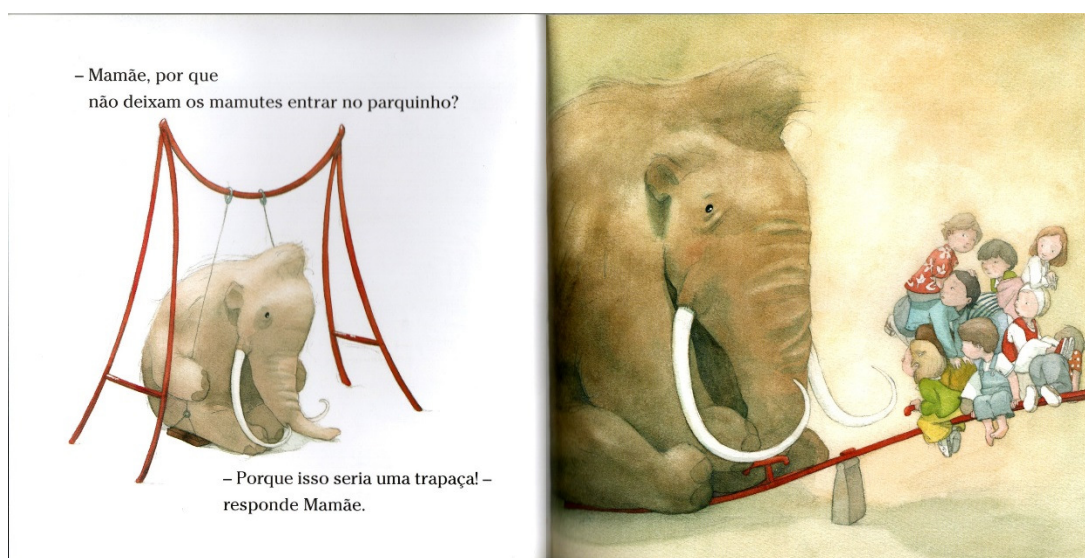
Marina: Ele fica perdido.

Mãe da Marina: Porque tem muito brinquedo aqui, tia.

Pesquisadora: Isso mesmo. O ursinho iria se misturar com os brinquedos (Diário de Campo, 2020).

Até esse momento do diálogo, Marina contou exatamente a história do livro, mas, a partir da página 14 (Figura 17), começou a expressar vivências e interpretações próprias sobre a história:

Figura 17 - Páginas 14 e 15 do livro “Por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÈBAN, 2010)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Mãe da Marina: Por que o mamute não entra no parquinho?

Marina: Porque as crianças não dá [sic] conta de levantar ele.

Mãe da Marina: Não dá conta de levantar na gangorra, né? Ele é muito grande.

Marina logo inventou uma solução: E se juntar todas as mães?

Mãe da Marina: E as mães também? Se juntar todas as mães, acho que dá pra levantar o mamute... as mães e as crianças.

Pesquisa: É isso mesmo. Com essa força toda, acho que daria para levantar o mamute (Diário de Campo, 2020).

O trecho apresentado acima foi a primeira inferência de Marina a partir da história, em que buscou uma solução para o mamute ir ao parque e recorreu à ajuda das mães, unidas com

as crianças, para resolver a situação. Ao tentar compreender os posicionamentos da estudante em relação à leitura, relembramos uma de nossas conversas com a mãe da menina, quando nos contou sobre as dificuldades, por estar sozinha, em conciliar o trabalho, a faculdade e os cuidados com a casa, mas, mesmo assim, se esforçava para organizar as atividades da melhor maneira, situação familiar semelhante à expressada por Marina, quando ressalta a possibilidade de as mães ajudarem a resolver o problema daquele que não pode entrar no parque infantil. Nesse momento salientamos que, para Veresov (2016), as vivências pessoais e cotidianas fundamentam a criação.

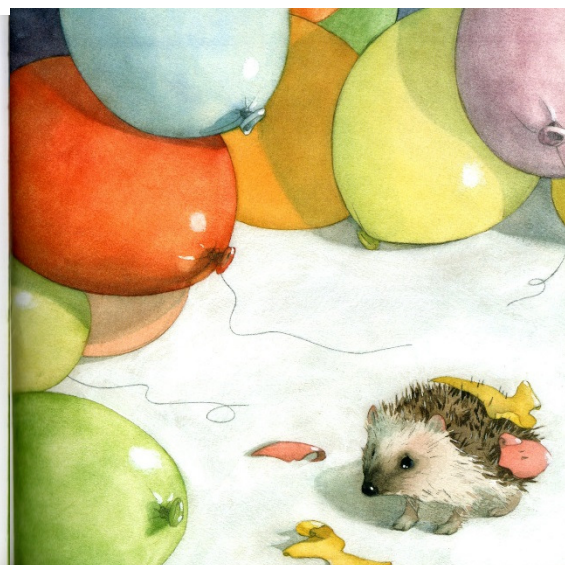
Outra parte interessante do diálogo sobre a história foi uma interpretação feita por Marina ao interagir com uma das imagens do livro, em relação com os posicionamentos da mãe dela e da pesquisadora.

Figura 18 - Páginas 23 e 24 do livro “Por que os dinossauros não vão à escola?” (GRÈBAN, 2010)

– Mamãe, por que os ouriços não são convidados para os aniversários?



– Porque fazem muito estrago – responde Mamãe.



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Mãe da Marina: Por que os ouriços não vão pros [sic] aniversários? O que acontece?

Marina: Porque estoura os balões. Ele está tentando brincar com os balões e estourou.

Mãe da Marina: Ai, tadinho!

Pesquisadora: Coitadinho.

Marina complementou, lendo a imagem: Ele tá [sic] triste aqui (Diário de Campo, 2020).

Juntamente com as conversas e interpretações sobre o que é visto, as imagens dos livros incentivam a capacidade de compreensão e criação das crianças. Apesar de não saberem ler as palavras, elas interpretam situações e podem imaginar o que sentem os personagens, ao se colocarem no lugar deles e/ou seguir o que outros sujeitos sinalizam como direcionamento – no exemplo anterior, por exemplo, a mãe e a pesquisadora dizem sentir pena do bichinho, e Marina

completa a explicação ao afirmar o animal se sente triste (GUIMARÃES, 2017). Desse modo, constatamos que a arte literária pode ensinar ou provocar experiências diversas ao público-alvo desta investigação.

- Hulk, “Que bicho será que fez a coisa?” e os animais dos super-heróis

“Que bicho será que fez a coisa?” foi o livro escolhido por Hulk no segundo empréstimo. Essa obra, escrita em 2009 por Angelo Machado e que possui 24 páginas, traz mistérios e curiosidades acerca de uma situação vivenciada por alguns animais. Faríamos uma apresentação mais detalhada do enredo, mas deixaremos a criança contar à própria maneira, conforme o diálogo realizado por chamada de vídeo.

Figura 19 - Capa e contracapa do livro “Que bicho será que fez a coisa?” (MACHADO, 2009)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

No início da videochamada, Hulk estava segurando o seu livro, mas preferiu mostrar os bonecos de super-heróis, um monstro de brinquedo e um carrinho – a cada objeto mostrado por ele, comentamos algo para interagir. Em seguida, com o auxílio da mãe, Hulk mostrou a planta de feijão, sugestão de uma atividade solicitada por mim como professora RII (culturas regionais e locais; traços, sons, cores e formas; habilidades socioemocionais). Diante dessa cena, demonstramos alegria e o parabenizamos pelo cuidado com o vegetal.

Hulk perguntou onde estávamos naquele momento e lhe respondemos “em casa”; então, a mãe dele confirmou a nossa resposta dizendo que estávamos em nossa residência, e não na escola. Também lhes mostramos o local onde nos encontrávamos e a mãe dela lhe sugeriu a apresentação do lugar em que ele estava; porém, o estudante continuou com perguntas sobre o que desejava, e não o que a mãe sugeria de fato.

Naquele instante, pegou o livro no colo, mas preferiu perguntar sobre o cotidiano da pesquisadora e, pela câmera do telefone celular, visualizou as duas filhas dela, perguntou os nomes e onde estavam os amigos da escola – respondemos a eles que, em decorrência da

pandemia, não poderia encontrar os colegas. Hulk também visualizou e comentou sobre o símbolo de um time de futebol que viu no quarto onde a pesquisadora estava no momento da ligação e, enquanto falava, ele manuseava o livro e o abriu nas seguintes páginas:

Figura 20 - Páginas 10 e 11 do livro “Que bicho será que fez a coisa?”



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

A partir daí, desenrolou-se o seguinte diálogo:

Hulk: Esse aqui é fedorento e ele pôs um negócio também.

Mãe do Hulk: Ele estava fedido, né?

Pesquisadora: O que foi?

Hulk: Fez cocô.

Pesquisadora: Que bicho fez esse cocô?

Hulk: Esse aqui (apontando para um animal na capa do livro), um monstro.

Pesquisadora: Que bicho é este: um macaco? (Parecia um coelho, não conseguimos identificar).

Hulk: É um monstro.

Pesquisadora: Você não gostou das ilustrações desse livro?

(Tivemos alguns problemas técnicos com a chamada telefônica, pois a criança não conseguia ver a imagem da pesquisadora).

Hulk: Quero mostrar o Homem-Aranha.

Mãe do Hulk: Não, ela não quer ver o celular, ela quer saber do livro. Conta pra ela do livro e do feijãozinho, conta para ela do feijãozinho (Continuamos com o problema técnico).

Pesquisadora: Como você leu esse livrinho? Você leu sozinho ou alguém leu para você?

Hulk: Mamãe, eu não quero isso!

Retomamos a parte em que ele disse que viu um monstro na história e questionamos se ele não tinha gostado das ilustrações.

Mãe do Hulk: Ah não, é porque agora ele tá invocado com monstro, tá? Tudo para ele é monstro. Viu que, no início, ele te mostrou um bichinho e falou que era monstro? (Diário de Campo, 2020).

Nessa conversa, novamente percebemos que a criança inseriu as próprias experiências anteriores na história, a exemplo do envolvimento com monstros. Hulk explicita o que não quer conversar e também indica o próprio interesse naquele momento, em relação aos monstros. Por meio da história, ele começou a brincar com livro e o monstro, o que ressalta mais uma vez a

ideia de que os livros se tornam brinquedos e, no sentido material e imediato, suportes das brincadeiras, com o desencadeamento de relações diversas com o faz de conta.

Continuamos com o diálogo sobre os personagens preferidos de Hulk, pois ele quis mostrar a camiseta de Capitão América. Assim, conseguimos reestabelecer a conexão por videochamada da seguinte forma:

Mãe do Hulk: Aqui, ó, mostra pra ela aqui, tem um *Superman*, ó, viu? (referindo-se a uma imagem do livro).

Pesquisadora: Nossa, que legal! Eu nem sabia que tinha super-herói nesse livro.

Mãe do Hulk: Fala que você viu o super-herói no livro (mas a criança não quis falar e pegou o celular).

Hulk: Agora eu quero mostrar o celular, o Homem-Aranha para ela.

Mãe do Hulk: Mas ela não quer saber do Homem-Aranha, ela quer saber do livro...

Pesquisadora: Seu colega me mostrou o carrinho do Homem-Aranha na chamada de vídeo que fiz com ele.

Hulk: O meu amigo estava em casa?

Pesquisadora: Sim, e todos que eu ligo estão em casa também. Às vezes, dá só um passeio lá fora e volta rapidinho.

Mãe do Hulk: Fala pra ela que a gente não tá saindo por causa do coronavírus. Conta pra ela o que tem lá fora.

Hulk: Espera, tia (mexendo no celular).

Pesquisadora: O que você queria me mostrar? (Hulk conectou o outro celular no YouTube, sem auxílio da mãe, e começou a mostrar vídeos de super-heróis com cachorros fantasiados. A cada imagem, perguntávamos algo, mas ele não nos respondia e só mostrava os vídeos).

Hulk: Olha, o cachorro da Mulher Maravilha.

Pesquisadora: Cada super-herói tem um cachorrinho aí?

(A mãe perguntou duas vezes se estava com saudades da escola, mas ele seguiu contando o nome dos personagens que apareciam no vídeo. Mostrou um herói que não sabia o nome, e sua mãe o auxiliou: Venon. Depois, mostrou um Hulk assustador e imitou o som, a pedido da mãe. Ela perguntou novamente se estava com saudades da escola, mas ele ignorou essa pergunta. Percebendo que Hulk já estava cansado, nos despedimos e encerramos a ligação) (Diário de Campo, 2020).

Mais uma vez, Hulk nos mostrou seu protagonismo na construção dos conhecimentos, pois, apesar do direcionamento da mãe ao tentar conduzi-lo para contar a história, o estudante continuou com a apresentação de elementos que considerava importantes além do livro. A capacidade de imaginação da criança (VIGOTSKI, 2018), alicerçada em experiências anteriores, também foi constatada na elaboração criativa da própria história, ao relacionar os super-heróis (brincadeira preferida) com os animais da obra “Que bicho será que fez a coisa?”.

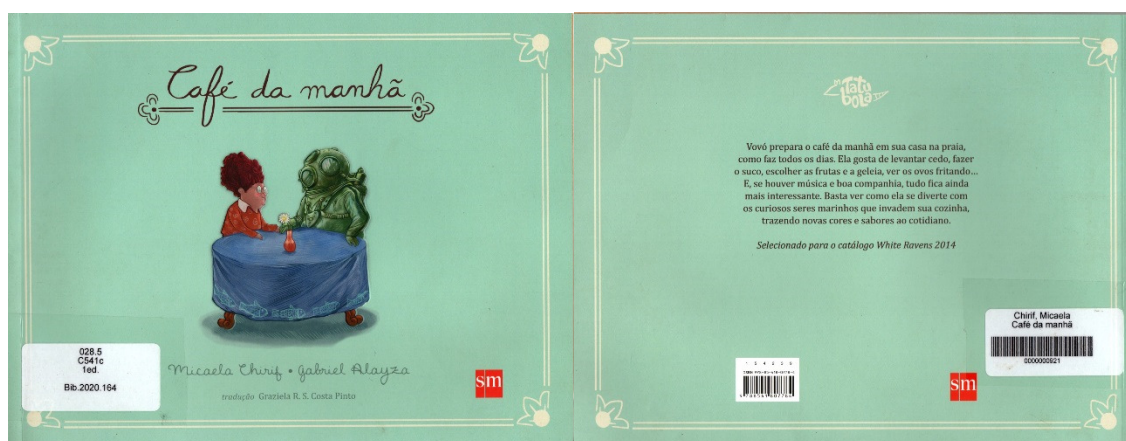
Para expressar história e perspectiva particulares, se apoiou também no celular, tecnologia mais popular do momento atual. Portanto, o contexto sociocultural no qual se insere

Hulk, com acesso ao celular e à Internet, influenciou na vivência com a leitura e na construção criativa das próprias histórias, falas e posicionamentos.

- Cecília e o “Café da manhã”

Cecília escolheu o livro “Café da manhã”, de 2015, escrito por Micaela Chirif, com ilustrações de Gabriel Alaysa e traduzido por Graziela R. S. Costa Pinto, com 36 páginas. A história apresenta uma vovó que prepara o café da manhã em sua casa de praia e adora dançar enquanto trabalha, além de se divertir com personagens que chegam à sua residência, vindos do mar.

Figura 21 - Capa e contracapa do livro “Café da manhã” (CHIRIF, 2015)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

O início do diálogo foi maravilhoso, pois Cecília nos surpreendeu ao dizer que gostaria de nos emprestar a obra – tal atitude nos pareceu estar carregada de afetos e boas lembranças de momentos com empréstimos de livros na BSA. Em seguida, começamos a conversar sobre a história, em que a criança completava as frases ditas pela mãe e que eram relacionadas ao livro:

Pesquisadora: Quais bichinhos tinham lá na história?

Cecília: Sereia (demonstramos animação com essa descoberta da criança).

Mãe da Cecília: Quais frutas tinha lá no café da manhã?

Cecília: Uva, peixe.

Pesquisadora: Que café da manhã chique!

Cecília: Aham!

Pesquisadora: O que mais?

Mãe da Cecília: O que ela (vovó) estava fazendo com o mergulhador?

Cecília: Ela tava [sic] dançando, a vovó.

Pesquisadora: Com quem a vovó estava dançando?

Mãe da Cecília: Mergulhador.

Cecília repetiu a fala da mãe: Mergulhador.

Pesquisadora: O que esse mergulhador tinha... Alguma coisa na cabeça, alguma roupa diferente?

Cecília: Usou uma roupa diferente (Diário de Campo, 2020).

Cecília contou toda a história com o auxílio da mãe. Posteriormente, questionamentos sobre a escolha do livro:

Pesquisadora: Por que você escolheu esse livro? A tia mostrou dois e você escolheu esse.

Cecília: Porque eu escolhi (risos da pesquisadora). Achei muito bonito (Diário de Campo, 2020).

Nesse momento, relembramos a alegria de Cecília com a nossa chegada na residência dela, para escolher um livro. Ela o pegou e o abraçou:

Fotografia 30 - Cecília escolhendo seu livro



Fonte: Elaborado pela autora.

Não sabemos exatamente os motivos que levam as crianças a escolherem as obras, mas elas possuem capacidade para realizar as escolhas e podem criar um motivo, à medida que são indagadas sobre as próprias escolhas. Também podem escolher por pretextos simples, sinceros e válidos, como demonstrado por Cecília e, antes dela, por Felipe.

Ao final da chamada de vídeo, ela evidenciou que, no próximo empréstimo, queria um livro de monstro. Questionamos se ela não ficaria com medo, em que respondeu afirmativamente, mas, mesmo assim, gosta de obras com esses personagens.

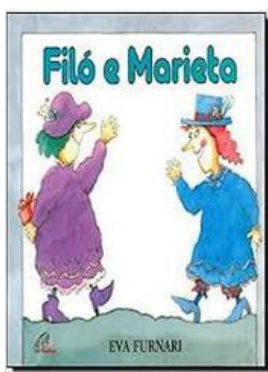
4.4. Felipe conta história para o Homem-Aranha: diálogos a partir do terceiro empréstimo de livros

Para a devolutiva no terceiro empréstimo, conseguimos realizar uma chamada de vídeo com Felipe e Homem-Aranha, mediante a disponibilidade de horário das famílias, e lhes propusemos que contassem entre si as histórias escolhidas por eles. Tivemos problemas técnicos com áudio – no início da ligação, tal problema afetou as colocações do Homem-Aranha e, ao final, as de Felipe. Além disso, durante a ligação telefônica, este último estava no carro com a avó e parecia não estar à vontade para fazer a chamada.

Esse acontecimento nos faz pensar na impossibilidade do ensino remoto para a educação infantil, em razão da falta de disponibilidade da família em acompanhar as crianças nos horários combinados, ao mediar o uso das tecnologias; da dificuldade de concentração dos estudantes, caso não estejam em um ambiente adequado para as atividades escolares; e dos problemas nas interações mediante o distanciamento social entre o professor e os estudantes.

Diante dessa situação, apenas Felipe pôde contar para o colega sobre a própria história, “Filó e Marieta”, de 2007, escrita por Eva Furnari em 24 páginas. O livro de imagem apresenta a história de duas mulheres, que envolve imaginação, magia e diversão.

Figura 22 - Capa do livro “Filó e Marieta” (FURNARI, 2007)



Fonte: FURNARI, 2007.

Perguntamos aos dois meninos sobre quem gostaria de contar primeiramente a história, em que um disse para o outro começar. Homem-Aranha parecia não se lembrar mais do que havia lido; então, Felipe decidiu iniciar a conversa:

Pesquisadora: O que acontece na sua história, Felipe?

Felipe: A Marieta dá um presente e depois ela tem uma varinha. Ela transformou dois bichinhos. Aí, ela fez bagunça, os bichinhos foi [sic] embora e a Marieta deu um bolo.

Pesquisadora: Ah, essa varinha da Marieta é mágica, hein?

Felipe: É.

Pesquisadora: E quem é a Filó?

Felipe: É a Marieta.

Pesquisadora: A Marieta é uma fada ou uma bruxa?

Felipe: Não sei se é uma bruxa ou uma cozinheira.

Pesquisadora: Uma cozinheira? Pode ser. Por quê? O que ela fez?

Felipe: Uns bichinho [*sic*] apareceu.

Pesquisadora: Ela faz mágica, então, hein?

Felipe: É (Diário de Campo, 2020).

De acordo com a leitura das imagens, Felipe interpretou que Marieta poderia ser cozinheira, apesar de a pesquisadora perguntar se ela era bruxa ou fada. Nesse episódio, observamos novamente que a atividade da criança como criação, o que depende das experiências anteriores do sujeito e das combinações e relações estabelecidas.

Para essa criança, a personagem que a história sugere ser uma bruxa foi compreendida como cozinheira, movimento que sinaliza mais uma vez a importância do trabalho com a literatura: a possibilidade de experimentar diversas explicações e afetos de maneira singular na relação com os outros, representados pelo livro e pelos demais sujeitos que participam do encontro (GUIMARÃES, 2017; PARREIRAS, 2012; VERESOV, 2016; VIGOTSKI, 2018).

4.5. Histórias curtas... brincadeiras importantes

A criança pode criar histórias em um ímpeto instantâneo e, em seguida, partir para outras atividades, assim como acontece nas brincadeiras, quando minimiza as energias em determinado ponto da atividade e perde o interesse na sequência. Sobre a criação literária Vigotski (2018, p. 92), ressalta que:

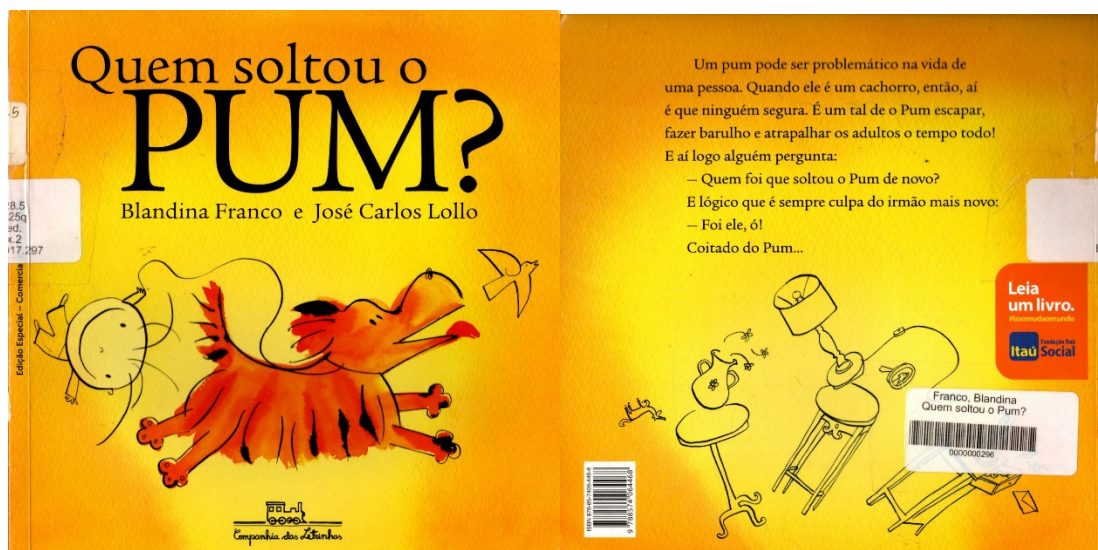
A criança raramente trabalha em sua obra por longo tempo; na maioria das vezes, ela cria a obra de uma vez. Sua criação lembra, nesse caso, a brincadeira que surge de uma forte necessidade e permite, quase sempre, uma descarga rápida e completa dos sentimentos que dominam a criança (VIGOTSKI, 2018, p. 92).

Por isso, consideramos importante apresentar as criações literárias das crianças, mesmo sendo curtas, pois suas narrativas sobre as histórias são breves, assim como nas brincadeiras. Partem para outras brincadeiras e atividades logo que descarregam uma certa energia na atividade realizada.

- Felipe e “Quem soltou o pum?”

Para Felipe, escolhemos o livro “Quem soltou o pum?”, de 2010, escrito por Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo, com 31 páginas. A história traz uma narrativa sobre um cachorro de família que possui um nome divertido.

Figura 23 - Capa e contracapa do livro “Quem soltou o pum?” (FRANCO, 2010)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Nesse contexto, Felipe narrou a história por meio de uma mensagem de áudio enviada pela mãe:

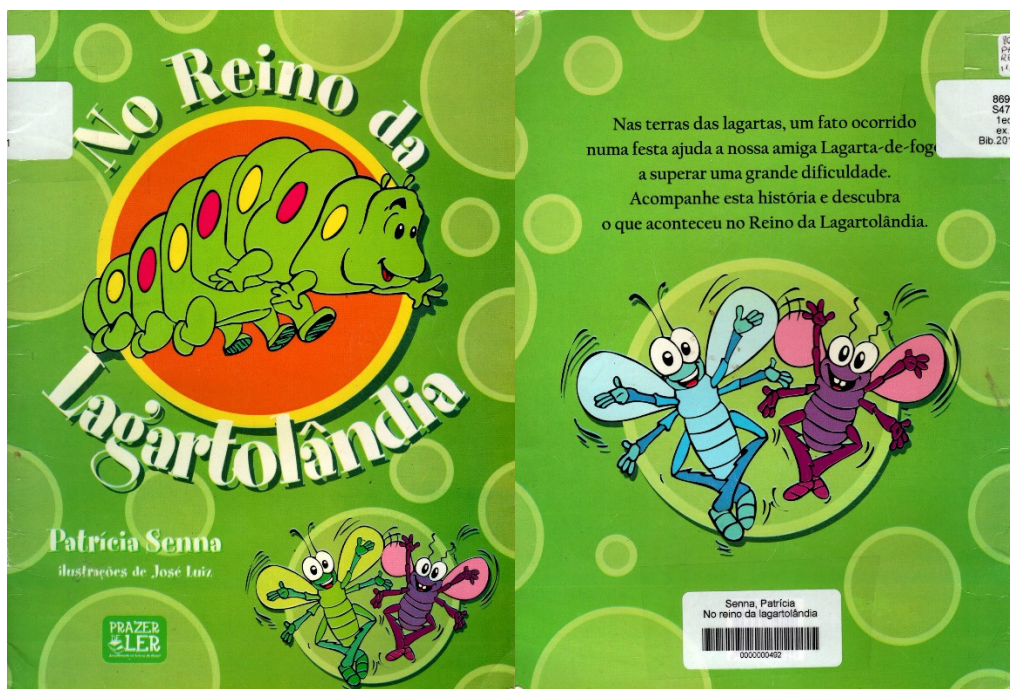
Felipe: Tia, eu entendi qual que é o pum. Ele jogou o pum na casa que tinha uma visita e que o pum bagunçava na casa. Tchau!
[...]
O pum fede muito, e aí não pode e aí não pode prender o pum, tem que soltar na rua (Diário de Campo, 2020).

Diante da narrativa sobre o livro e das próprias vivências, Felipe considerou incorreto soltar “pum” em locais fechados e, caso isso ocorra, haveria situações desagradáveis.

- Stacy e a história “No reino da Lagartolândia”

Escolhemos o livro “No reino da Lagartolândia” para Stacy, de 2006, escrito por Patrícia Senna e ilustrado por José Luiz, com 16 páginas. Conta-se a história de uma lagarta que passa por algumas dificuldades, mas consegue superá-las com a ajuda de seus amigos.

Figura 24 - Capa e contracapa do livro “No reino da Lagartolândia” (SENNA, 2006)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Stacy contou essa história, a partir de três mensagens de áudio enviada por sua mãe, expressando-se da seguinte maneira:

Stacy: A lagarta foi encontrar amiguinho. Tiau! [sic] Beijo!
 [...]
 Encontrou os amiguinhos na festa. Tiau! [sic] Beijo!
 [...]
 Divertiu muito na festa. Tiau! [sic] Beijo! (Diário de Campo, 2020).

A criança demonstrou não estar animada para dialogar sobre o livro naquele momento, pelo fato de se despedir da pesquisadora a cada frase dita – isso evidencia o intuito de encerrar a conversa. Tal movimentação demonstra o que ela queria ou não fazer naquele instante, apesar de a mãe e a pesquisadora terem a intenção de obter mais informações sobre o livro; logo, Stacy preferiu ser breve, finalizar a situação e realizar outras ações mais prazerosas para ela.

Stacy e “Bilo”

Stacy escolheu o livro de imagem do “Bilo”, de 2008, escrito por Caco Galhardo e com 32 páginas. A história apresenta Bilo, um coelho-criança que visita seu amigo acompanhado da mãe e, a partir daí, acontecem momentos de amizade e diversão.

Figura 25 - Capa do livro “Bilo” (GALHARDO, 2008)



Fonte: GALHARDO, 2008.

A mãe de Stacy disse que gostou bastante do livro de imagens porque consegue inventar a história, como pode ser observado neste excerto:

Stacy: Achei divertido. Tiau! [*sic*] Beijo!

[...]

Bilo nadando e parque de diversão.

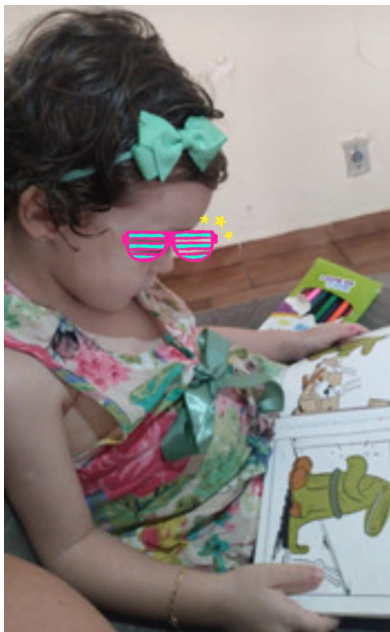
Mãe de Stacy: Qual o nome do livro?

Stacy: Bilo barrigão.

Mãe de Stacy: A coelha está de barrigão, deve estar grávida (Diário de Campo, 2020).

Tal criança informa o que lhe chamou a atenção, quando Bilo estava nadando e no parque de diversões, provavelmente por serem atividades apreciadas por Stacy e/ou que fazem parte do cotidiano dela – em uma de nossas conversas, inclusive, a mãe enviou uma foto dela em um clube. Outro ponto interessante do diálogo foi a inserção da palavra “barrigão”, por parte de Stacy, no título da história, o que pode ter sido motivado pelas ilustrações do livro, mesmo que tal aspecto do personagem não tenha sido mencionado em nenhuma parte da história.

Fotografia 31 - Stacy lendo o livro “Bilo” (GALHARDO, 2008)



Fonte: elaborado pela autora

- João Lucas e o “Não!”

Selecionamos o livro “Não!” para João Lucas, cujos texto e ilustrações são de Marta Atlés, com tradução de Gilda de Aquino – tal obra foi publicada em 2012 e é composta por 32 páginas. A história apresenta um mistério divertido em relação a um cachorro travesso, que pensava que o nome dele era “Não”, pois todos falavam essa palavra para ele; porém, ao final da obra, o verdadeiro nome aparece, diferentemente do que se pensava ser durante a maior parte da história.

João Lucas comentou, *in verbis*: “Não! É porque não, porque não, porque sim, porque não” (Diário de Campo, 2020). De qualquer modo, ele demonstra ter compreendido parte dela, pois também se refere de maneira confusa à confusão apresentada na história com o nome do cachorro.

Figura 26 - Capa e contracapa do livro “Não!” (ATLÉS, 2012)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

João Lucas identifica a palavra “não” como central em uma história que trata de confusões em torno do nome de um cachorro. Ao final do livro, constatamos que “Apolo” é o nome em questão, mas João Lucas destacou outros aspectos presentes na história.

- Cris e o livro “Hum, que gostoso”

Para Cris, selecionamos a história “Hum, que gostoso!”, de 2013, escrito por Sonia Junqueira e ilustrado por Mariângela Haddad, com 14 páginas. O livro apresenta a história de uma criança em diversas fases de desenvolvimento e os principais alimentos para ela em cada uma dessas etapas.

Figura 27 - Capa e contracapa do livro “Hum, que gostoso!” (JUNQUEIRA, 2013)



Fonte: Livro da BSA, digitalizado pela pesquisadora.

Por meio de um diálogo com a mãe, gravado em áudio, Cris narrou a história do livro da seguinte maneira:

Cris: Era uma vez, porque eu fiquei na minha barriga, na barriga da minha mãe.

Mãe de Cris: E depois?

Cris: E depois eu nasci, fiquei bebê.

Mãe de Cris: E depois?

Cris: E depois eu nasci da minha barriga, da barriga da minha mãe, como eu sou bebê.

Mãe de Cris: Aí você nasceu e era bebê. E depois, o que você fez?

Cris: Eu fiquei com cabelo grande.

Mãe de Cris: (Risos). E você, mamou?

Cris: Sim, mamei no seu peito.

Mãe de Cris: Que legal! (Diário de Campo, 2020).

A criança relacionou as etapas de crescimento do personagem do livro com as próprias experiências e acrescentou elementos importantes para ela, como o crescimento dos cabelos à medida que a altura fica maior.

Em consonância às informações construídas com as crianças sobre as histórias inseridas nos livros e à maneira como vivenciam as práticas de leitura, podemos enfatizar os aspectos relatados nos parágrafos finais desta seção. As instituições de ensino, por exemplo, deveriam considerar as sugestões das crianças para montar os próprios acervos das bibliotecas. Como evidenciado no diálogo com Hulk, na EMEI Zacarias não existe nenhum livro sobre os super-heróis e o assunto preferido dele e de outras crianças. O acervo da escola é composto por aquisições solicitadas pelos professores e doações do governo e de empresas privadas, como evidenciado na seção 2. Precisamos oferecer oportunidades para que as crianças apresentem

suas sugestões, temas e autores preferidos e que a escola considere essas sugestões. Assim como as crianças selecionaram suas opções nos empréstimos, também podem escolher obras para a composição da biblioteca escolar. Em geral, defende-se o protagonismo das crianças, porém é necessário construir tal posicionamento infantil no cotidiano escolar.

As vivências de cada criança e a subjetividade do leitor configuram diferentes compreensões, elaborações e centralidades a partir da mesma história. Desse modo, ressaltamos conceito de *perezhivanie* (vivência ou vivenciamento) em Vigotski (2010), para quem determinado evento ou situação, como a leitura de um livro, produz diferentes vivências em cada sujeito e, conseqüentemente, situações variadas de desenvolvimento (VERESOV, 2016).

Nas relações com a arte e a literatura, as crianças extrapolam as páginas das obras e leem não apenas a história em si, mas também os aspectos da realidade à própria volta. Nesse sentido, recorremos a Freire (2008) quando afirma que a leitura de mundo precede a da palavra, ou seja, mesmo sem saber decodificar as palavras escritas nos livros, as crianças interpretam histórias e se experimentam como sujeitos criativos.

Diálogos são caminhos importante para aprender de maneira criativa e reflexiva, com destaque para o diálogo entre as crianças, embora os adultos também sejam essenciais nesse processo. Assim, de acordo com a psicologia histórico-cultural, reafirmamos a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, tão prejudicado em um momento de distanciamento social causado pelo Covid-19. As relações dos docentes com as crianças e entre elas são prejudicadas pela utilização da tecnologia.

Emoções e afetos interferem sobremaneira na relação das crianças com as obras e a leitura. A dimensão afetiva influencia desde a escolha do livro por elas – como evidenciamos nos diálogos com Felipe e Cecília – até o modo como as crianças contam as próprias histórias. De fato, a arte desperta sentimentos e permite construir uma educação estética, pois, como assevera Vygotsky (1999), é uma função vital da sociedade vista como técnica social do sentimento. Quando uma criança demonstra profundas implicações com a leitura do livro, é possível vivenciá-la junto com a arte ao sentir, transformar, criar e nos humanizar.

Nesse ínterim, as relações com os livros e a leitura são importantes para as crianças porque produzem emoções. A arte literária provoca reações e sentimentos por meio da imaginação, do resgate de vivências e das (re)elaborações na relação com as histórias – a dimensão vital da arte é observada ao se convocar a criação das crianças.

As obras literárias podem se tornar materialidades especiais às crianças, ao adquirirem status de brinquedos e objetos simbólicos (BROUGÈRE, 2000) que dão suporte para as brincadeiras em um movimento no qual o clima da leitura é o da ludicidade. Esse aspecto é

explicitado no momento em que Homem-Aranha brinca com o livro e seu carrinho, além de outras leituras realizadas pelas crianças e que foram apresentadas na presente investigação. Apesar das dificuldades materiais trazidas pelo distanciamento social, esse tipo de atividade possui um componente de criação e vivência estética.

Vale ressaltar que as NTDICs se fazem presentes nas vivências infantis e nos aprendizados das crianças, mas podemos (e devemos) debater sobre como elas serão utilizadas por nós no trabalho educativo com esse público-alvo. Mais especificamente nesta pesquisa, a tecnologia fundamentou os diálogos com as crianças, em decorrência do distanciamento social; porém, em diversos momentos, enfrentamos dificuldades de conectividade e problemas com som e vídeo, além de momentos nos quais eles não se sentiam à vontade para conversar nesses cenários.

Então, defendemos que o ensino remoto não é adequado às crianças na educação infantil, pois é direito delas aprender com os colegas, os adultos e a natureza. Nesse caso, tais relações não se viabilizam com o uso das NTDICs.

5. E FIM? OU ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A importância desta pesquisa está em compreender como as crianças vivenciam práticas de leitura a partir das próprias vivências, das capacidades de ler e criar histórias que extrapolam as páginas das obras literárias e nos ensinam sobre como podemos organizar o trabalho educativo com elas desde a educação infantil. O protagonismo delas precisa ser construído a cada instante do cotidiano escolar, a exemplo da frequência na biblioteca, da escolha dos livros como empréstimos, da valorização da brincadeira e até mesmo da promoção e valorização das necessidades para a composição do acervo da biblioteca escolar. Evidentemente, as possibilidades cotidianas são inúmeras.

Construímos histórias para responder ao questionamento central da nossa pesquisa: como as crianças de três anos de idade, da EMEI Zacarias, vivenciam práticas de leitura? A disso, buscamos descrever e analisar como crianças da educação infantil vivenciam práticas de leitura literária nas atividades desenvolvidas com eles. Como objetivos específicos, apresentamos as seguintes questões: contextualizar a Biblioteca Semente do Amanhã dentro do PNBE; identificar e caracterizar o espaço-tempo da biblioteca escolar de uma instituição de educação infantil; verificar as possibilidades do lúdico na relação de crianças de três anos de idade com livros infantis; analisar como a leitura pode influenciar no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento desse público; analisar a função delas no processo de escolha de obras da biblioteca para levá-los para casa como empréstimo.

Nos diálogos, buscamos descrever e compreender como as crianças da educação infantil vivenciam práticas de leitura literária. Especificamente, verificamos as possibilidades do lúdico na relação delas com os obras infantis e analisamos como a leitura pode influenciar no desenvolvimento da imaginação e do conhecimento. Elas vivenciam as práticas de leitura a partir das experiências anteriores, ou seja, de outras histórias que já leram ou ouviram, dos personagens preferidos como super-heróis. A partir dessas experiências e em contato com a arte literária, são desafiadas a criarem e imaginarem histórias, ao inserirem elementos já conhecidos por elas ou elaborarem novas interpretações, em que fazem as próprias leituras de livros e da realidade.

Foi possível compreender as vivências infantis pelas interações com a pesquisadora, cujos contatos não aconteceram da maneira como esperávamos, na BSA, e sim com as limitações da mediação pelas tecnologias, devido ao momento atual da pandemia causada pelo Covid-19. A partir de diálogos e questionamentos, as crianças se expressaram de maneira livre, em que nos surpreenderam com as criações e a imaginação – tais manifestações foram além da

proposta desta investigação. Elas brincaram com as histórias, as palavras e os livros; assim, o lúdico se apresentou nas relações delas com a arte literária. Também observamos como a literatura é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e do conhecimento, ao uma vez que a arte literária convoca as crianças para criarem de fato.

Ao final da seção 4, apresentamos pontos que resumem nossas análises: as escolas deveriam considerar as preferências das crianças na composição dos acervos das bibliotecas escolares; as experiências acumuladas e a subjetividade de cada leitor desencadeiam diferentes vivências para as histórias; as interações com os livros possibilitam interpretações além das páginas, já que as crianças leem o mundo; por meio do diálogo com esse público, foi possível conhecer como interpretam e a partir de que elementos são criadas as histórias; a arte literária envolve sentimentos que afetam as relações das crianças com os livros, desde a escolha até a maneira de compreender e imaginar as narrativas; o lúdico perpassa as interações com as obras de maneira explícita ou sutil, na brincadeira com personagens preferidos, na criação de palavras ou em situações interessantes para elas; vivenciar a arte literária produz emoções e provoca a criação e a imaginação do público infantil; e a tecnologia interfere na maneira se relacionam com os livros, sejam eles físicos ou histórias virtuais.

Apesar de não ser um objetivo delimitado em nossa pesquisa, ao considerarmos o contexto histórico vivenciado por nós, cabe discutir sobre o ensino remoto na educação infantil. No momento em que a implementação desse modelo é imposta para sanar os “prejuízos” relativos ao fechamento das escolas, em virtude do Covid-19; precisamos discutir e defender que esse modelo de educação não é direcionado às crianças, pois nada substitui o contato presencial entre elas e os profissionais da educação. Definitivamente, colocá-las para assistir aulas em telas, enviar vídeos e atividades para serem realizadas pelas famílias não constitui uma forma de ensino para a educação infantil.

Por um lado, àquelas crianças cujas famílias têm acesso adequado à Internet e a equipamentos como celulares, *tablets* e computadores, existe a preocupação do tempo de exposição às telas e os impactos na saúde das crianças. Diante disso, Nicolaci-da-Costa (2004) discute os impactos psicológicos do uso de celulares em jovens brasileiros, como alterações na autonomia, liberdade e privacidade dos jovens conectados aos celulares; e organização subjetiva em constante transformação, o que dificulta a construção desse público – tais conclusões são imprescindíveis para refletirmos sobre os impactos das NTDICs para as crianças na educação infantil.

Por outro lado, naquelas famílias que não possuem condições socioeconômicas para o acesso à Internet de qualidade e aos aparelhos eletrônicos, as crianças apresentam um

“aprendizado” comprometido. O ensino remoto, sem as devidas condições de acesso para todos os estudantes, aumenta os abismos sociais entre os que demonstram maior e menor poder aquisitivo.

Somado a essas dificuldades, o ensino remoto na educação infantil ainda perpassa a falta de tempo e de condições para as famílias assumirem um papel que não é deles, referente a se tornarem professores das próprias crianças. Outro aspecto a ser ressaltado é o desgaste físico, emocional e cognitivo da profissão docente no planejamento das atividades, no atendimento aos estudantes e às famílias em horários que extrapolam a carga horária correspondente ao cargo. Nossa luta deve ser pela vacinação de toda a população contra a Covid-19, para retornarmos às escolas com segurança, não da maneira como era antes da pandemia, mas com valorização das crianças, das interações e das brincadeiras.

Destarte, é possível afirmar que aprendemos bastante com as crianças. Começamos o texto com explicações sobre o título da dissertação iniciado por “o livro me escolheu”, frase dita por uma das participantes da pesquisa, ao selecionar um livro para empréstimo na BSA – “Não fui eu que escolhi, foi o livro que me escolheu”... Quanto sentimento e envolvimento contém essa expressão! Ao transpormos a afetividade para a nossa pesquisa, notamos que a literatura nos escolheu para trabalhar com as crianças. Encerramos com a frase de Stacy, pois aprendemos com ela sobre a necessidade de nos despedirmos e encerrarmos, pelo menos por enquanto, o presente trabalho: “Tiau! [*sic*] Beijo!”.

Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Bebetecas (bibliotecas para a primeira infância)**. Belo Horizonte: CEALE UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 30 set. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas de leitura**. Belo Horizonte: Ceale Ufmg, 2014. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em: 3 out. 2020.

BENSUSAN, Nurit. **Do que é feito o encontro**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

BONIN, Jiani Adriana. Pesquisa exploratória: reflexões em torno do papel desta prática metodológica na concretização de um projeto investigativo. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21, 2012, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2012. p. 1-14. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1939.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BORELLA, Thaís. **Teoria histórico-cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138334/borella_t_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 maio 2020.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. **Revista Educação** - Lev Vigotski. Publicação especial. Editora Segmento, s.l., 2010, p. 20-29. (Coleção História da Pedagogia, n. 2)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-66.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/7/2017, p. 7. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>> Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em 29 jan. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Brasília, 2020. **Diário Oficial da União**. **Edição**: 78. **Seção**: 1. **Página**: 181. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>> Acesso em 29 set. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 105-120, ago. 2011. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/informacaosociedade.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CAMPELLO, Bernadete; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; PROENÇA, Samuel Gonçalves. Bibliotecas escolares no Brasil: uma análise dos dados estatísticos do instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 609-624, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/10397>. Acesso em: 14 ago. 2020. <https://doi.org/10.26512/rici.v11.n3.2018.10397>

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%3A%20Literatura.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARVALHO, Magda Costa. A possibilidade do tempo e a temporalidade dos possíveis. In: CARVALHO, Magda Costa (org.). **Filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. p. 197-209. Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. **Childhood**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 477-497, nov. 2002. Disponível em: <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingChristensen.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>

COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 7, de 29 de março de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3292-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2009-alterada>. Acesso em 20 abr. 2020

CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 39, de 17 julho de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3346-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-39-de-17-de-julho-de-2009>. Acesso em 20 abr. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. “Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37,

2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ufsc, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4413.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPed, 2005. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/abordagens-etnograficas-nas-pesquisas-com-criancas-e-suas-culturas>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**. Brasília: Letras Livres, 2013.

EMEI ZACARIAS. In Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/EMEI+Zacarias+Pereira+da+Silva/@-18.9163639,48.2463419,3a,90y,291.39h,85.75t/data=!3m6!1e1!3m4!1s7mbL9szksK4pEEqMlMtsKg!2e0!7i16384!8i8192!4m5!3m4!1s0x94a445797c63252b:0x22523dccbc19d080!8m2!3d-18.916749!4d-48.246491?hl=pt-BR>> Acesso em 30 set. 2020.

ESCOBAR, Arturo. Bem-vindos à Cyberia: notas para uma antropologia da cibercultura. In: SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (org.). **Políticas etnográficas no campo da cibercultura**. Brasília; Joinville: Aba Publicações; Editora Letradágua, 2016. p. 21-66.

FACCI, Marilda G. D.. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Anhambí, 1961. p. 193-317.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 10, n. 1, p. 58-78, abr. 1999.

FRAGOSO, Graça Maria. Texto1: a lei e seus desdobramentos. **Salto Para O Futuro: Biblioteca escolar: que espaço é esse?**, [s.l.], v. 14, n. 21, p. 12-17, out. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, dez. 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A criança pequena e a educação literária: princípios norteadores dos gestos e ações embrionárias do ato de ler. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Literatura e educação**: gêneros, políticas e propostas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 70-84. Disponível em: http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/xviii_cel_-_ebook_-_literatura_e_ed. Acesso em: 22 ago. 2020.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslindes**: a relação dos bebês com os livros na educação infantil. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/211468/PEED1403-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 out. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GUIMARÃES, Núbia Silva. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330974/1/Guimaraes_NubiaSilvia_D.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

HIGA, Sue Ellen Lorenti. **A constituição do sujeito leitor**: duas histórias de mediação. 2007. 167 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000036730>. Acesso em: 3 out. 2020.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. Londres: Sage Publications, 2000. <https://doi.org/10.4135/9780857020277>

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **IFLA 2015**: Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. s.l.: Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA, 2015. Disponível em:

<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27, 2004. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf> Acesso em 5 abr. 2021.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., v. 116, s.n., p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora Ufm, 1999.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância. *In: Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 229-246.

LÓPEZ, Maria Emilia. **Bebês como autores e leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura literária da narrativa visual na educação infantil**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1371/Dissertacao%20Fabiana%20Lazzari%20Lorenzet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MARCHESANO, Lauren. O trânsito de sentimentos entre o doce, o nem tanto e o amargo. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ufsc, 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt07-4118.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017. p. 6774-6786. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

MARQUES, Maria José Diogenes Vieira. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**: pnbe do correio à sala de aula. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13931>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MARTINS, Erikson de Carvalho; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Epistemologia qualitativa, fenomenologia e pesquisa-ação: diálogos possíveis. **Filosofia e Educação [Rfe]**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 18-45, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650021/17340>. Acesso em: 27 jul. 2020. <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8650021>

MICHETTI, Miqueli. A definição privada do bem público: a atuação de institutos empresariais na esfera da cultura. **Caderno CRH**. Salvador, v. 29, n. 78, p. 513-534, Set./Dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-497920160003000513&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0103-49792016000300007>

MILLER, Daniel; HORST, Heather A.. The Digital and the Human: a prospectus for digital anthropology. In: MILLER, Daniel; HORST, Heather A. (org.). **Digital Anthropology**. London; New York: Berg, 2012. p. 3-35. <https://doi.org/10.4324/9781003085201-2>

MORAES, Léa Anny de Oliveira. **Leitura e mediação**: concepções de professores que atuam em bibliotecas escolares. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13965>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins; SOUZA, Renata Junqueira de. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal Of Information Science**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 25-31, 3 dez. 2016. Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5857>. Acesso em: 11 jan. 2020. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2016.v10n3.04.p25>

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Vila Real, v. 3, n. 2, p. 13-22, set. 2015. Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-históricos. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. Texto 3: o papel da biblioteca na formação do leitor literário. **Salto Para O Futuro**: Biblioteca escolar: que espaço é esse?, s.l., v. 14, n. 21, p. 26-30, out. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na educação infantil**: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9V6Q9Z>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PERES, Silvana Goulart. **O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23071/1/2017_SilvanaGoulartPeres.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3764/Dissertacao%20Marcela%20Lais%20Allgayer%20Pinto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2020.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. As rodas de leitura e a biblioteca escolar na formação do leitor literário. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 153-161. Disponível em: http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/xviii_cel_-_ebook_-_literatura_e_educacao_-_generos_politicas_e_propostas.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.

PRADO, Renata Lopes Costa; FREITAS, Marcos Cezar de. Normas éticas traduzem-se em ética na pesquisa?: pesquisas com crianças em instituições e nas cidades. **Práxis Educacional**, [s.l.], v. 16, n. 40, p. 25-46, 1 jul. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6879>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6879>

PROGRAMA Nacional Biblioteca da Escola. In: Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em 29 jan. 2020

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

SANTOS, Ana Isabel. O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. In: CARVALHO, Magda Costa (org.). **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. p. 157-161. Disponível em: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Organizadoras: Romilda Teodora Ens, Mrynelma Camargo Garanhani. Editora Universitária Champagnat, 2013. p. 13-46. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%c3%a2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%c3%a2nea.pdf>. Acesso em 6 abr. 2021.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Informação e Informação**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123-139, jul. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/download/1819/1543>. Acesso em: 15 maio 2020. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n1p123>

SILVA, Márcia Maria e. O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Ufma, 2017. p. 1-19. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_291.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, Rachel Polycarpo da. **Biblioteca para quem não sabe ler?: a quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/2014/DISSERTA%C3%87%C3%83O_RACHEL%20POLYCARPO%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, Valéria. **O professor da educação infantil e a contação de histórias**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22242>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo Sem Fronteiras**: revista para uma educação crítica e emancipatória, S.L., v. 6, n. 1, p. 25-40, jun. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteiras**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, n. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/fronteiras/article/view/28941>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 20, p. 221-239, 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660/pdf_443. Acesso em: 10 jan. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRINDADE, Kethullin Rezende. **A escolarização da literatura para criança e a experiência estética**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19450>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Regimento escolar**. Uberlândia, 2016. Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva.

MINAS GERAIS. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VALENTE, Rubens. Conta outra. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 19 set. 2020. Disponível em: <https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra?fbclid=IwAR0ZwB9xVUrAo9lEjIFc3vvM7lMdJpqZdv2_PPGyrUWdVrb3vOgEj_PK_-Q> Acesso em 29 set. 2020.

VEIGA NETO, Alfredo. Paradigmas?: cuidado com eles!. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology**, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 129—148. (In Russ., abstr. In Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120308. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/perezhivanie-as-a-phenomenon-and-a-concept-questions-on-clarifica>. Acesso em: 08 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003..

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia**. USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em 12 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VILELA, Rafaela. Ler de novo ou ler o novo?: práticas de leitura de crianças na biblioteca pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4037.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE A

Gráficos e tabelas referente ao levantamento bibliográfico, realizado em janeiro de 2020, nos sites da ANPed, Portal da CAPES, BDTD e Repositório de Teses e Dissertações da UFU

Tabela 1- Levantamento bibliográfico em publicações, periódicos, teses e dissertações nos sites da ANPed, CAPES, BDTD e UFU e a quantidade de produções de 2014 a 2018, relativas aos descritores "biblioteca", "educação infantil", "literatura infantil", "biblioteca escolar" - 2014-2018⁹²

	Descritores				
	biblioteca	"educação infantil" e "biblioteca"	"educação infantil" e "literatura infantil"	"educação infantil", "biblioteca" e "literatura infantil"	"biblioteca escolar" e "educação infantil"
Tipo					
Publicações da ANPed	19	0	0	0	0
Periódicos da CAPES	14178	76	38	6	7
Teses e dissertações do BDTD	105796	763	40	21	6
Teses e dissertações da UFU	353	214	13	21	13
Total	120346	1053	91	48	26

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tabela 2- Quantitativo de artigos selecionados

	Trabalhos selecionados	
	Tipo	
Publicações da ANPed		4
Periódicos da CAPES		4
Teses e dissertações do BDTD		6
Teses e dissertações da UFU		2
Total		16

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

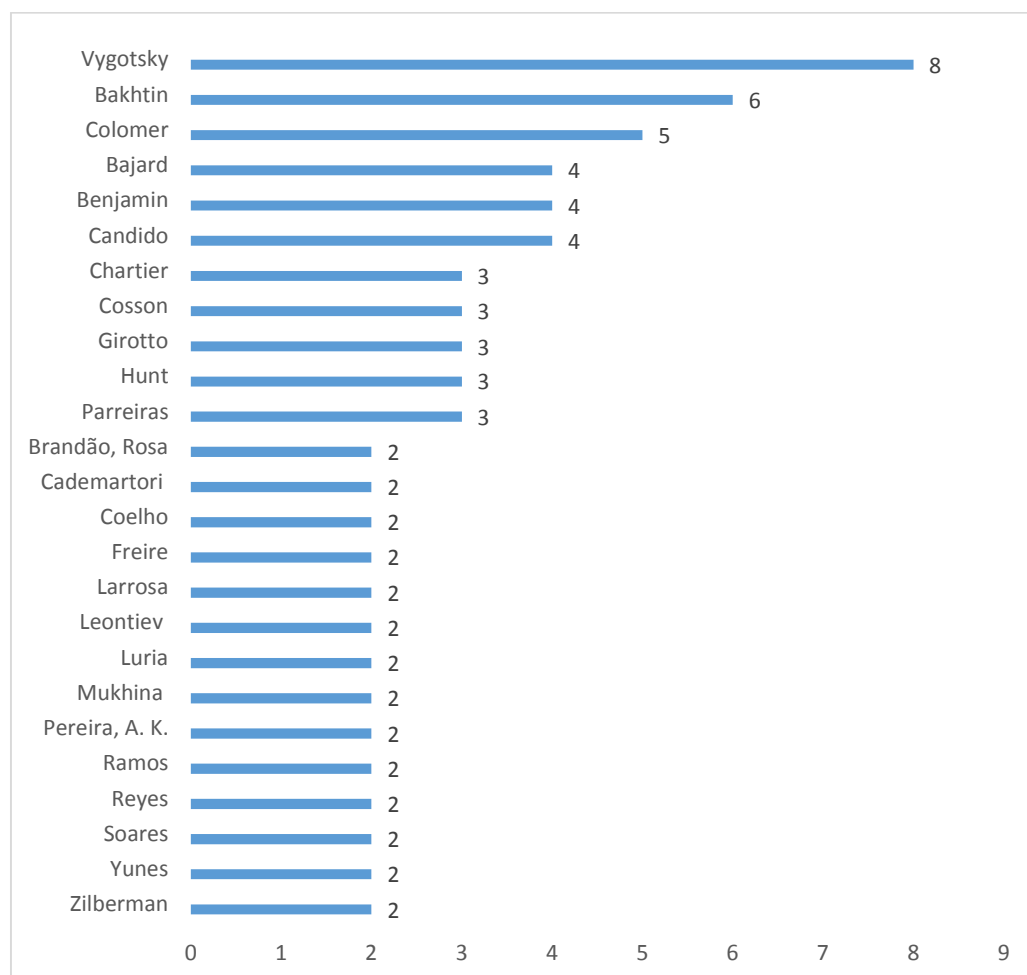
Tabela 3- Síntese do levantamento bibliográfico por descritores nas páginas eletrônicas da ANPed, CAPES, BDTD e UFU com os descritores biblioteca, "educação infantil", "literatura infantil", "biblioteca escolar" – 2014-2018

⁹² Não apresentamos uma coluna com o total de publicações encontradas, pois algumas delas se inserem em mais de um campo de descritores.

Tipo	Descritores				
	biblioteca	"educação infantil" e "biblioteca"	"educação infantil" e "literatura infantil"	"educação infantil", "biblioteca" e "literatura infantil"	"biblioteca escolar" e "educação infantil"
Publicações da ANPed	2	0	0	0	0
Periódicos da CAPES	0	3	1	2	2
Teses e dissertações do BDTD	0	4	3	3	2
Teses e dissertações da UFU	0	0	1	2	2

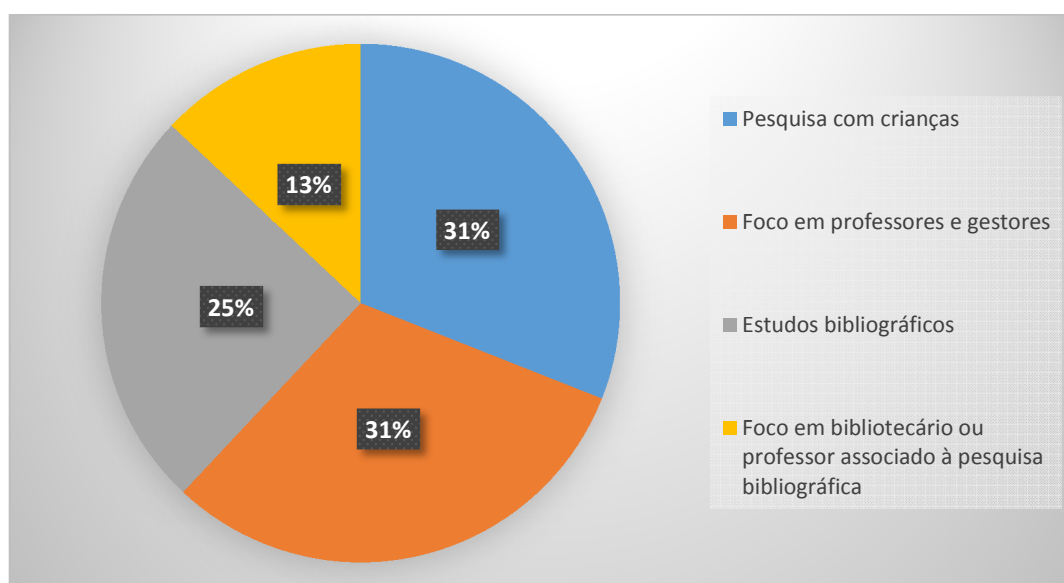
Fonte: síntese elaborada pela pesquisadora.

Gráfico 1- Autores mais citados nos trabalhos selecionados e analisados no levantamento bibliográfico



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2- Quantidade de pesquisas enfatizando estudos bibliográficos ou com foco em professores e gestores ou bibliotecário ou professor associado à pesquisa bibliográfica ou crianças, com base no levantamento bibliográfico realizado nos sites da ANPed, CAPES, BDTD e da UFU – 2014-2018



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B

Livros mais emprestados na Biblioteca Semente do Amanhã (BSA)/2017 a 2019

Capa / Origem do livro	Título	Autor/ Ilustrador	Editora	Ano
 PNBE/2014	Gino Girino	Milton Célio Oliveira Filho/ Alexandre Alves	Globo	2011
 PNBE/2014	Coco louco	Gustavo Luiz Ferreira/ Mig	Melhoramentos Livrarias	2013
 PNBE/2014	O crocodilo e o dentista	Taro Gomi	Berlendis & Vertecchia	2013
 PNBE/2014	Hum, que gostoso!	Sonia Junqueira/ Mariângela Haddad	Autêntica	2013
 Doação: Itaú	O menino azul	Cecília Meireles/ Elma	Global	2013
 PNBE/2014	Borboletinha	Andreia Moroni	Carochinha	2013

 <p>Meu coração é um ZOOLOGICO Michael Hall por texto</p> <p>PNBE/2014</p>	Meu coração é um zoológico	Michael Hall	Paz e Terra	2011
 <p>O Guerreiro Mary França por texto</p> <p>PNBE/2014</p>	O guerreiro	Mary França/ Eliardo França	Mary e Eliardo Editora	2012
 <p>Ignacio Sanz O BOSQUE ENCANTADO Ilustrações de Noemí Villamuza Tradução de Diego Antunes</p> <p>PNBE/2014</p>	O bosque encantado	Ignacio Sanz/ Noemí Villamuza	Macmillan	2013
 <p>O MENINO e o peixinho Sonia Junqueira por texto</p> <p>PNBE/2014</p>	O menino e o peixinho	Sonia Junqueira/ Mariângela Haddad	Autêntica Editora	2013
 <p>Lô Carvalho UM SOM... ANIMAL! ANIMAIS DO NOSSO ENTORNO</p> <p>PNBE/2014</p>	Um Som... Animal! Animais do nosso entorno	Lô Carvalho	Bamboozinho	2013
 <p>Vera Lúcia Dias LONGE-PERTO Ilustrações de Romont Willy</p> <p>PNBE/2014</p>	Longe-perto	Vera Lúcia Dias/ Romont Willy	Elementar	2012
 <p>Hervé Tullet APORTE AQUI</p> <p>PNBE/2014</p>	Aperte aqui	Hervé Tullet/ Elza Mendes	Anglo	2014

 <p>PNBE/2014</p>	Cadê o Sol?	Vera Lúcia Dias/ Romont Willy	Edições MMM	2013
 <p>PNBE/2014</p>	O grande rabanete	Tatiana Belinky/ Claudius	Moderna	2002
 <p>PNBE/2014</p>	O minhoco apaixonado	Alessandra Pontes Roscoe/ Luciana Fernandéz	Canguru	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Branca de Neve	Laurence Bourguignon/ Quentin Géban	Combio de Cordo	2013
 <p>Doação</p>	Brinquedos	Coleção Descobrindo meu mundo	Todolivro	2012
 <p>Doação</p>	A borboleta cinza	Mario Vale	Dimensão	1995
 <p>PNBE/2014</p>	Cachinhos de ouro	Ana Maria Machado/ Ellen Pestili	FTD	2013


APÊNDICE C

Livros selecionados como empréstimos para as crianças em julho/2020

Capa/Origem do livro	Título	Autor/ Ilustrador	Editora	Ano
 <p>PNBE/2014</p>	Longe-perto	Vera Lúcia Dias/ Romont Willy	Elementar	2012
 <p>Doação: Itau</p>	A viagem dos elefantes	Dipacho	Editora Pulo do Gato	2014
 <p>PNL D</p>	Leo e a baleia	Benji Davies	Paz e Terra	2019
 <p>Doação</p>	No reino da Lagartolândia	Patrícia Senna	Prazer de Ler	2006
 <p>PNBE/2010</p>	Formiga amiga	Bartolomeu Campos de Queirós/ Elisabeth Teixeira	Moderna	2004

 <p>Doação</p>	Girafinha Flor faz uma descoberta	Therezinha Casasanta	Editora do Brasil	1996
 <p>Doação: Itaú</p>	Em cima daquela serra	Eucanaã Ferraz/ Yara Kono	Companhia das Letrinhas	2013
 <p>Doação</p>	Frozen	Disney	Melhoramentos	[20--?]
 <p>PNBE/2014</p>	Quem é ela?	Eliane Pimenta/ Ionit Zilberman	Brinque-Book	2012
 <p>PNLD</p>	Já sou grande! Olha o que sei fazer	Maria Carluccio	Globo Kids	2018
 <p>PNBE – 2014 e doação: Itaú</p>	Quem soltou o Pum?	Blandina Franco/ José Carlos Lollo	Claro Enigma	2013
 <p>Doação: Itaú</p>	Se um gato for	Marcelo Cipis	Global	2009

 <p>PNBE/2014</p>	Cachinhos de ouro	Ana Maria Machado/ Ellen Pestili	FTD	2013
 <p>Doação: Itau</p>	O menino azul	Cecília Meireles/ Elma	Global	2013
 <p>Doação: Itau</p>	Não!	Marta Atlés	Brinque-Book	2012
 <p>PNBE/2014</p>	O grande rabanete	Tatiana Belinky/ Claudius	Moderna	2002
 <p>PNBE/2014</p>	O guerreiro	Mary França/ Eliardo França	Mary e Eliardo Editora	2012
 <p>PNBE/2014</p>	O crocodilo e o dentista	Taro Gomi	Berlendis & Vertecchia	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Coco louco	Gustavo Luiz Ferreira/ Mig	Melhoramentos Livrarias	2013

 <p>PNBE/2014</p>	<p>Hum, que gostoso!</p>	<p>Sonia Junqueira/ Mariângela Haddad</p>	<p>Autêntica</p>	<p>2013</p>
--	--------------------------	---	------------------	-------------

APÊNDICE D

Livros selecionados como empréstimos pelas crianças em agosto/2020

Capa / Origem do livro	Título	Autor/ Ilustrador	Editora	Ano
 <p>PNBE/2014</p>	Eu te disse	Taro Gomi	Berlendis & Vertecchia	2013
 <p>PNLD</p>	Leo e a baleia	Benji Davies	Paz e Terra	2019
 <p>PNLD</p>	Bichinhos	Lô Carvalho	SG-Amarante	2018
 <p>PNBE/2014</p>	Quem é ela?	Eliane Pimenta/ Ionit Zilberman	Brinque-Book	2012
 <p>PNBE/2014</p>	O bosque encantado	Ignacio Sanz/ Noemí Villamuza	Macmillan	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Maria que ria	Rosinha	Araguaia	2013

 <p>PNLD</p>	Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?	Quentin Gréban	Berlendis & Vertecchia	2010
 <p>PNBE/2010</p>	Que bicho será que fez a coisa?	Angelo Machado	Códice	2009
 <p>PNBE/2014</p>	No mundo do faz de conta	Fê	Paulinas	2012
 <p>Doação: Itaú</p>	Café da manhã	Micaela Chirif	Edições SM	2015
 <p>PNBE/2014</p>	Sapo Comilão	Stela Barbieri	DCL	2012
 <p>Doação: Itaú</p>	O menino azul	Cecília Meireles/ Elma	Global	2013
 <p>PNBE/2014</p>	O saco	Ivan Zigg	Duetto	2013

 <p>PNBE/2014</p>	Coco louco	Gustavo Luiz Ferreira/ Mig	Melhoramentos Livrarias	2013
 <p>PNBE/2014 e doação Itaú</p>	Quem soltou o Pum?	Blandina Franco/ José Carlos Lollo	Claro Enigma	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Um Som... Animal! Animais do nosso entorno	Lô Carvalho	Bamboozinho	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Douglas quer um abraço	David Melling	Salamandra	2013
 <p>PNBE/2014</p>	Um tanto perdida	Chris Haughton	Abril Educação	2014

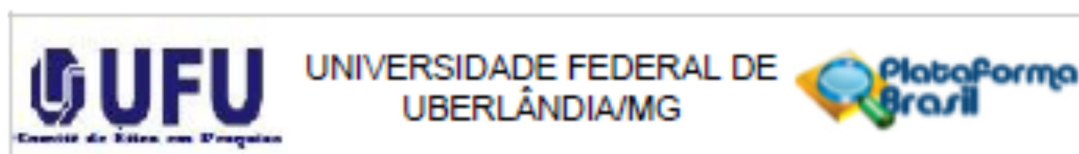
APÊNDICE E

Livros selecionados como empréstimos pelas crianças em setembro/2020

Capa / Origem do livro	Título	Autor/ Ilustrador	Editora	Ano
 PNBE/2012	O Peralta	Jefferson Galdino	Noovha América	2009
 PNBE/2008	Passarinhando	Nathalia Sá Cavalcante	JPA	2007
 PNBE/2010	Filó e Marieta	Eva Furnari	Paulinas	2007
 PNBE/2012	Bééé	Marcelo Moreira	Abacatte	2009
 PNBE/2010	Bilo	Caco Galhardo	Girafinha	2008
 PNBE/2010	O encontro	Michele Iacocca	Editora Positivo	2008

 <p>uma história soprada por ELMA</p> <p>PNBE/2010</p>	O vento: uma história soprada por Elma	Elma	Global	2008
 <p>BOCEJO</p> <p>PNBE/2010</p>	O bocejo	Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas	2012

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O livro me escolheu: vivências das crianças na biblioteca de uma escola municipal de educação infantil de Uberlândia

Pesquisador: Myrtes Dias da Cunha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21221719.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.742.559

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.666.137, de 28 de Outubro de 2019.

O protocolo de pesquisa intitulado "O livro me escolheu: vivências das crianças na biblioteca de uma escola municipal de educação infantil de Uberlândia", a ser desenvolvido em sede de Mestrado, pretende investigar de que maneira as crianças de três anos vivenciam o espaço-tempo da biblioteca na EMEI Zacarias Pereira da Silva. De acordo com as pesquisadoras, o interesse pelas crianças, o que elas pensam, como se expressam, resolvem conflitos, criam e reinterpretam desperta muita curiosidade, especialmente nas instituições de educação infantil. As escolas possuem vários espaços interessantes, dentre eles a biblioteca, lugar onde as crianças podem ler, inventar, ouvir histórias, realizar empréstimos de livros. Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa considera a riqueza de se compreender o espaço-tempo da biblioteca escolar não sob a ótica do adulto, professor, mas a partir do que as crianças tem a dizer sobre esse espaço e sobre as experiências que ali vivenciam. A partir delas, contribuir para a revitalização das bibliotecas e ampliar possibilidades imaginativas, de interação, criação das crianças. A partir dos objetivos e da problematização do estudo, as pesquisadoras desenvolveram a hipótese de que as crianças vivenciam o espaço-tempo da biblioteca escolar de maneira lúdica, possibilitando a criação, imaginação e construção de conhecimentos. Nessa investigação, pretendem considerar o que as

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

crianças têm a dizer da biblioteca escolar nas múltiplas maneiras de expressão.

METODOLOGIA: A fim de compreender o que as crianças têm a dizer, em suas múltiplas possibilidades de expressão, acerca do espaço-tempo da biblioteca escolar e considerando-as como sujeitos históricossociais adotaremos alguns procedimentos característicos da pesquisa etnográfica: observação participante, diário de campo, entrevistas, registros fotográficos, gravação de áudios e vídeos. É importante ressaltar, que o material coletado com as crianças passarão por desfoque de imagem e distorção de voz garantindo o anonimato dos participantes. Apesar de definirmos inicialmente esses procedimentos, nossa maior preocupação será considerar a criança como sujeito da pesquisa, ou seja, a pesquisa será realizada com elas e não sobre elas. Processo de assentimento das crianças encontra-se descrito no TCLE.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: A partir dos objetivos centrais da pesquisa, selecionaremos uma turma de Gil, com 24 alunos de três anos de idade. O critério para escolha dessa turma deve-se pelo fato de ser a única sala da escola com crianças nessa faixa etária, tendo em vista que conseguem estabelecer melhor comunicação com a pesquisadora. Além disso, o espaço-tempo da biblioteca escolar já compõe o cotidiano desses estudantes desde o GI.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: As crianças poderão deixar a pesquisa a qualquer instante, desde que não se sintam à vontade de participar. Os alunos estarão excluídos da pesquisa caso seus responsáveis legais não autorizem sua participação e/ou não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto:

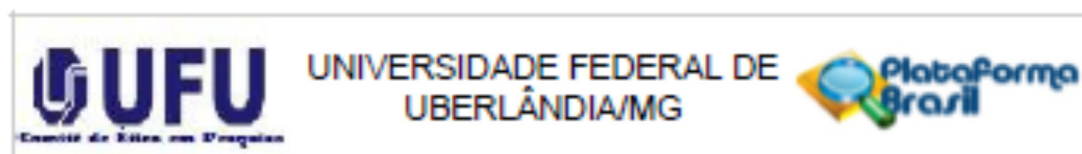
Objetivo Primário:

- Investigar de que maneira as crianças de três anos vivenciam o espaço-tempo da biblioteca na EMEI Zacarias Pereira da Silva;
- Analisar a relação entre o escutar histórias com a imaginação das crianças e com a construção de conhecimentos.

Objetivo Secundário:

- Analisar o contexto da criação e implementação do PNBE e sua efetivação no município;

Endereço:	Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica		
Bairro:	Santa Mônica	CEP:	38.406-144
UF:	MG	Município:	UBERLÂNDIA
Telefone:	(34)3239-4131	Fax:	(34)3239-4131
		E-mail:	cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.742.559

- Identificar e caracterizar o espaço-tempo da biblioteca escolar na instituição de educação infantil;
- Verificar possibilidades do lúdico na relação das crianças com livros infantis;
- Analisar influências da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem oral e da imaginação das crianças;
- Analisar a função da criança ao escolher o livro literário da biblioteca para leva-lo como empréstimo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores:

Riscos: Por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças como sujeitos, temos clareza do risco de identificação de sujeitos. No entanto, tomaremos todas as precauções quanto isso, pois utilizaremos: nomes fictícios, desfoque dos rostos dos alunos nas imagens e a distorção das vozes em áudios.

Benefícios: O desenvolvimento dessa pesquisa pode contribuir para a valorização das vozes das crianças nos estudos que envolvem o cotidiano escolar. Considerando como relevante o que elas pensam e como se expressam, rompendo com a visão adutocêntrica que muitas vezes é evidenciada nas pesquisas [...]. Desse modo, a pesquisa é feita com os estudantes e não sobre eles. Outra contribuição dessa investigação é sobre a ampliação das possibilidades a serem construídas no espaço-tempo da biblioteca escolar, estimulando a criação, imaginação e expressão das crianças. Essa pesquisa também possui relevância social ao contribuir para a dinamização da importância do espaço-tempo da biblioteca escolar e de profissionais qualificados desde a educação infantil".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia adequada aos objetivos propostos. Aspectos éticos quanto a população vulnerável devidamente observados.

PENDÊNCIAS ANTERIORMENTE APONTADAS.

1) Não há explicação sobre como serão recrutados os representantes dos participantes da pesquisa (reunião escolar? carta?) e coletadas as assinaturas do TCLE. Esclarecer e detalhar. **RESPOSTA:** "Conforme solicitado, foi informado que os representantes dos participantes serão

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 3.743.559

recrutados por meio de uma carta enviada nas agendas dos alunos, que participarão da pesquisa juntamente com o TCLE, que será assinado caso autorizem a participação das crianças. As modificações constam em destaque amarelo no texto do projeto". PENDÊNCIA ATENDIDA.

2) Revisar todo o projeto e os documentos anexos trocando os termos "sujeito" ou "sujeitos" por "participante" ou "participantes da pesquisa". Isso para atender as normativas éticas vigentes, em especial a Resolução CNS 466/12. RESPOSTA: "Atendendo à solicitação do CEP, os termos "sujeito" ou "sujeitos" foram substituídos por "participante" ou "participantes da pesquisa" na plataforma Brasil, no projeto detalhado e no TCLE. Todas as alterações foram feitas com destaque amarelo no projeto detalhado e no TCLE". PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente anexados (folha de rosto, declaração de co-participante, links para currículos, termo de compromisso da equipe, instrumento de coleta de dados). Cronograma e orçamento adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.666.137, de 28 de Outubro de 2019, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2020.

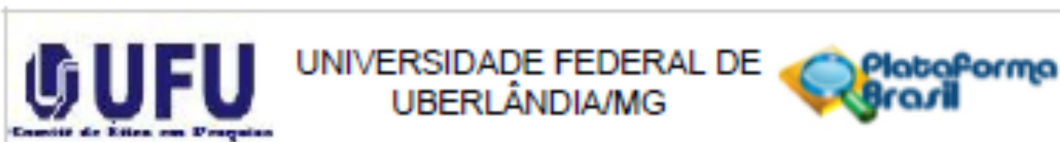
Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.743.559

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

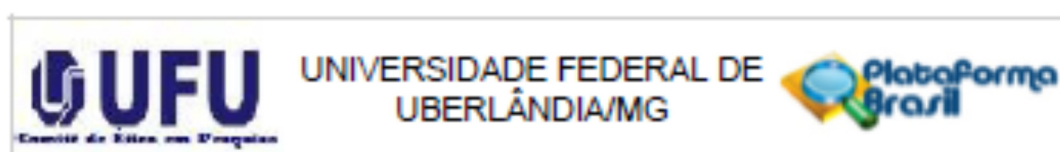
Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1435042.pdf	29/10/2019 14:42:47		Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	29/10/2019 14:42:15	Myrtes Dias da Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DETALHADO.pdf	28/10/2019 22:13:15	Myrtes Dias da Cunha	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3236-4131 Fax: (34)3236-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.743.559

Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	28/10/2019 22:13:15	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_responsavel_por_menor _de_18_anos_2018a.pdf	28/10/2019 22:10:53	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Equipe_Exec utora.pdf	16/09/2019 18:14:47	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/09/2019 12:44:21	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
Outros	ROTEIRO_OBSERVACAO_ENTREVISTA.pdf	16/09/2019 10:26:35	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
Outros	LINKS_CURRICULO_LATTES_PESQUI SADORAS.doc	16/09/2019 10:25:14	Myrtes Dias da Cunha	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_Co_participante. pdf	16/09/2019 10:22:07	Myrtes Dias da Cunha	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 03 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.406-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br