

Gabriela Medeiros Nogueira

Organizadora



PRÁTICAS DE **LEITURA**

Um mosaico de experiências
em diferentes países



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Gabriela Medeiros Nogueira
(Organizadora)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PRÁTICAS DE LEITURA:
um mosaico de experiências em diferentes países

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem da capa: Freepik_@freepik / @jcomp / @rawpixel.com |
Envato Elements_ Manuta
Revisão: Os autores

Esta obra foi financiada pela Capes
Chamada Universal – MCTIC/CNPq 2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P895

Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países / Gabriela Medeiros Nogueira
(organizadora) – Curitiba : CRV, 2022.
384 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3928-9

ISBN Físico 978-65-251-3932-6

DOI 10.24824/978652513932.6

1. Educação 2. Práticas de leitura 3. Oralidade 4. Bebeteca I. Nogueira, Gabriela Medeiros,
org. II. Título III. Série.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracriv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracriv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Êlsio José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Três de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Sílvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PREFÁCIO	17
<i>Fernando Rodrigues de Oliveira</i>	
CARTA ÀS PROFESSORAS E PROFESSORES DO SÉCULO XXI.....	21
<i>Eliane Peres</i>	
A LETTER TO 21ST-CENTURY TEACHERS	27
<i>Eliane Peres</i>	
LITERATURA E EDUCAÇÃO: escavando conceitos.....	33
<i>Patrícia Corsino</i> <i>Vanessa Abreu Camasmie</i> <i>Hélen Queiroz</i>	
ENTRE ORALIDADE E LEITURA: tradição oral na alfabetização	63
<i>Liane Castro de Araujo</i> <i>Claudemir Belintane</i>	
FOLCLORE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO AO AR LIVRE NA GRÉCIA.....	87
<i>Maria Mertzani</i>	
FOLKLORE AND OUTDOOR LITERACY PRACTICES IN GREECE	115
<i>Maria Mertzani</i>	
OLHAR A ARTE, VER A VIDA, LER O MUNDO: práticas de leitura na formação inicial de professoras.....	141
<i>Roselusia Teresa de Moraes Oliveira</i> <i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
ATELIÊS LITERÁRIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PELAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA.....	159
<i>Lisiane Rossatto Tebaldi</i> <i>Rodrigo Saballa de Carvalho</i>	
A CAMINHO DA CIDADE DE OZ: um projeto de leitura partilhada.....	189
<i>Sílvia N. Gonçalves</i>	

LIVROS QUE VIAJAM: o incentivo à leitura durante o ensino remoto em turmas de alfabetização no Ceará.....	211
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
<i>Carmem Júlia Rodrigues da Fonseca</i>	
<i>Clotildes Benigna Alencar Nunes Ramos</i>	
<i>Maria Silvestre</i>	
<i>Rubênia Moreira de Sousa Pereira</i>	
LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA: Reflexiones de una maestra en Bogotá, Colombia.....	225
<i>Diana Paola Alba Ferro</i>	
<i>Jenny Lorena Bohorquez Moreno</i>	
BEBETECA: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura.....	247
<i>Mônica Correia Baptista</i>	
<i>Mariana Parreira Lara do Amaral</i>	
<i>Alessandra Latalisa de Sá</i>	
<i>Camila Petrovitch</i>	
BEBETECA: práctica de estudiantes de Maestro de Primera Infancia (Uruguay).....	269
<i>Marcela Franco</i>	
BEBETECA: practice of Early Childhood Teacher students (Uruguay).....	287
<i>Marcela Franco</i>	
LOS LIBROS INFANTILES ETNOGRÁFICOS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN: una estrategia para recuperar la mirada de niños de grupos culturales minorizados en las situaciones de enseñanza y aprendizaje	305
<i>Celia Rosemberg</i>	
PRÁTICAS DE CONHECER, CRIAR E COMPARTILHAR: o papel das bibliotecas no incentivo à leitura literária.....	325
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
<i>Caroline Braga Michel</i>	
<i>Mônica Maciel Vahl</i>	
<i>Arlette Ingram Willis</i>	

KNOWING, CREATING AND SHARING PRACTICES: the role of libraries
in encouraging literary reading 347

Gabriela Medeiros Nogueira

Caroline Braga Michel

Mônica Maciel Vahl

Arlette Ingram Willis

ÍNDICE REMISSIVO 369

SOBRE OS AUTORES 375

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

A apresentação deste livro poderia começar da seguinte forma: a publicação desta obra é a culminância do projeto de pesquisa intitulado “Ações de incentivo à leitura na infância em espaços escolares e não escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Grécia” financiado pelo CNPq, Chamada Universal MCTIC/2018.

Contudo, escolho iniciar contando aos leitores um evento ocorrido em 2012, que mudou o foco das pesquisas que vinha realizando até então, motivando-me a trilhar caminhos que me conduziram a organização deste livro. Como um mosaico, cada capítulo vai compondo as diferentes peças que, de forma harmônica produzem cor, som, cheiro e emoção, mobilizando leitores curiosos e ávidos por conhecimento e fruição.

Entendo que este mosaico foi gestado quando fui recebida em Urbana Champaign pela professora Eliane Peres, minha orientadora de doutorado à época, ocasião que apresentei um trabalho no BRASA XV. Em 2012 ela estava realizando estudos pós-doutorais na Universidade de Illinois – UIUC, sob a supervisão da professora Arlette Ingram Willis. Nesse momento visitei as bibliotecas Urbana Free Library e Champaign Public Library, buscando conhecer mais sobre o que ali acontecia cotidianamente. Desejava investigar sobre quais ações e estratégias de incentivo à leitura na infância eram realizadas e quais ações poderiam ser propostas para qualificar a formação do público leitor no Brasil.

Esse desejo concretizou-se com a aprovação pela CAPES de meu projeto de pesquisa na seleção do pós-doutorado em 2016, na Universidade de Illinois - UIUC. Esse projeto foi ampliado para outros países e, em 2019, pude aprofundar a pesquisa nas bibliotecas da cidade de Christchurch na Nova Zelândia. Assim, novas parcerias de trabalho foram se estabelecendo e pesquisadores nacionais e internacionais compuseram as peças do mosaico.

As experiências relatadas mostram o quanto a vida acadêmica promove desafios, possibilita encontros e fomenta oportunidades. Retomando ao foco da pesquisa e, por conseguinte deste livro, inspiro-me nas palavras de Michèle Petit “solo la literatura te dará tanto acceso a lo que han sentido, imaginado, temido, aunque vivieran hace siglos aunque habitaran otras latitudesu” (PETIT, 2016, p. 25-26).

Assim, o livro inicia de forma singular e talvez subversiva, considerando o que supostamente deveria constar no conjunto da obra. Convido assim, nosso público para ler “Carta às professoras e professores do século XXI”, escrita pela professora Eliane Peres. Nessa escrita, a autora relata como sua

trajetória profissional, como professora e pesquisadora, bem como pessoal foram construindo sua perspectiva de leitura literária para e com as crianças na escola. A carta é um bálsamo, é um convite à reflexão e ao encantamento. Eliane encerra sua carta afirmando que “ler com as crianças e deixá-las ler livremente é um ato de amor. Amor, aliás, que é, por si só, revolucionário, especialmente nestes tempos em que o ódio tem se apresentado como um projeto social”. Há também a versão em inglês da carta.

A segunda peça do mosaico é o texto “Literatura e educação: escavando conceitos”, escrito por Patrícia Corsino; Vanessa Abreu Camasmie; Hélen Queiroz. A proposta inspira-se em Benjamin quando afirma que “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”. Assim, as autoras revisitam pesquisas relacionadas à literatura infantil desenvolvidas pelas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação- GEPILE. Elas identificam alguns movimentos e tendências nas produções, por exemplo, nos primeiros trabalhos as discussões passaram pelo letramento literário, depois pousaram rapidamente na educação literária e chegaram à ideia de experiência e formação literárias. A escrita é potente e ao mesmo tempo poética, convidando o leitor a adentrar nessa escavação e nas reflexões em defesa da literatura como direito das crianças. A defesa também por uma escola criativa, humanística, aberta a narrativas, reflexões, diálogos, diversidade cultural passa necessariamente pela literatura enquanto manifestação cultural e abertura à imaginação, criação e vivência da alteridade constitutiva.

Na sequência, a terceira peça que compõe o mosaico está o capítulo de Liane Castro de Araujo e Claudemir Belintane intitulado “Entre oralidade e leitura: tradição oral na alfabetização”. Ele está organizado em três partes que tratam: 1) da abordagem da corporalidade lúdica e sua transição para a leitura significativa vistas do ponto de vista das relações entre oralidade e escrita, indo de sua invenção à contemporaneidade; 2) sobre a afirmação do caráter primordialmente oral e performático do repertório da oralidade lúdica, no contraponto com sua abordagem como produto da escrita; 3) da problematização da abordagem de gêneros com função lúdico-poética com foco no conteúdo, na função comunicativa, pragmática, referencial. Este texto nos convida a reflexões caras quando se trata, especialmente, dessas questões na atualidade, considerando que as crianças vivem rodeadas de aparatos tecnológicos. Conforme colocam os autores, as próprias crianças fazem articulações e mixagens, em seu brincar e em suas interações languageiras, entre diferentes repertórios: da oralidade lúdica, da literatura, das mídias e das interlocuções cotidianas.

Na composição do mosaico temos o texto de Maria Mertzani que apresenta uma experiência na Europa “Folclore e práticas de alfabetização ao ar livre na Grécia”. Por meio de uma abordagem histórica, é proposto uma reflexão sobre

as características do ensino e aprendizagem da alfabetização e do folclore que dá continuidade à oralidade cultural do grego, com forte associação com a natureza local, o clima sazonal, locais públicos e calendários tradicionais temáticos. Assumindo uma perspectiva sociocultural da alfabetização, que não separa a oralidade da alfabetização, é apresentado o estudo sobre as práticas de contação de histórias folclóricas ao ar livre na região da Tessália, que ocorrem em festivais de contação da comunidade local. Nesse festival, a contação folclórica volta-se para a literatura local, principalmente de forma oral e, em segundo lugar, por escrito. O capítulo, também é apresentado na versão em inglês.

O capítulo “Olhar a arte, ver a vida, ler o mundo: práticas de leitura na formação inicial de professoras”, escrito por Roselusia Oliveira e Andrisa Zanella, complementa o mosaico ao apresentar ações realizadas no espaço acadêmico, no âmbito projeto de extensão “Literatura e leituras: vivências poéticas, arte e experiências estéticas” realizado em formato remoto no ano de 2021. O projeto surgiu do questionamento de “como a arte pode contribuir na formação de acadêmicos do Curso de Pedagogia em relação às práticas de leituras?”. A partir daí, teve início a leitura de um conjunto de obras de educadores e arte-educadores e a interlocução entre a Arte e a Educação, mediadas por práticas de leitura literária em vias de experimentações envolvendo o corpo. Os resultados indicam produções multifacetadas realizadas pelas participantes, as quais mostram singularidades e potencialidades nos processos de inventividade. Indicam ainda que a aprendizagem da Literatura e Arte oferece ao cenário educacional a possibilidade de um convite, de uma mudança de perspectiva, agregando o sensível e os saberes de cada sujeito como elementos fundamentais na construção do conhecimento.

A contribuição de Lisiane Tebaldi e Rodrigo Saballa neste mosaico, é com uma produção realizada no contexto da escola com o capítulo intitulado “Ateliês literários, mediação docente e a produção de narrativas orais pelas crianças na pré-escola”. O texto aborda a relevância da leitura literária e da mediação docente na pré-escola, buscando evidenciar contribuições para a produção das narrativas orais das crianças e para a formação do sujeito-leitor. A pesquisa foi realizada por meio de uma investigação etnográfica-propositiva e envolveu um grupo de sete crianças entre 5 e 6 anos. Os dados foram produzidos a partir das vivências em Ateliês Narrativos realizados no segundo semestre de 2019, com contação de histórias, rodas de conversa, exploração de adereços e produção de narrativas orais com as crianças. A relevância da leitura literária e da mediação docente na pré-escola, é ressaltada como potencializadora da produção das narrativas orais das crianças e suas performances, aspectos que contribuem significativamente para a formação do sujeito-leitor.

Outra peça do mosaico é o capítulo “A caminho da cidade de Oz”, de Sílvia Gonçalves, resultado da leitura do livro ‘*O maravilhoso mágico de Oz*’,

de L. Franz Baum, em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental ao longo do ano de 2018. Nele, a autora recupera a trajetória de leitura e atividades desencadeadas a partir do livro, pensando na atividade docente como uma atividade reflexiva que conta com o momento de análise do feito, para pensar nas aprendizagens desenvolvidas e possíveis desdobramentos futuros. O texto apresenta como o projeto foi se materializando a partir do encontro de leitura entre a professora e os alunos, ressaltando o que foi construído durante a sua execução. Assim, o projeto configurou-se ainda, como uma estratégia de formação de leitor literário, no que diz respeito ao gosto pela leitura, através da leitura compartilhada de um livro, apresentando atividades de ensino da língua integradas a ele.

Na sequência temos o capítulo “Livros que viajam: o incentivo à leitura durante o ensino remoto em turmas de alfabetização no Ceará” que expande nosso mosaico para o nordeste brasileiro, escrito por um coletivo de mulheres, professoras Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Carmem Júlia Rodrigues da Fonseca, Clotildes Benigna Alencar Nunes Ramos, Maria Silvestre, Rubênia Moreira de Sousa Pereira. Ao longo do texto são apresentados dados da pesquisa ALFAREDE (Alfabetização em Rede) que buscou conhecer o que estava ocorrendo com a alfabetização durante o ensino remoto. A escrita foca no projeto de leitura “Bolsa viajante/Bolsa de leitura/ Literatura em casa/Leitura vai e vem”, destinado, especialmente, às crianças que não puderam participar do ensino remoto por meio do *Whatsapp*. A prática de enviar livros e outros materiais de suporte à alfabetização para as casas das crianças antes da pandemia da covid-19 já era realizada com a Pandemia, esse projeto foi resgatado e intensificado por elas, assumindo nomes diferentes e objetivos semelhantes. Refletindo sobre o impacto do projeto, as autoras destacam que o livro teve o papel de propiciar uma integração entre os membros da família, as crianças e seus pais ou adultos, possibilitou o desenvolvimento da oralidade a partir do reconto das histórias e a fruição, objetivo fundamental do leitor de textos literários.

Outra peça significativa do mosaico é o texto escrito por Diana Paola Alba Ferro e Jenny Lorena Bohorquez Moreno intitulado “Lectura y Escritura creativa: Reflexiones de una maestra en Bogotá, Colombia”. Ao longo do capítulo são apresentados questionamentos, reflexões e estratégias de uma professora atuante em uma escola pública da cidade de Bogotá que busca conhecer o modo que a leitura permeia a vida dos adultos, e a relevância que assume no cotidiano. Os resultados foram evidenciados em um curso de transição escolar para o Bachillerato, onde existe uma grande demanda no processo leitor. Este artigo reforça a necessidade de reconhecer o protagonismo dos estudantes como sujeitos ativos de suas aprendizagens, leitores e interlocutores, proporcionando práticas de leitura contextualizadas com a vida e interesses dos alunos.

Direcionando o foco para práticas de leitura com e para crianças, temos a satisfação de reunir neste livro dois capítulos sobre bebeteca. Uma experiência brasileira desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais e outra uruguaia. Assim, apresento o capítulo intitulado “Bebeteca: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura” escrito por Mônica Correia Baptista; Alessandra Latalisa de Sá; Mariana Parreira e Camila Petrovitch. O texto apresenta um programa de extensão, que congrega projetos e ações desenvolvidas por professoras e estudantes do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI/FaE/UFMG), sobre literatura infantil junto a crianças de zero a seis anos de idade. A literatura é defendida como elemento essencial na formação das subjetividades das crianças e de suas professoras, por oferecer a elas material simbólico que amplia suas experiências nas diferentes dimensões cognitiva, emocional e psíquica. Nessa perspectiva, os projetos de extensão Tertulinha, PROLLEI, Tertúlia Literária, Nana Neném e O que tem nesta Bebeteca? azem da Bebeteca FaE/UFMG um espaço multimodal que investiga e promove maneiras de fazer com que bebês e demais crianças pequenas experimentem o livro como objeto cultural.

O capítulo “Bebeteca: práctica de estudiantes de Maestro de Primera Infancia (Uruguay)”, autoria de Marcela Franco Méndez, também aborda um projeto de extensão desenvolvido na cidade de Florida em 2018 e 2019, criado por estudantes de 3º e 4º ano da Carreira de Professora de Primeira Infância, do Instituto de Formación Docente “Clelia Vitale D’ Amico de Mendoza” del Consejo de Formación en Educación. Participaram das experiências de leitura bebês de seis meses e crianças de cinco anos, visando aproximá-los do mundo das imagens e das palavras por meio de livros e outros recursos e compartilhando leitura, jogos e afeto. Os estudantes envolveram-se em todos os momentos do projeto, desde o planejamento de competências, conteúdos, abordando língua, artes e literatura com a supervisão da professora do Instituto. Em 2022, o projeto passou a ser realizado no Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” da cidade de Salto, Uruguai, de forma itinerante, ou seja, sendo realizado em diferentes espaços que as crianças pequenas transitam. O capítulo, também é apresentado na versão em inglês

Ainda no rol das peças do mosaico composto por experiências de leitura em outros países, temos o capítulo intitulado “Los libros infantiles etnográfico en la promoción del desarrollo lingüístico y la alfabetización: una estrategia para recuperar la mirada de niños de grupos culturales minorizados en las situaciones de enseñanza y aprendizaje” de Célia Rosemberg. Os livros etnográficos surgem como uma estratégia pedagógica de projetos que articulam pesquisa e intervenção educativa desenvolvido no âmbito do Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Psicologia e Educação (CIIPME – CONI-CET) na Argentina. Os projetos foram realizados em diferentes comunidades

rurais, urbanas e indígenas (Colla, Qom, Mocoví) que vivem em situação de pobreza na Argentina. Uma das etapas do projeto contou com os registros das variantes linguísticas e formas de linguagem das comunidades, documentadas etnograficamente por meio de observações gravações em áudio e/ou vídeo, resultando aproximadamente 2355 horas de áudio e 1325 horas de vídeo. “As Aventuras de Huaqajñe” é um livro escrito com base nas observações de crianças de diferentes comunidades Qom na província de Chaco, “As Aventuras de Ernestina” constitui-se por meio das observações nas comunidades collas, “Las Aventuras de Tomás” foi escrito a partir de trabalho de campo em bairros periféricos e em situação de pobreza e na região metropolitana de Buenos Aires. A concepção de livros etnográficos só é possível no âmbito do trabalho intercultural e colaborativo de membros da comunidade, professores e outras pessoas (investigadores, especialistas em alfabetização e no desenvolvimento de materiais didáticos). A colaboração permite a formação de um tecido social entre pesquisadores, organizações comunitárias, professores e famílias.

Completando este mosaico, apresento o último capítulo do livro, intitulado “Práticas de conhecer, criar e compartilhar: o papel das bibliotecas no incentivo à leitura literária” de Gabriela Medeiros Nogueira, Caroline Braga Michel, Mônica Maciel Vahl e Arlette Ingram Willis (versão português e inglês). O texto convida o leitor a adentrar em ambientes de algumas bibliotecas das cidades gêmeas de Urbana-Champaign nos Estados Unidos e da cidade de Christchurch na Nova Zelândia, por meio de imagens e descrições de diferentes eventos realizados em 2016 e 2019 respectivamente. A organização do texto segue os seguintes eixos: o acolhimento, práticas de conhecer, práticas de criar e práticas de compartilhar. A partir dos dados apresentados, é possível observar o contraste entre o que ocorre nas bibliotecas da Nova Zelândia e dos Estados Unidos e o que ocorre na maior parte do Brasil, com o intuito de refletir sobre a necessidade de termos em nosso país uma política séria que tenha como pauta a importância das bibliotecas como uma instituição que além de salvaguardar livros, possibilite, por meio de suas propostas, de seus acervos e da organização de seus espaços aproximar, cativar e encantar novos e antigos leitores.

Com um misto de nostalgia, satisfação e expectativa finalizo a apresentação desta obra convidando os leitores a escolher o que ler, o que não ler. Deliberar por onde começar, se do fim para o começo, do meio para o fim não importa, o que desejo é que enquanto estiverem lendo deleitem-se, não esquecendo o que nos ensina Giardinelli (2010, p. 195):

Ler para que se abra a mente, para alargar os já infinitos limites do cérebro, para saber mais e saber melhor. E, mais humildemente, para sermos pessoas melhores. Porque é na leitura que está a docência profunda da vida. É mentira essa besteira da suposta “universidade da rua”, vulgarização inútil, caso exista.

PREFÁCIO

Fernando Rodrigues de Oliveira

A leitura desta coletânea me fez lembrar e refletir sobre uma história pessoal (tortuosa) de formação leitora que, embora possa parecer (e de fato é) particular, se repete ainda com muito mais frequência do que poderia/deveria/gostaríamos.

Diferentemente do que se costuma observar em relação ao universo dos pesquisadores que se interessam pelo ensino da leitura e da formação de leitores ou do que prega o senso comum em relação aos professores de língua portuguesa, a minha formação familiar e escolar durante a infância e a juventude foi marcada pela ausência quase total de contato com livros e com práticas leitoras, desde àquelas descompromissadas com os fins didáticos, apenas por prazer, até às destinadas à realização de “provas de livro” ou preparação para exame vestibular.

Estudante de escola pública e filho de pais que não tiveram seu direito à educação garantido de forma plena, foi apenas por volta dos 13 anos que registro na memória uma primeira experiência de leitura integral de um livro. Esse episódio decorreu de uma demanda avaliativa da professora de língua portuguesa da minha turma na época, que buscava incentivar a formação de leitores a partir da aplicação de provas específicas sobre livros por ela selecionados. Como um estudante sem qualquer vivência anterior em práticas de leitura, tive dificuldades para cumprir a tarefa. Porém, premido pelo risco da reprovação, após algumas tentativas frustradas, acabei por me interessar pela leitura de um livro cujo título me pareceu muito curioso – *O menino do dedo verde* – e cujo enredo foi gradativamente me encantando e me prendendo conforme eu conhecia os desajustes e as particularidades do protagonista, o Tistu. Tempo depois de iniciar essa leitura, veio a satisfação de vencer as pouco mais de 140 páginas da obra de Maurice Duron, o que gerou em mim um duplo sentimento: o de conseguir cumprir uma obrigação escolar e o de experienciar pela primeira vez a leitura de um livro literário.

Apesar de essa experiência de leitura ter sido bastante significativa e marcante, ela acabou por não se repetir nos anos subsequentes da minha vida escolar. Isso porque não tomei contato com outras/novas situações de incentivo à leitura (ainda que por meios didáticos controversos), também porque a formação do gosto pela leitura, sobretudo da literatura, leva tempo,

demanda ações formativas sistematizadas e, salvo exceções, não se desenvolve de maneira rápida e intuitiva, após a leitura de um livro.

À despeito, porém, dessa trajetória escolar pouco consoante ao mundo da leitura, por razões diversas, talvez as principais no plano do inconsciente, segui estudos na área das Letras, quando pude conhecer tardiamente o prazer pela leitura, formando um gosto particular pela literatura, e tomei contato com reflexões sobre as imbricadas e complexas relações entre leitura, literatura, leitores, escola e ensino, reflexões essas que me acompanham desde então, como problema de estudo, de pesquisa e de vida.

Mas esse relato-confissão, mais do que compreender um episódio particular do que vivi, ilustra, na verdade, o histórico problema da escola brasileira no que tange à formação de leitores, especialmente do texto literário. Ainda que nas últimas décadas sejam observáveis significativos avanços na diversificação das práticas voltadas à promoção da leitura e no entendimento do que seja ensinar a ler (e escrever), ainda persiste um descompasso entre o mundo real, a vida e as práticas de leitura promovidas na escola, de modo que a formação de leitores permanece como um dos principais desafios a serem enfrentados no cotidiano das salas de aulas.

Não por acaso, conforme indicam os dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto “Paulo Montenegro”, apenas 12% da população brasileira acima dos 15 anos apresenta proficiência em leitura, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos diversos e de maior complexidade (INAF, 2018). Somados a esses dados, encontram-se os da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro, os quais indicam que, apesar de grande parte dos jovens brasileiros se declarem leitores, as leituras realizadas por esse público se restringem a textos de cunho religioso, livros didáticos, contos e obras utilitárias de natureza diversa (PRÓ-LIVRO, 2020), o que coaduna com a condição restrita desse público em lidar com textos mais densos, capazes de ampliar referências, competências e o próprio horizonte leitor.

Esse cenário se torna mais alarmante quando consideramos, ainda com base nos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que cerca de 58% dos jovens brasileiros declaram “gostar pouco” ou “não gostar de ler” e que os professores e a escola são os que menos exercem influência na formação leitora do público entrevistado: apenas 17% declararam ter lido livros indicados pela escola (normalmente livros didáticos) e apenas 11% declararam ter sido influenciados a “gostar de ler” pelos professores (PRÓ-LIVRO, 2020).

Frente a isso, como avançar em relação a essa realidade? Quais caminhos, alternativas, direcionamentos ainda podemos/devemos tomar? Como evitar

que continuem a se repetir histórias de não formação de leitores, cujo direito ao texto e à fruição é negado? De que modo é possível promover na escola (ou fora dela) o ensino da leitura que resulte em efetiva formação de leitores, para além dos fins pragmáticos e artificializados da escola?

Ora de forma mais direta, ora de forma mais indireta, são sobre essas questões que os 13 textos (quatro deles escritos em duas línguas) que compõem esta coletânea organizada por Gabriela em diálogo com outros 28 pesquisadores brasileiros e estrangeiros nos possibilitam pensar e refletir.

Arquitetada sob a metáfora do mosaico, que como um tipo de “obra das musas” preenche espaços vazios com fragmentos distintos que resulta em um trabalho perfeitamente harmônico, esta coletânea incide no tensionamento de práticas e experiências voltadas à garantia do direito à aprendizagem da leitura, como maneira de se garantir o direito pleno à formação humana.

Isso se dá, vale destacar, não por uma via simplificada, como um tipo de receituário ou guia de boas práticas, mas a partir de um denso, diversificado e instigante repertório teórico-metodológico mobilizado para se produzir e se refletir sobre diferentes experiências de leitura, de uso do texto e de contato com a literatura dentro e fora da escola, desde a primeira infância até a formação de professores, abarcando realidades de países distintos: Brasil, Argentina, Colômbia, Estados Unidos, Nova Zelândia, Grécia e Uruguai.

Com isso, as diferentes peças textuais aqui organizadas e combinadas também exercem um certo efeito inspiratório na adoção de estratégias inovadoras e ricas de significação, na construção de projetos de formação de professores conscientes do seu papel na formação de leitores e na formulação de estratégias pedagógicas que articulam realidade escolar e linguagem, cuja culminância espera-se resultar na ruptura com os conformismos educacionais e culturais que nos rondam e que continuam a produzir um sem-fim de órfãos da cultura letrada.

É por caminhos como os aqui registrados que se pode transformar paulatinamente a realidade da formação de leitores no Brasil e em outras localidades, garantindo a esses os tesouros guardados na fruição literária e o direito ao potencial humanizador da literatura, que, conforme explica Candido (2004), confirma em nós os traços no que nos diferenciam dos outros seres, “[...] como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento da emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (p. 22).

Por tudo que aqui foi dito, compreendo ser a leitura desta coletânea uma atividade prioritária e necessária a professores, pesquisadores, gestores educacionais e agentes públicos envolvidos com o universo da leitura e da

literatura, sobretudo nesse momento de retrocessos civilizatórios e políticos e de negação de direitos que vivemos. Fica o convite à leitura, assim como fica o convite à construção de ultrapassagens que nos permitam dar lugar a um outro futuro.

“Se possibilidades [de tempos melhores] existem, a luta ganha maior cabimento e se torna mais esperançosa, apesar de tudo o que o nosso tempo apresenta de negativo. Quem acredita em direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução para tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras” (CANDIDO, 2004, p. 12).

São Paulo, outubro de 2022.

Referências

CANDIDO, A. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

INAF. **Alfabetismo no Brasil**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2022.

PRO-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Brasília: Instituto Pró-Livro; Ibope, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

CARTA ÀS PROFESSORAS E PROFESSORES DO SÉCULO XXI

Eliane Peres

Pelotas, 27 de maio de 2022

Caras professoras, caros professores,

Começo esta carta saudando a todos vocês e desejando que, apesar dos tempos difíceis e sombrios que temos vivido nos últimos anos neste país, todos e todas estejam bem, assim como suas famílias.

Hoje está um dia nublado, chuvoso e frio em Pelotas, como são muitos dos dias de outono e de inverno por aqui.

Um pouco melancólica e nostálgica, eu, professora aposentada da UFPel, pesquisadora, mãe, esposa, dona de casa, entre outras identidades, decidi escrever uma carta a vocês ao invés de um artigo acadêmico para compor essa obra conforme havia solicitado a organizadora. Espero, de fato, que minha ideia e meu desejo de escrever a carta façam algum sentido para vocês. Meu intuito é que possamos estabelecer uma relação de mais proximidade e maior intimidade, “conversar” em uma linguagem mais pessoal, mais subjetiva e informal.

Mesmo pretendendo uma linguagem mais pessoal, queria expor, nessas breves linhas, minha perspectiva de leitura literária para e com as crianças na escola, que resulta de inúmeras leituras de autores e autoras dessa área, das minhas experiências docentes e familiares, e das pesquisas que fiz e continuo fazendo ao longo da minha trajetória profissional.

Há mais de trinta anos tenho pesquisado o ensino da leitura e da escrita na escola e fora dela, tanto do passado quanto do presente. O que essa experiência de pesquisa – e também de ensino e de extensão nas escolas – tem me mostrado é que a desigualdade social, as injustiças, a falta de oportunidades a parcelas específicas da população, a fome, a pobreza e a violência adentram as escolas e têm relação direta com as experiências literárias (ou a falta delas!) das crianças.

Mas isso vocês já sabem muito bem. São vocês que estão, cotidianamente, nas salas de aulas, em frente aos alunos e alunas. São vocês que enfrentam as agruras que vivem as famílias pobres e os subjugados deste país. É deles que quero falar e do poder humanizador da literatura e da leitura literária na vida dessas pessoas.

Filhos e filhas da fome, da violência, da dor, das ausências, dos preconceitos e das injustiças, crianças pobres, negras, indígenas, órfãs, maltratadas, violentadas, chegam à escola. Por vezes, ávidas, esperançosas, curiosas, criativas. Por vezes, descrentes, solitárias, assustadas, melancólicas, entristecidas. Por vezes, se deparam com uma escola sem cor, sem vida, sem acolhimento, sem empatia, sem sensibilidade. Outras vezes encontram uma escola que abraça, acolhe, compreende, estimula e minimiza as dores.

Neste cenário, de uma escola que acolhe, também, por vezes, encontram a literatura e uma professora ou professor que sabe e conhece o valor das palavras! Encontro lindo! Inesquecível! E que fará toda a diferença na vida das crianças.

A leitura literária não salva ninguém, não resolve os problemas sociais ou econômicos de um país, mas faz uma outra “coisa” que é muito importante, especialmente para e com as crianças em situação de risco, de vulnerabilidade. A literatura pode ser um bálsamo para os corações sofridos (desde muito cedo!) e para os dias tristes e amargurados, um conforto para as experiências traumáticas. O poder simbólico da literatura pode abrandar as dores, os tempos difíceis, os dias de amargura e pode, também, alegrar, divertir! E isso não é pouca coisa!

Como bem disse a pesquisadora francesa Michèle Petit em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, publicado no Brasil em 2008, a leitura não irá

[...] reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que as crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

Lembro outras ideias de Michèle Petit, no mesmo livro mencionado, *Os jovens e a leitura*. Ela diz: “[...] as palavras podem manter a dor e o medo à distância; as palavras que lemos, as que escrevemos, as que ouvimos”. E, mais ainda, ela escreveu que “[...] quando se é privado da palavra para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato”.

Quanta sabedoria e quanta profundidade nessas palavras... Vocês já haviam parado para pensar nisso? No poder das palavras? Da poética? Da estética do texto literário? Você, professor e professora, já viveu uma experiência na qual os livros e o texto literário foram “abrigo” e conforto para as crianças ou para alguma criança em específico?

Eu, pessoalmente, lembro de várias situações em que isso aconteceu, sobretudo quando eu alfabetizava, no início dos anos de 1980. Lembro especialmente de uma experiência marcante quando fui professora de educação infantil, na então chamada “Creche da USP”, que aliás na época não tinha ainda o nome de Escola de Educação Infantil, era creche mesmo.

Havia um menino, de seis anos, que sempre queria fugir da escola, que era considerado “indisciplinado”, por vezes ficava muito agressivo e ninguém conseguia acalmá-lo. Um dia, intuitivamente, porque ninguém havia me ensinado isso, infelizmente, eu baixei uma caixa de livros de literatura infantil – que não tinha uso direto pelas crianças, apenas pelas professoras – e dei a ele em um momento de crise, quando eu já não mais sabia o que fazer.

Ele me olhou surpreso – ainda não sabia ler as palavras – sentou-se em um canto da sala e ficou por quase uma hora muito envolvido com os livros, imagino que lendo as imagens e “criando mundos”. Pronto! Além de saber como acalmá-lo, daquele dia em diante desenvolvemos – ele e eu – uma empatia recíproca, algo que até então não havia acontecido, e os livros foram sempre, para ele, um momento de encontro, de introspecção, de calma e de serenidade. Tenho até hoje a cena na cabeça: ele e os livros, em um canto da sala... Depois de um certo tempo, quando estava muito agitado e angustiado, ele mesmo já me pedia: “quero a caixa”!

Coisa linda de se pensar, vocês não acham? Quando a dor, o medo, a angústia batem à porta das crianças, as palavras que lemos, as que deixamos ler ou escrever e as palavras de conforto que proferimos a todas ou a cada uma individualmente, especialmente nos momentos mais difíceis, podem ser abrigo e conforto! Lembrem-se das palavras de Michèle Petit: as palavras que lemos, as que escrevemos, as que ouvimos podem manter a dor e o medo à distância.

As crianças descobrem, então, que as palavras não curam as feridas do corpo, não resolvem os problemas da realidade, mas acariciam, envolvem, ressignificam as experiências, redimensionam a vida, deixam aflorar as emoções, os sentimentos mais profundos, os mais escondidos...

Descobrem também que a literatura diverte, alegra, fazer sorrir, gargalhar, imaginar, criar... Momentos de alegria, de sorrisos e risos são umas das coisas mais bonitas que um ser humano pode experimentar! Que saibamos propiciar esses momentos às nossas crianças, especialmente àquelas mais sofridas, humilhadas, violentadas...

Nesses momentos de encontro com o texto literário, as crianças podem liberar muitos sentimentos, falar de temas muito doloridos, compreender experiências vividas, produzir sentidos, interagir, refletir, relacionar...

Outra importante pesquisadora da área de literatura e leitura para a infância, a colombiana Yolanda Reys, em seu livro *Ler e brincar; tecer e cantar. Literatura, escrita e educação*, traduzido no Brasil em 2012, escreveu que: “Se é bem verdade que as palavras não curam feridas físicas, nem podem devolver as páginas da história para inventar finais menos tristes, seus poderes simbólicos nos acolhem em tempos difíceis, para deixar passar a dor e fazê-la suportável”. Pensem com seriedade e serenidade nisso para e na vida das crianças!

A literatura, como arte da palavra, transcende o racional e permite propor e experimentar experiências educativas relacionadas à ordem das sensações, da imaginação, da fantasia, da sensibilidade, mas também do incômodo e do desconforto decorrentes de experiências dolorosas que vivem nossas crianças.

A narrativa do outro – autores e autoras, ilustradores e ilustradoras – ajuda as crianças a reconstruírem suas próprias narrativas, porque escritores e escritoras podem dizer muito com suas palavras e, assim, pela leitura, as crianças poderão reorganizar seu mundo interior e, também, compreender melhor o mundo exterior.

É por isso que a leitura literária desempenha uma função importante na elaboração das subjetividades, na construção das identidades e sensibilidades. Ela possibilita a abertura para novas sociabilidades; ajuda a decifrar as experiências cotidianas, permite, simbolicamente, a “reinvenção da vida”. Ela é, assim, uma experiência formadora, lúdica e estética. Não é isso, afinal, que queremos para nossas crianças?

Guardem como lição, caros professores e professoras, que a literatura é um direito inalienável das crianças na escola e um compromisso ético e estético de educadores e educadoras. Não a literatura, como era no passado, para “ensinar uma lição”, para “deixar uma moral”, para aumentar vocabulário, para ensinar conteúdos escolares. A literatura para pensar a vida, pensar o outro, pensar o mundo, emocionar-se, experimentar novos sentimentos, extravasar anseios contidos e reprimidos.

Além disso tudo, eu considero que ler para outrem é um ato de amor e uma manifestação de carinho, de apreço, de cuidado, de atenção. As crianças jamais esquecerão disso. E mesmo nos dias mais tristes, mais solitários e mais sombrios, elas terão sempre referências de alguém e de algo que foi feito só para elas, de histórias que tocaram diretamente seus corações, que permitiram reorganizar os pensamentos e as emoções, que acalmaram suas angústias, que alegraram.

Além disso, sempre pensei que ler para e com as crianças na escola é também um ato revolucionário e de resistência, porque sai do lugar comum, uma vez que permite aos professores e professoras construir um outro projeto pedagógico e outras práticas para e na sala de aula, que não se circunscrevem

a ordem da razão, são experiências educativas outras; para as crianças, os momentos de leitura, como já mencionei, fazem pensar, refletir, lidar com emoções e, além disso, podem criar certas rupturas tanto comportamentais – pois desafiam as crianças a ficarem em silêncio, a ouvirem com atenção, a assumirem outras posturas corporais, a esperarem sua vez de falar –, quanto reflexivas e interativas, sem serem moralizantes e impositivos. Um bom livro de literatura infantil permite isso.

Há tantos outros aspectos que eu poderia relembrar a vocês sobre a importância da leitura literária com as crianças: ler constrói referências éticas e estéticas, ler permite que elas se confrontem com outros mundos, outras experiências, outras culturas. E lembrem-se, ler e deixar ler permite reelaborar as experiências mais dolorosas e difíceis; ler diverte, encanta e libera as emoções; ler desenvolve a sensibilidade, a empatia, o respeito.

Mas repito a vocês algo que a mim sensibiliza e encanta: ler com as crianças e deixá-las ler livremente é um ato de amor. Amor, aliás, que é, por si só, revolucionário, especialmente nestes tempos em que o ódio tem se apresentado como um projeto social. Contrapor-se a esse projeto é construir, defender e exercitar um outro: o do amor genuíno, aquele que reconhece o direito à vida plena de todos os seres humanos, aquele que respeita, engrandece, contribui para que o outro se sinta sujeito de sua própria história, copartícipe importante da sociedade e da comunidade em que vive, aquele que deixa o outro se emocionar, chorar, sorrir, falar, pensar...

Nesses princípios, repito, ler textos literários com as crianças e deixá-las ler livremente pode ser uma das estratégias neste outro projeto social que temos que, juntos e juntas, construir: o do amor pela vida, pela humanidade, pelo outro, pelo planeta. Em breve escreverei mais sobre isso.

Ainda, antes de encerrar essas linhas, um conselho da antiga professora aos jovens e às jovens professoras: leiam – vocês mesmos, antes de levar para sala de aula –, muita literatura infantil, mas leiam muito mesmo. Literatura infantil é coisa séria!

Conheçam os melhores livros, as melhores narrativas, os autores e autoras, os ilustradores e ilustradoras, as boas editoras. Construam uma ponte de amor e de profundo conhecimento com esse gênero literário, encantem-se, reencantem-se, emocionem-se, reflitam, se deixem levar pela profundidade da linguagem simbólica que a literatura infantil usa para falar da vida, dos mundos, das culturas, da natureza, da diversidade, das desigualdades, dos conflitos, das necessidades, das dores e das alegrias humanas.

Se deixem levar pela emoção de uma boa história, pela emoção das ilustrações, dos jogos simbólicos, da linguagem metafórica. Quanto mais vocês souberem e conseguirem entrar nesse universo, mais poderão levar as crianças a esse mundo de infinitas possibilidades.

Por fim, um último conselho: não percam a esperança nunca! Não deixem de acreditar nas crianças e suas famílias, por mais difícil que isso seja, especialmente nesse momento. E nunca, nunca mesmo, deixem de acreditar em vocês e no poder transformador da docência. Vocês são muito importantes nesse mundo! E não esqueçam também que as crianças agradecerão para sempre as palavras lidas a elas, como um ato de amor e como um ato revolucionário e de resistência.

Com meus melhores desejos e meu abraço carinhoso,

Eliane

A LETTER TO 21ST-CENTURY TEACHERS

Eliane Peres

Pelotas, May 27th, 2022

Dear teachers,

I would like to start this letter by greeting you and by sending you and your families my best wishes, despite the tough and dark times we have gone through in this country.

It is a cloudy, rainy and cold day in Pelotas, in southern Brazil, as many fall and winter days around here.

Feeling a bit melancholic and nostalgic, I, a retired UFPel professor, researcher, mother, wife, homemaker, besides other identities, decided to write a letter to you, rather than a research paper to include in this book, even though its coordinator had asked for the latter. I do hope that my idea and wish to write a letter make some sense to you. My aim is to establish a closer and more intimate relationship and to “talk” in a more personal, subjective and informal language.

Even though I intend to use personal language, I would like to briefly expose my perspective of literary reading regarding school children which results from reading several authors in this field, teaching, family experiences and studies that I have carried out throughout my professional life.

I have investigated past and current teaching of reading and writing in and outside schools for about thirty years. What my research experience – besides the one of teaching and extension in schools – has shown me is that social inequality, injustice, few opportunities some specific groups have, hunger, poverty and violence penetrate schools and have a close relation with children’s literary experiences (or with their absence!).

But you already know it very well. You are the ones who stand in front of your students in your classrooms everyday. You are the ones who face the hardship experienced by poor families and by overwhelmed people in this country. I want to talk about them and about the humanizing power of literature and literary reading in their lives.

Children of hunger, violence, pain, absence, prejudice and injustice – poor, black, indigenous, orphan, maltreated, violated ones – attend school. Sometimes, eager, hopeful, curious, creative. Sometimes, skeptical, lonesome, scared,

melancholic, saddened. At times, they come across a school with no color, no life, no welcomeness, no empathy, no sensitivity. At times, they arrive at a school which hugs, welcomes, understands, stimulates and mitigates their pain.

In the scenario of a school that has a welcoming environment, students sometimes find literature and a teacher who knows the value of words! Lovely meeting! Unforgettable! It will make a positive difference in children's lives.

Literary reading does not rescue anyone, it does not solve the country's social and economic problems, but it does something else, a very important "thing", mainly regarding children who are at risk and vulnerable. Literature may be a balm for suffering hearts (since a very young age!) on sad and bitter days, comfort in traumatic experiences. The symbolic power of literature may not only soothe pain, tough times, bitter days but also cheer children up and enable them to have fun! It is no small thing!

The French researcher Michèle Petit properly wrote in her book *Les Jeunes et la lecture: une autre approche (Youth and Reading: a new perspective)*, which was published in Brazil in 2008, that reading will not "repair the world of inequalities and violence – let us not be naïve. It will make us neither more virtuous nor suddenly worried about others. But sometimes it contributes to make children, adolescents and adults focus more on thoughts than on violence. In certain conditions, reading enables several possibilities to open, even where there seemed to be no room for maneuver".

I have remembered other ideas published by Michèle Petit in this book. She wrote: "words may keep pain and fear away; words that we read, write and listen to". Besides, she wrote that "when one is deprived of words to think about oneself, to express anxiety, anger, hope, there is only the body to speak: it may be the body that screams with all its symptoms or violent confrontation with another body, the passage to the act".

So much wisdom and depth in these words... Had you already stopped to think about it? About the power of words? About poetics? About the aesthetics of the literary text? Have you, as a teacher, already gone through an experience in which books and literary texts were "shelter" and comfort to children or to a specific child?

I myself remember several situations in which it happened, mainly when I taught children how to read and write at the beginning of the 1980's. I remember a remarkable experience that I had when I was an Early Childhood teacher at "USP's Child Care Center". At that time, it was just called child care center but, later, its name changed to USP's Childhood Education School (USP stands for Universidade de São Paulo, located in São Paulo, SP, Brazil).

There was a 6-year-old boy who always wanted to run away from school and was considered "undisciplined"; he got very aggressive sometimes and nobody could calm him down. One day, I intuitively – since nobody had

thought me it (unfortunately!) – picked up a box of books in children’s literature which were not used directly by children, but by teachers. I handed the box to him in a moment of crisis when I did not know what else to do.

He looked surprisingly at me – he was not able to read words yet –, sat in a corner of the classroom and got involved with the books for almost an hour, reading their images and “creating worlds”, I guess. Done! I had not only learned how to calm him down, but from that day on he and I also developed reciprocal empathy, which had not happened before; for him, books were always moments of meeting, introspection, calm and serenity. I keep the scene in my mind: he and the books in a corner of the classroom... After some time, when he was very agitated and distressed, he himself used to ask me: “I want the box!”

It is beautiful to think about it, don’t you think? When pain, fear, anxiety knock on children’s doors, words that we read, the ones that we let them read and write and comfort words that we tell them, either collectively or individually, mainly at the hardest moments, may be shelter and comfort! Remember Michèle Petit’s words: the words we read, the ones we write and the ones we listen to may keep pain and fear far away.

Thus, children discover that words neither cure wounds on the body nor solve problems in our reality but caress, involve, re-signify experiences, re-dimension life and let emotions, the deepest and most hidden feelings, emerge...

They also find out that literature entertains them, cheers them up, makes them smile, laugh heartily, imagine, create... Moments of joy, smiles and laughs are some of most beautiful ones a human being can experience! Hope we learn how to provide these moments to our children, mainly to the ones that suffer, are humiliated and violated...

Throughout these moments in which children get in touch with literary texts, they can release many feelings, talk about very painful themes, understand experiences they had, produce feelings, interact, reflect, relate...

Another important researcher in the area of literature and reading in childhood, the Colombian writer Yolanda Reys, in *Leer y jugar, coser y cantar: literatura, escritura y educación*, translated in Brazil in 2012) (*Read and Play, Weave and Sing. Literature, Writing and Education*) wrote that: “If it is true that words neither heal physical wounds nor restore pages in History to create less sad endings, their symbolic powers welcome us in tough times to let pain go and make it bearable.” Think about it seriously and serenely in children’s lives!

Literature, as the art of words, transcends what is rational and enables to propose and live educational experiences related to the order of sensations, imagination, fantasy, sensitivity, but also of inconvenience and discomfort that result from our children’s painful experiences.

The other's narrative – authors' and illustrators' – helps children reconstruct their own narratives because writers are capable of saying much with their words; thus, through reading, children can reorganize their inner world and better understand the outer world.

That is why literary reading plays an important role in the production of subjectivities, in the construction of identities and sensitivities. It enables exposure to new sociabilities, helps to decipher everyday experiences and symbolically allows “reinvention of life”. Thus, it is a developing, ludic and aesthetic experience. After all, isn't it what we want for our children?

Dear teachers, keep in mind, as a lesson, that literature is school children's inalienable right and educators' ethical and aesthetical compromise. It is not literature as it was in the past, to “teach a lesson”, to “give a moral lesson”, to increase vocabulary, to teach school contents. It is literature to think about life, about the other, about the world, to touch, experience new feelings, express hidden and repressed desires.

In addition, I think that reading to others is an act of love and a demonstration of affection, respect, care, attention. Children will never forget it. Even on the saddest, loneliest and gloomiest days, they will always have somebody as a reference, something that was done just for them, stories which touched their hearts, which enabled them to reorganize thoughts and emotions, which soothed their distress, which cheered them up.

Besides, I have always thought that reading with and for school children is also a revolutionary and resistance act because it gets away from the commonplaces of life, since it enables teachers to build a different pedagogical project and distinct practices in their classrooms. They do not restrict to the order of reason; they are other educational experiences. As I have mentioned, for children, reading moments make them think, reflect, deal with emotions and may lead to certain ruptures which may be behavioral – since they challenge children to keep silent, listen attentively, assume certain body posture, wait for their turn to speak –, reflective and interactive, rather than moral and authoritative. A good children's book enables it.

There are so many aspects that I could remind you of, regarding the importance of literary reading with children: reading builds ethical and aesthetic references, reading enables them to face other worlds, other experiences, other cultures. And remember, reading and letting someone read enable to re-think the most painful and difficult experiences; reading cheers up, enchants and releases emotions; it develops sensitivity, empathy and respect.

However, I would like to highlight what touches and enchants me: reading with children and letting them read freely is an act of love. By the way, love is revolutionary by itself, mainly in times when hate has been presented as a social project. Opposing to this project is to build, defend and practice

another one, i. e., genuine love, the one that acknowledges every human beings' right to full-fledged life, the one that respects, enriches, contributes to make the other feel a subject of his/her own story, an important participant in society and in the community in which s/he lives, the one that lets the other get thrilled, cry, smile, talk, think...

Based on these principles, I emphasize that reading literary texts with children and letting them read freely may be one of the strategies in the other social project that we have to build together: love for life, humanity, the other, the planet. I will write more about it soon.

Before finishing these lines, I, an experienced professor, would like to give some advice to young teachers: read much children's literature before taking it to your classrooms. I mean, read a lot. Children's literature is a serious issue!

Get to know the best books, the best narratives, authors, illustrators, good publishing companies. Build a bridge of love and deep knowledge with this literary genre, get enchanted, re-enchanted, get touched, reflect, let yourselves be carried away by the depth of the symbolic language that children's literature uses to speak about life, worlds, cultures, nature, diversity, inequalities, conflicts, needs, pain and joy.

Let emotion, illustrations, symbolic games, metaphorical language of a good story carry you away. The more you know and penetrate this universe, the easier it will be to carry children to this world of infinite possibilities.

Finally, my last advice: never lose hope! Do not stop believing in children and their families, even though it may seem hard, mainly at this moment. Never, never stop believing in yourselves and in the transforming power of teaching. You are very important in this world! Do not forget that children will always thank you for the words you have read for them as an act of love and a revolutionary and resistance act.

Best wishes and a warm hug,



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

LITERATURA E EDUCAÇÃO: escavando conceitos

Patricia Corsino
Vanessa Abreu Camasmie
Hélen Queiroz

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois, “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.
(BENJAMIN, 1993b, p. 239)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Como Benjamin nos instiga, neste texto nossa proposta é de escavar conceitos que dizem respeito à relação entre a literatura infantil e a escola, especificamente, à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revolver as camadas das pesquisas relacionadas à literatura infantil desenvolvidas pelas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação- GEPILE, foi uma provocação benjaminiana num movimento de compreensão da própria trajetória do grupo e de trazer reflexões para além do próprio grupo. O fluxo dialógico das diferentes pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no GEPILE, entre 2007 e 2022, foi abrindo possibilidades de ver, pensar e rever os termos empregados nas investigações. O escavar evidenciou as franjas e camadas das palavras, e nos deu a ver que os acabamentos são situados e provisórios. Assim, perguntamos: o quê e a quem responde/respondeu cada palavra/conceito, em cada momento enunciativo das pesquisas?

Nos primeiros trabalhos as discussões passaram pelo letramento literário, depois pousaram rapidamente na educação literária e chegaram à ideia de experiência e formação literárias, sendo que, estas últimas, foram também ganhando camadas. Ao longo deste período, foram defendidas 18 dissertações de mestrado, 15 teses de doutorado¹, que tiveram crianças e professores como ponto de partida das investigações. As pesquisas que versaram sobre literatura passaram por bibliotecas públicas e salas de leitura e aterrissaram na escola, uma trouxe Monteiro Lobato para a discussão, outras ouviram os bebês nas creches e discutiram a produção

1 Em 2022 são 9 trabalhos em andamento (4 dissertações e 5 teses), sendo que dois deles devem ser defendidos ainda neste ano.

literária para as crianças de 0 a 3 anos e a leitura literária com e para elas, uma outra explorou a leitura do livro ilustrado na escola, outra ainda abordou temas sensíveis e a presença do trágico nos livros literários e sua interlocução em turmas de pré-escola, também se investigou a presença das adaptações literárias na escola, a leitura de poesia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e fora da escola com jovens de periferia que frequentam saraus de poesia, a leitura de aplicativos literários por crianças de 5 e 6 anos na escola, as salas de leitura de escolas públicas municipais que desenvolvem trabalhos de excelência junto às crianças de camadas populares, a definição de literatura indígena a partir das vozes de autoras e autores indígenas. Estão em processo discussões sobre livro-objeto e a leitura deles nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o livro não ficcional contemporâneo seus temas, inovações e leituras, experiências literárias na escola, análise de um projeto pedagógico que tem a literatura como eixo desde a Educação Infantil. As pesquisas giraram em torno dos eixos: acervos, espaços de livro e leitura e leituras/mediações, problematizaram as escolhas literárias, pensaram em critérios de qualidade das obras, discutiram a relação entre escola e literatura. O GEPILE parte do pressuposto de Candido (2011) de que a literatura é um direito de todos, da ordem dos direitos humanos e compreende que a escola, desde a creche, é um importante lugar de acesso à literatura. Entende também a importância de qualificar este acesso pelas escolhas do que se oferece às crianças e pela forma como as obras chegam até elas. O conjunto de pesquisas e reflexões do grupo se configura, como Benjamin nos inspira, em uma constelação. Um desenho provisório e sempre sujeito a se alterar a cada nova estrela que entra na composição e de acordo como vemos e do lugar onde observamos o conjunto estrelar.

Voltando e revirando cada pesquisa, olhando para trás e para o porvir, vimos que os termos letramento literário, educação literária, experiência e formação literárias foram ganhando diferentes nuances no curso de cada investigação. É nossa intenção neste texto colocar as camadas à exploração mais cuidadosa para tentar entender as escolhas, os conceitos, redefini-los na perspectiva de pensar a literatura, especialmente, na escola.

Na escavação inicial dos textos das pesquisas individuais, encontramos nas dissertações e teses, seja no título ou no texto da pesquisa, a presença do conceito de letramento literário e, principalmente, da palavra formação. Com a possibilidade de interlocução com o GRETEL, grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Teresa Colomer, na Universidade Autônoma de Barcelona, o grupo se aproximou da proposta de educação literária, o que levou a reflexão sobre a organização de uma didática específica para a literatura na escola, em seguida entrou com mais densidade a ideia de literatura e experiência

Assim, organizamos o texto em quatro partes: na primeira discutimos letramento e letramento literário, na segunda trazemos reflexões sobre educação literária a partir das discussões do GRETEL, grupo coordenado pela

Prof. Teresa Colomer, em seguida ampliando a discussão entre estes conceitos, traçamos algumas aproximações e distanciamentos entre o letramento literário e a educação literária, por fim, fechamos o texto com reflexões sobre a relação literatura, formação, vivência estética e experiência.

Entre laços e nós: o letramento Literário

No escavar o termo letramento literário encontramos alguns laços que, em certo momento, serviram para juntar, unir e organizar questões que dizem respeito às práticas de leitura literária fora e dentro da escola. Entretanto, observamos que as apropriações do termo letramento literário, especialmente no contexto escolar, não apenas enlaçavam, mas embaraçavam com nós nem sempre fáceis de serem desatados e muitas vezes desfavoráveis à costura que fazíamos com o referencial teórico que tem as concepções de sujeito e linguagem de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vigotski, como veremos neste item.

O conceito de letramento, termo cunhado em português por Mary Kato e também abordado por Kleiman e Soares na década de 1980, no Brasil, e amplamente discutido por estas pesquisadoras nas décadas posteriores, advém de estudos e publicações anglo-saxônicas, norte-americanas e francesas realizadas por pesquisadores da linguística, da sociologia e da antropologia como Graff (1990), Ong (1982), Heath (1982), Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Street (1984; 1993; 2014), sendo estes alguns dos nomes relevantes, entre outros, dessa área de pesquisa. As concepções e discussões sobre as apropriações de práticas letradas em diferentes contextos sociais apresentadas pelos autores citados, em alguns dos casos, estão em conflito e, em outros, em consonância, gerando posicionamentos e impulsionando novas pesquisas. O termo em inglês *literacy*, traduzido no Brasil inicialmente como alfabetismo e posteriormente como letramento, ganhou traduções diversas de acordo com alguns idiomas, sendo encontradas palavras distintas para defini-lo: *lettrisme*, em francês, *literalidad*, em castelhano, *literacia*, em português de Portugal, por exemplo. Tal diversidade implica em nuances de significados que se aproximam, mas que também se distanciam, já que as palavras são tecidas ideologicamente (BAKHTIN, 1992) e que os contextos das enunciações não apenas importam como determinam tais nuances.

No Brasil, as abordagens de Kato, Kleiman e Soares se apoiam especialmente nas discussões de David Barton, Mary Hamilton e Brian Street, pesquisadores dos Novos Estudos de Letramento (NEL), que compreendem que o letramento não pode ser estudado e concebido como algo singular, pois implica em práticas letradas sociais que envolvem a interrelação dos sujeitos usuários de uma língua com diversos tipos de textos e linguagens, para além do texto escrito, tornando, portanto, o fenômeno do letramento algo múltiplo e plural.

A partir dessa perspectiva, tomamos como referência a distinção entre “letramento autônomo” e “letramento ideológico” defendida por Brian Street (2014) para compreender os letramentos sociais, ou seja, as práticas letradas em diferentes contextos socioculturais. O antropólogo inglês, pesquisador dos Novos Estudos de Letramento (NEL), faz uma crítica à “grande divisão” entre escrita e oralidade defendida por Walter Ong, distinção que sustenta o modelo autônomo de letramento. Sobre tal questão, Street (2014, p. 160) alega que “os relatos que temos de outras sociedades, com diferentes “mesclas” de práticas orais/letradas, sugerem que elas não carecem de lógica, desprendimento, autocontrole, abstração e outras competências cognitivas e sociais fundamentais que Ong atribui ao letramento (acadêmico)”. O autor ainda critica enfaticamente o fato de Ong defender que a escrita: “permite”, “facilita”, “promove” etc. a mudança de uma mentalidade “pré-lógica” para uma mentalidade “lógica”: a distinção entre mito e história, o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração. É em tais pressupostos que se fundamentam as alegações em torno da superioridade “ocidental” (STREET, 2014, p. 165).

A abordagem de Street sinaliza que a oralidade e a escrita se mesclam, pois as práticas letradas estão sempre entrelaçadas às práticas orais e que a escrita afeta a oralidade, assim como a oralidade afeta a escrita; mesmo nas práticas escritas acadêmicas, tão exaltadas por Ong, há mesclas entre os canais orais e letrados, já que uma palestra, por exemplo, feita a partir de um artigo escrito, é comunicada oralmente, e, por sua vez, gera tomadas de notas por parte dos ouvintes e provoca discussões e novas anotações. Ou seja, há conexão e “afetação” permanentes entre escrita e oralidade, oralidade e escrita, o que sugere “um modelo de comunicação que considere integralmente essa mescla” para se pesquisar práticas letradas (STREET, 2014, p. 168). Em sua análise, Street ainda pondera que o pesquisador americano adota uma visão estereotipada, hierárquica e etnocêntrica do letramento, já que, além de reforçar a dicotomia entre oralidade e escrita, pressupõe leitura e escrita como um conjunto de habilidades técnicas que provocam transformações cognitivas e sociais, pois habilitam seus usuários ao mundo moderno, pleno de exigências sociais, as quais não poderão ser superadas sem o letramento.

Ao delinear sua crítica sobre tal concepção de letramento, Street propõe um modelo ideológico em que os processos sociais situados no tempo e no espaço, assim como as questões de ideologia e poder intrínsecas a esses processos, são fundamentais para a compreensão dos diversos eventos de letramento e práticas letradas que se dão nos distintos continentes do planeta. O modelo ideológico não nega, tampouco exclui, alguns aspectos linguísticos técnicos defendidos pelos adeptos do modelo autônomo, no entanto, o autor defende que, para além de tais aspectos que merecem, sim, serem

considerados, há potentes questões políticas que envolvem dominação, imposições e manipulações ideológica e etnicamente autocentradas. Para o autor, “o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos [do letramento]” (2014, p. 161).

O autor problematiza alguns tipos de letramento chamados “letramento colonial” e “letramento dominante”, assim como os impactos e apropriações das sociedades afetadas por esses tipos de letramento. O letramento colonial seria aquele em que uma cultura, ao colonizar outra cultura não só instrumentaliza essa sociedade dominada com os aspectos técnicos do letramento, como também transfere, e até mesmo impõe, concepções e ideologias, configurando um caso muito mais amplo de dominação. No caso do “letramento dominante”, em muitas situações, o que ocorre é que um grupo dominante dentro de uma sociedade se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros considerados desprovidos de cultura e conhecimento, frágeis, incapazes e iletrados pelo grupo dominante. Nessa configuração, junto à instrumentalização para a leitura e escrita, estariam agregados valores vinculados a formas de industrialização, burocracia, escolarização, entre outros. No entanto, ainda que haja um grande impacto do ponto de vista da dominação e transferência cultural e ideológica nessas sociedades afetadas pelos letramentos colonial e dominante, há também apropriações por parte dessas sociedades que, ao serem inseridas no universo letrado não permanecem passivas, pois “encontram formas pragmáticas de adotar elementos de uma nova ideologia, ou das novas formas como o letramento é introduzido” (STREET, 2014, p. 52).

Kleiman (1995) afirma que a escola tem se pautado no modelo autônomo de letramento, que o associa quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social, reforçando o que Graff (1990, p. 30-64) chamou de mito do alfabetismo: “um conjunto de crenças, expectativas e teorias que supervalorizam o papel do alfabetismo/letramento na vida do sujeito e na sociedade”. Segundo o autor, na imaginação popular, o letramento é a característica distinta mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada; constitui-se como um mito porque nem tudo que se afirma e se espera dele é efetivamente alcançável e verdadeiro. Estes mitos fazem parte do imaginário popular e do discurso político. Campanhas governamentais tratam o analfabetismo como uma doença a ser “erradicada”, depositando na educação a responsabilidade pelas mudanças sociais. Apesar dos mitos e de todas as discussões sobre a escola como reprodutora da estrutura social, escolaridade e letramento se entrelaçam. Tem sido função da escola difundir o letramento, aos que nela ingressam; porém, a escola ao assumir o modelo autônomo de letramento tem supervalorizado o seu lugar como difusora da

cultura letrada, desconsiderando o espaço cultural mais amplo, com sua multiplicidade de textos, práticas, apropriações e valores. Além disso, ao não considerar as diferenças culturais e linguísticas dos alunos, acaba entendendo diferença como deficiência e/ou fracasso.

Street (2014, p. 140) ainda argumenta que “[...] a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular a ênfase no ensino-aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada”, o que aponta a necessidade de as políticas públicas de educação rejeitarem um modelo único e dominante de letramento de modo a levarem em consideração as diferentes práticas letradas, lançando “[...] foco sobre o caráter ideológico e específico aos contexto dos diferentes letramentos” (STREET, 2014, p. 41).

Rojo (2009), em consonância com os estudos sobre letramentos de Street, argumenta que a concepção de letramento não permanece a mesma “[...] através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”; nesse sentido, compreende o conceito de letramento como plural e também alerta sobre a importância de a escola estar atenta à concepção de letramentos, apontando, apoiada em Hamiltom (2000), distinções entre letramentos “dominantes” e letramentos locais “vernaculares” (ou “autogerados”):

[...] os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência (ROJO, 2009, p. 102).

Ao elencar tais distinções, Rojo sinaliza também que estes letramentos não estão radicalmente separados, mas, sim, interligados – o que dialoga com o que Bakthin e Chartier anunciam sobre interdependência entre cultura erudita e cultura popular – e que, para se pensar o trabalho com a leitura e a escrita no mundo contemporâneo é preciso compreender e admitir que na escola atual “convivem letramentos múltiplos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros enfatizados” (ROJO, 2009, p. 106). A autora ainda sinaliza que

[...] o ingresso de alunado e professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais e vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o *rap* e o *funk*, por exemplo. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas e valorizadas e não valorizadas na escola, como apontam os trabalhos de Kleiman (1995, 1998), por exemplo (ROJO, 2009, p. 106).

Dessa maneira, na interlocução com os novos estudos de letramento (NEL/NLS) de Hamiltom (2000) e Street (2003) e com a concepção bakhtiniana de linguagem, a autora propõe ao campo da educação uma abordagem que englobe os letramentos múltiplos advindos de distintas esferas discursivas, enfocando “práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 99).

A proposta de Rojo implica mudanças estruturais na maneira como a escola aborda os letramentos, o que muito tem a dizer não somente à comunidade escolar, mas também aos pesquisadores do campo da educação, pois como argumenta Street (2014, p. 143), “a pesquisa nesta área não deveria se concentrar na escola isoladamente, mas na conceitualização do letramento na comunidade”, de modo a analisar as implicações ideológicas das práticas comunicativas em que se inserem os letramentos.

Na perspectiva dos letramentos é que surge a ideia de letramento literário. De acordo com Paulino é também nos anos 1980/1990 que o letramento literário começou a ser tema de pesquisas no nosso país. Entre as universidades brasileiras destaca-se a UFMG, pois é através de uma das suas pesquisadoras, Graça Paulino, e de grupos de pesquisa, como o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário- GPELL, que o termo se consolidou no meio acadêmico. Graça Paulino, em 1999, apresenta o termo letramento literário no trabalho encomendado pelo GT10- Alfabetização, leitura e escrita, para a 22ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação- ANPed, intitulado “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários”. Assim a autora o definiu: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16). Para Paulino, o letramento literário se refere ao envolvimento dos sujeitos alfabetizados em práticas sociais de leitura da literatura e que, dessa forma, apresenta-se no contexto escolar como uma possibilidade de aproximação com a produção literária, permitindo não só o contato com o universo imaginário através da ficção, assim como a compreensão do contexto social devido a sua dimensão ética e estética. Portanto, o letramento literário é uma

parte do letramento, compreendido, segundo a definição de Soares (1998), como a inserção do sujeito no universo da escrita por meio de práticas de recepção e produção de diversos tipos de textos escritos. Um deles, o literário.

Em 2006, Cosson lança o livro “Letramento literário: teoria e prática” e, baseado em Soares (1998), considera que o letramento literário possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. Assim, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento [...]” (COSSON, 2006, p. 12). Com isso, o autor propõe no livro “tratar do letramento literário no que se confere a processo de escolarização da literatura [...] a reformar, fortalecer a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2006). O autor traz como proposta formar uma comunidade de leitores na sala de aula, mas que leve o leitor a ir além dela. Observamos que, nesta perspectiva, o letramento literário fica muito circunscrito ao texto escrito e à escolarização e, conseqüentemente, o seu “efetivo domínio” entendido na direção de apropriação de cânones, sejam eles literários e/ou escolares.

Paulino, em parceria com Cosson, (2009), define o “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Eles o consideram um processo de apropriação, pois, além de ser um ato de tornar próprio, é uma ação continuada em permanente transformação que trata da apropriação de um conjunto de textos, consagrados ou não, e de um repertório cultural que possibilita uma forma singular de construção de sentidos, a literária. Tal singularidade, para os autores, se efetiva por meio de dois procedimentos: 1) a interação verbal intensa e 2) o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo. A interação verbal intensa envolve tanto a leitura quanto a escrita porque ambas se realizam em um mundo feito essencialmente de palavras e é o primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário. O segundo procedimento se realiza dentro do primeiro e contribui para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades, ao permitir que o sujeito viva o outro na linguagem. Esta possibilidade de o leitor viver o outro na linguagem indica, no nosso entendimento, um deslocamento do texto para o leitor e para produção de sentido, uma ampliação da ideia inicial de letramento literário focalizada na apropriação do texto literário, ou seja, na forma e no conteúdo sem necessariamente afetar o leitor. Entretanto, observamos que em que pese esta ampliação, o letramento literário fica ainda muito situado na dimensão do letramento autônomo, em alguns casos, até mesmo do letramento colonial e letramento dominante.

O debate sobre letramento sem adjetivos, nos últimos anos, tem sido questionado acerca da sua pertinência político-pedagógica. Para Goulart (2014), ele tem sido visto como uma estratégia de compensação. O uso da noção de letramento tem levado à dicotomia entre forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e discurso/linguagem, de maneira que os primeiros elementos dessas duplas se referem à alfabetização. Já os últimos, ao letramento. Essa perspectiva, o letramento estaria vinculado ao que Britto (*apud* GOULART, 2014, p. 47) chamou de “alfabetismo pragmático”, que é um tipo de alfabetização que permite à pessoa ler e escrever algumas coisas e operar com números, a fim de agir adequadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo. Quando o termo letramento entrou na escola, começou a busca pela compreensão sobre como transformá-lo em conteúdo. Segundo Goulart (2014), tal entrada muitas vezes significou esvaziamento do sentido cultural que o conceito inclui, como também esvaziou o conteúdo da alfabetização em seu sentido político. A pesquisadora, então, indaga: “A existência de textos se torna a garantia para alfabetizar letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam?” (GOULART, 2014, p. 41). Alfabetizar letrando e letrar alfabetizando são duas expressões que, segundo Goulart (2014), dividem as dimensões do ensinar-aprender a escrita. Compreender essas dimensões como dois processos determina uma separação, mesmo que sejam considerados indissociáveis. E como a literatura participa deste processo?

Assim, o entendimento do pragmatismo social que passou a marcar o conceito de letramento nos colocou questões em relação ao letramento literário. Se estamos trabalhando com a literatura, que é uma categoria estética, entendida como arte, portanto, como provocadora de deslocamentos e produção de sentidos, como, então, seguir com o termo letramento literário? Com tal perspectiva, seria possível interações verbais intensas, bem como o movimento de desconstrução/construção do mundo e o viver o outro na linguagem? Seria possível pensar o letramento sem necessariamente ter o texto verbal escrito no horizonte do literário. Na escola, o conceito de letramento literário não estaria circunscrevendo a literatura, pragmaticamente, a usos e funções ou como recurso para o ensino de conteúdos?

A literatura é objeto da cultura no sentido amplo e plural, e não da cultura escolar. Por sua vez, Candido (2011) ao considerar a literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade”, expande o literário para além do texto escrito e no argumento de que “vista deste modo, aparece claramente como manifestação universal, de todos os homens em todos os tempos”, traz a fábulação como necessária aos seres humanos, na ordem dos direitos humanos. Ao assumirmos com Candido esta visão entendemos que a função formativa da literatura extrapola a inserção do sujeito no mundo letrado e ao texto escrito e a construção literária de sentido, estrito senso, está na própria

vida de cada um o que suplanta o literário. Embora a literatura seja uma importante porta que se abre às culturas do escrito (GALVÃO, 2016), esta é uma das possibilidades e não a sua função precípua. Entendemos que o acesso à literatura é um direito de todos e que é basilar a participação dos sujeitos em práticas literárias, em diferentes esferas de atividade nas quais circulam, com intensa interação verbal e vivência da alteridade. Defendemos a escola como um lugar fundamental de acesso à literatura, desde a creche, e temos observado nas pesquisas que até mesmo práticas escolares centradas em usos e funções pragmáticas da literatura podem ser desviadas pela leitura das crianças e sair da regra. Entretanto, temos nos indagado sobre o pragmatismo social que o conceito de letramento tem ganhado na escola. Pragmatismo que tem se tornado regras e que atinge textos literários de diferentes formas desde a finalidade de informar, moralizar, convencer, ensinar, dissecar gramaticalmente até o sentido raso de entreter, distrair, ocupar tempos de espera ou ociosos, passando, ainda, pela ideia de ler para “acalmar” crianças agitadas. Ações que distanciam os leitores do literário. Vale destacar que este pragmatismo orienta as escolhas das obras e a elaboração de propostas preestabelecidas para serem cumpridas pelas crianças a partir da leitura. Outra questão diz respeito à restrição do literário às materialidades do impresso, fato que também se estende ao letramento. Toda sorte de jogos de e com a linguagem, canções, cirandas, histórias, anedotas, quadras e outras formas de literatura oral são pouco consideradas como expressões literárias. Justamente o literário que recebe e acolhe as crianças desde o nascimento fica subsumido em relação aos textos escritos, muitos deles, como já apontamos, distantes do literário já que suas propostas interlocutórias preponderantes são informar, convencer e moralizar.

Assim, as definições de letramento literário, embora muito tenham contribuído para se pensar as especificidades da literatura e da leitura literária, nos interpelam: como pensar a literatura na escola em uma perspectiva que ultrapasse o pragmatismo social e escolar subjacente ao conceito de letramento, que tem se expandido ao literário? Como aproximar as crianças da arte literária, de manifestações de toque poético, ficcional ou dramático? Como propor práticas literárias nas quais as crianças possam participar, fruir a arte na sua multimodalidade, se alterar, ampliar o olhar de si, do outro e do mundo ao seu redor? Qual é o lugar da escola no acesso das crianças à literatura?

Na publicação do grupo, intitulada “Travessias da literatura na escola” (CORSINO, 2014), as pesquisas desenvolvidas até aquele momento com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos mostraram que a leitura literária² implica em diversos movimentos dos leitores, que foram assim sintetizados:

2 Aqui estamos trazendo o que foi observado na leitura de livros de literatura infantil, mediada pela professora. Destacamos os gestos e movimentos dos leitores em interlocução como o que ouviram das performances leitoras dos adultos em interação com o que perceberam das/nas ilustrações.

- i) leitura mimética;
- ii) leitura com empatia simpática com o personagem;
- iii) leitura com argumentação e defesa do seu ponto de vista;
- iv) leitura e inter-relações com histórias vividas;
- v) leitura e interlocução entre o texto verbal e o visual;
- vi) leitura e narrativas provocadas a partir da continuidade das histórias;
- vii) leitura e compreensão do ficcional e o entendimento das possibilidades do livro.

Nesta síntese, podemos observar movimentos de continuidade da leitura seja com o corpo inteiro, seja com narrativas, seja, ainda, com o estabelecimento de relações entre leitura e vida; leitura a partir da própria materialidade do livro e suas ilustrações, relação com palavras, imagens, pensamento, imaginação. A interação com o literário é desencadeada por um processo no qual a estesia se dá com todos os sentidos, mas em cada sujeito age de forma diversa. A leitura literária abarca o tempo do sentir as inquietações produzidas pelo texto, mas também se abre a explicações, relatos, narrações, gestos, continuidades. Os movimentos envolvem o sujeito de diferentes formas, não podendo separar emoção, afeto, memória, cognição. Observamos ser importante, na leitura do adulto com e para as crianças, deixar este tempo do fruir e se deixar afetar pelo literário. Esta afetação pertence também ao adulto e diz respeito ao estar em presença na relação com o livro e as crianças, ao se permitir entrar em interlocução com a obra e vivê-la por inteiro. Nosso grupo tem ressaltado que a literatura infantil hoje é, geralmente, composta por três artes que se articulam: da palavra, da ilustração e do *design* gráfico editorial. As relações, ou melhor, as interlocuções entre as três (mas pode ser duas no livro de imagem) é que compõem a obra e provocam o leitor de diferentes formas. Vale ressaltar que os aplicativos literários digitais além das três artes, podem incluir: sons – narrativas, músicas, onomatopéias etc. –, toques- clicar, arrastar, apertar, girar etc. –, escolhas de percursos, entre outros recursos; e que a literatura oral pode incluir recitais, canções, toques, gestos, movimentos, danças. Assim, compreendemos a obra literária uma interlocutora do leitor que diz de diversas formas e com diferentes linguagens em interlocução, que provoca o leitor de muitas formas.

Desta forma, entre os movimentos de leitura observados nas pesquisas destacamos os que dizem respeito à leitura de corpo inteiro, de penetração no ficcional como Benjamin (1984, p. 55) também observou nos seus estudos:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contemplam, a própria criança penetra-as no momento da contemplação [...]. Frente ao seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive.

É ainda Benjamin (1993a) que destaca que “o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética” (p. 108). Para o autor, “o dom mimético, outrora o fundamento da clarividência, migrou [...] para a linguagem e para a escrita, nelas produzindo um arquivo completo de semelhanças extrassensíveis. [...] a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças, no decorrer da história” (p. 112). Benjamin considera que esta força é partilhada tanto pela leitura mágica quanto pela leitura profana e o leitor precisa se submeter a um tempo para irromper o semelhante na leitura, pois sem isso ele sai dela de “mãos vazias”. Com esta afirmativa, o autor se refere, filosoficamente, à leitura em geral, mas entendemos que esta questão se coloca de forma contundente na leitura literária, pois nela a linguagem apresenta formas de dizer genuínas, inusitadas, abertas, exigentes às semelhanças extrassensíveis.

Uma leitura literária na escola, ou seja, no coletivo de crianças, daria possibilidade de elas vencerem a parede ilusória da superfície para penetrar no palco ficcional? Como e quando isso seria possível? Seria esta uma das “funções” da literatura na escola? E quais seriam as outras “funções” do literário?

Educação Literária: a didática em questão

No Brasil o uso da expressão educação literária tem ocorrido de forma diversa para tratar da literatura na escola. Cosson (2006), por exemplo, a enuncia no seu já citado livro e Macedo (2018) dá título a coletânea por ela organizada “Educação literária: mediação e prática pedagógica”. Entretanto, observamos que o Grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e educação literária- GRETEL, da Universidade Autônoma de Barcelona- UAB, coordenado pela Prof^a. Teresa Colomer, tem a educação literária como sua proposta de pesquisa e de formação de professores. O GRETEL, entre outras ações, oferece o Mestrado em Literatura Infantil e Juvenil, com um corpo docente que reúne professores de diferentes países da Europa e da América Latina. Este mestrado, que teve mais de dez edições, juntamente com pesquisas de doutorado e de pós-doutorado de estudantes e professores do Grupo, tem produzido um importante acervo de pesquisa voltadas à educação literária e tem consolidado objetivos e ações didáticas para o desenvolvimento do que compreendem como educação literária. Apresentamos a seguir a proposta de educação literária do GRETEL³.

3 Vale destacar que vários autores brasileiros como, por exemplo, Zilberman e Lajolo têm desenvolvido, há décadas, estudos sobre literatura e escola. Ressaltamos a importante produção do GEPEL- Grupo de Letramento literário da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente, com as publicações oriundas do

De acordo com Colomer (2003), a escola sempre teve relação com os livros escritos para crianças. Afirma a autora que, nos anos 1970 (na Espanha), as mudanças sociais e o desenvolvimento da Teoria Literária favoreceram a discussão sobre a função da literatura na educação obrigatória. “O questionamento dos métodos historicistas e a ideia hegemônica do acesso direto aos textos deram lugar a essas discussões e criaram as condições para reivindicar a leitura das obras literárias próximas às capacidades e aos interesses dos alunos” (COLOMER, 2003, p. 126). Afirma Colomer que as novas formulações da Teoria Literária provocaram a introdução dos livros infantis na escola e que o aparecimento da noção de competência literária conduziu ao estabelecimento dos objetivos da educação literária, como a formação de um leitor competente. Assim, na Espanha, durante a década de 1970, a competência literária entrou como um objetivo na escola: “la competencia literaria era una específica capacitat humana que possibilita tanta producció d’estructures poètiques com la comprensió dels seus efectes” (BIERWISCH *apud* COLOMER, 1994, p. 37)⁴. A escola espanhola começou a entender o que seria a competência literária e o desenvolvimento das crianças em relação a ela, e a pensar a educação literária não como simples transmissão de conhecimentos sobre a herança literária. Assim, “a escola passou a refletir sobre quais seriam as competências; quando, como e onde as crianças aprenderiam a entender e a fruir os textos literários, como também sobre o que a escola poderia fazer para ajudar nesse processo” (COLOMER, 1994, p. 37). A crença de que o leitor literário é formado lendo literatura, na Espanha, conduziu os professores da escola primária a valorizarem a leitura de livros por prazer após o horário escolar. O fim da fronteira entre a leitura dentro e fora da escola levou a uma nova pergunta: pode-se formar o leitor literário lendo literatura infantil? A educação literária defende que sim, é possível.

Considerada como “uma aprendizagem de interpretação dos textos” (COLOMER, 2007, p. 74), a educação literária propõe que um leitor saiba como construir o significado do que lê segundo as instruções ofertadas pelo texto. Tais instruções “guiarão o leitor também no descobrimento do ganho de significado que a construção literária adiciona às regras da língua natural”

evento bienal “Jogo do livro”. Neste texto, pela aproximação que tivemos com o GRETEL por via de duas das autoras que fizeram doutorado sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona, optamos por trazer os estudos de Colomer e outros autores do GRETEL por eles definirem e organizarem o que entendem por uma educação literária e serem uma importante referência internacional sobre este tema.

4 Bierwisch é considerado um dos mais importantes linguistas alemães. Ele contribuiu para a Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica e é citado por Colomer (1994 e 2003) quando descreve o termo competência literária, a saber: “A existência de uma competência literária foi postulada pela teoria generativa e definida por Bierwisch (1965) como capacidade humana que possibilita a produção e recepção de estruturas poéticas. Mas este mesmo autor se afastou da perspectiva inatista generativa, segundo a qual a competência seria uma capacidade inata, para descrevê-la como um domínio, uma habilidade, que está determinada por fatores históricos, sociológicos, estéticos etc.” (COLOMER, 2003, p. 93).

(BERTONI DEL GUERCIO *apud* COLOMER, 1994, p. 40)⁵. Para adotar essa perspectiva, a educação se beneficiou de formulações da Teoria Literária como o pacto narrativo, segundo o qual o significado é uma construção negociada por autor e leitor por meio da mediação do texto. Devido a esse pacto, o leitor deve suspender as condições de “verdade” da realidade e aceitar que o discurso de um relato, por exemplo, é uma organização convencional proposta como verdade. Também ele há de respeitar as condições de enunciação e recepção presentes. A partir dos signos ofertados pelo texto, cabe ao leitor distinguir o narrador e o autor. Desde o início do discurso o leitor precisa concordar com o jogo provocado pelo autor e aprender a seguir elementos metadiscursivos que instruem sobre como interpretar a obra (COLOMER, 1994, p. 40).

Para a autora, o campo da Teoria Literária mostrou como a linguagem de ficção provê o leitor de instruções, dá pistas para a construção de uma situação comunicativa e para a produção de um objeto imaginário. O campo da Educação deveria, então, estabelecer como as crianças e adolescentes aprendem a seguir essas pistas e saber quais elementos da construção literária seriam mais simples e quais os mais complexos para oferecer ao longo do currículo escolar. Para Colomer, caberia também a escola escolher os textos que ajudam a seguir esse itinerário.

Com a perspectiva da educação literária, a literatura nas escolas espanholas “passou a ter como propósito procurar fazer as pessoas lerem mais e melhor, oferecer ferramentas para que saibam interpretar mais finamente o que as rodeia” (FITTIPALDI, 2013, p. 92). Com isso, ampliou-se o debate sobre didática da literatura, ganhando a cena temas como: formulação de itinerários leitores que preveem uma ampliação progressiva do *corpus* que deve ser desfrutado pelos alunos, discussão sobre quais obras devem constar neste *corpus*- se textos consagrados pela tradição literária ou não, formação de hábitos de leitura, entre outros.

Segundo Fittipaldi (2013), não basta aproximar os livros das crianças, mas levá-las a frequentar os textos literários. A didática precisaria avançar no esclarecimento sobre que tipos de textos melhor contribuem para esse trabalho e quais seriam são os modos mais frutíferos de aproximação das crianças com essas obras. Assim, o acesso aos textos e a discussão sobre eles passaram a ser o núcleo da educação literária. A autora afirma ser importante prever um tempo dentro do horário escolar para a leitura literária autônoma,

5 Bertoni Del Guercio é uma referência italiana para Colomer. A pesquisadora, ao elencar várias contribuições para os estudos sobre educação literária em outras regiões da Europa, o cita: “A análise e a avaliação dos textos devem ser abordadas a partir de novas bases que relacionem o progresso do leitor com as características dos textos. Esta proposta se traduz numa linha educativa que [...] iniciou na década de oitenta o propósito de aproveitar a confluência dos estudos sobre a narração, a leitura e a recepção, para sustentar uma proposta de prática educativa na escola” (2003, p. 131-132).

na biblioteca escolar ou na sala de aula. Além disso, propõe a promoção de atividades literárias baseadas na oralidade, como a narração de contos, a recitação de poemas, dramatizações, a leitura em voz alta, a associação textual com a imagem e a escrita literária. Portanto, considera importante aprender a conhecer e a valorizar um *corpus* cada vez mais amplo de textos, a partir do estabelecimento de um itinerário rico de leituras (FITTIPALDI, 2013).

Para Fittipaldi (2013), há diferentes modos de abordar a literatura. Ao ordenar as contribuições realizadas por diversos trabalhos ligados ao campo da Didática da Literatura, a pesquisadora chegou a cinco aspectos ou dimensões da literatura que precisam ser considerados pela escola: as dimensões afetiva, sociocultural, cognitiva, ético-filosófica e estético-linguística. Cada uma dessas dimensões está ligada a diferentes aprendizagens, que podem ser desenvolvidas por meio de algumas práticas pedagógicas.

A proposta das dimensões literárias, suas aprendizagens e práticas culminaram na construção de um panorama geral, um mapa de rota de diversos aspectos que conformam a competência literária. Nesse mapa, desenhado como uma amarelinha, alunos e professores podem ter clareza sobre a existência de diferentes pontos ou lugares a que podem ir, a fim de alcançar uma visão mais ampla sobre a literatura. Fittipaldi destaca que, nesse jogo, os estudantes podem ir e voltar sobre os diferentes aspectos literários, saltar de um a outro ou ficar mais tempo em um. “A imagem da amarelinha também suscita a ideia de que, na educação literária, podemos transitar por rotas diversas, voltar, experimentar novos movimentos, parar, acelerar. Ademais, a analogia com a amarelinha traz em si duas ideias caras à educação literária: o caminho e o jogo”. (FITTIPALDI, 2013, p. 451-452).

A ideia de caminho implica no entendimento de que as aprendizagens não se dão de uma vez e para sempre. Elas vão avançando pouco a pouco, vão se construindo e reconstruindo. O caminho começa em algum ponto e nos leva a algum lugar. Para Fittipaldi é importante que tenhamos a consciência de onde partimos e onde queremos chegar. No caminho vamos reconhecendo a rota e os passos já dados no trajeto. Nessa rota o sujeito, às vezes, segue o seu próprio ritmo ou o dos outros, joga em tempos diferentes, acompanhado ou recebendo orientação de alguém. Fittipaldi (2013, p. 452) afirma que a ideia de jogo na educação literária remete ao lúdico, do ponto de vista da fabulação. Nela as crianças movem peças da linguagem, sentem-se capazes de manipular as palavras e de combiná-las entre si com a própria experiência para dizer coisas novas. Mas, para entrar no jogo é necessário que as crianças se assumam como leitoras, construtoras e produtoras de sentido. Assim, para os professores do GRETEL, oferecer desde a escola a oportunidade de experimentar as diferentes dimensões da literatura torna possível a construção de uma resposta aos textos a partir de uma visão mais global sobre a literatura. Além disso, há

fatores históricos, políticos, sociais, econômicos que incidem sobre a situação da educação literária em cada escola. Contudo, saber quais conhecimentos e práticas colaboram para que as crianças sigam sendo leitoras além da escola pode ser um primeiro passo no desenvolvimento da educação literária.

Como é possível observar, o cerne da educação literária é o desenvolvimento de uma didática da literatura na escola. O GRETEL tem buscado a especificidade do ensino da literatura, tendo como proposta a disciplina literatura separada da disciplina que objetiva o ensino da língua materna. É nesta disciplina que seriam desenvolvidas as trajetórias das aprendizagens das diversas dimensões e o itinerário de leituras a partir de um acervo, cada vez mais amplo de textos. No Brasil, a proposta de separar o ensino da língua do ensino de literatura, quando existe, se restringe ao Ensino Médio, a iniciativas isoladas ou ao trabalho desenvolvido por bibliotecas escolares e salas de leitura. Chama atenção, porém, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que ministra aula semanal de literatura para todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o primeiro ano, com professores específicos e objetivos próprios.

Contrastando ambos os conceitos, parece-nos que se apropriar da literatura, como tem sido o discurso do letramento literário, esteja próximo de aprender a interpretar textos literários como postula a educação literária. Contudo, a escolha das palavras “letramento” e “educação” apontam para uma direção diferente. A educação literária circunscreve a literatura a espaços educacionais, principalmente à escola. Já o letramento literário é mais abrangente, mas menos objetivo na formação de leitores.

O principal objetivo da educação literária vai ao encontro do que o letramento literário considera como um processo de apropriação: a formação da pessoa por meio da construção literária de sentidos. A educação literária e o letramento literário compreendem a literatura de maneira próxima, considerada como um sistema simbólico e, portanto, cultural. Para a educação literária e o letramento literário, o leitor literário é aquele que constrói significados e vive o pacto ficcional. O letramento literário parece ser o estado ou a condição de quem teve uma educação literária. Os conceitos de letramento literário e educação literária dialogam. Contudo, o primeiro abrange práticas sociais de leitura e escrita literárias, enquanto o segundo se circunscreve ao âmbito educacional e à didática.

Entendemos que as contribuições, de ambos os conceitos, para o campo educacional têm sido muito importantes, pois trazem a literatura para dentro da escola, valorizam a leitura literária e apontam as diferentes dimensões e possibilidades da literatura. Todavia, observamos que o letramento literário e a educação literária – tal qual proposta pelo grupo de pesquisadores espanhóis – carecem de um aporte filosófico do campo da linguagem. Sentimos a necessidade de ampliar as discussões para este campo onde a literatura se insere de uma forma particular.

Literatura e escola: contrapontos

As duas abordagens, o letramento literário e a educação literária, em certa medida, complementam-se. Para pensar aulas de literatura no espaço escolar é necessário considerar o processo de apropriação da literatura pelos estudantes, como também o aprendizado de vários elementos do texto literário que contribuem para a interpretação de textos.

Um primeiro aspecto a ser observado no conceito de letramento literário se refere à noção individual que o verbo “apropriar-se” sugere. Quem se apropria da literatura? O fruidor, leitor. O sujeito é o centro. No âmbito da educação literária o verbo “aprender” não se coloca como intransitivo – aprende-se algo. Indica também a possibilidade da presença de outrem na relação. Esse outrem pode ser de origem muito variada: professor, bibliotecário, parente, um voluntário, ou até mesmo o próprio leitor. Comparando os verbos analisados, observamos que “aprender” traz para a cena, além do leitor, o outro, o que possibilita a formação da tríade *leitor – obra – interlocutor*, com a qual estamos de acordo. No caso do verbo reflexivo “apropriar-se”, temos a dupla *leitor – obra*. Em ambos os casos, a própria obra pode ser a interlocutora. Como são os modos de tratar a literatura de cada uma destas abordagens?

Cosson (2006), que propôs uma sistematização do letramento literário, sustenta a existência de três etapas no modo de abordar a literatura na escola, nesta ordem: antecipação, decifração e interpretação. Das três, destacamos a segunda etapa. O leitor decifra? Para o autor,

Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura (COSSON, 2006, p. 40).

De acordo com nosso ponto de vista, entramos no texto literário com o outro por meio da nossa imaginação, das nossas experiências com a língua escrita e dos nossos conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Isso não quer dizer que não reconhecemos a importância da alfabetização, no sentido estrito de estabelecer relações entre fonemas e grafemas. Mas aprender a língua escrita é mais do que aprender um sistema, é “um processo de aprender a significar por escrito” (GOULART; GONÇALVES, 2013, p. 22). Sob essa ótica, o leitor literário não decifra, ele significa.

Aprender a significar por escrito – e por imagens – inclui aprender o sistema de escrita, mas foge ao binômio alfabetização-letramento, cuja discussão trouxe para o campo da alfabetização dicotomias já citadas. Nesse contexto as expressões *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando* aparecem como perspectivas diferentes do trabalho pedagógico.

Ao associarmos estas duas palavras – alfabetizar e letrar, estamos significando *alfabetizar* como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e *letrar* como a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita. Desse modo, de um lado, ao se alfabetizar letrando, ensina-se o sistema alfabético da escrita na perspectiva do seu sentido social. Por outro lado, ao se letrar alfabetizando, parte-se do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético de escrita (GOULART, 2014, p. 40-41, nota 6, grifo da autora).

Dessa maneira, quando Cosson (2006) afirma que entramos no texto através das letras e palavras, subentendemos que para o pesquisador “o centro do processo de alfabetização é a análise das palavras em unidades linguísticas” (SOARES *apud* GOULART, 2014, p. 41). Essa maneira de ver uma das etapas que orienta uma abordagem da literatura na escola traz como consequência a separação entre forma e conteúdo. Para o pesquisador quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio das letras e palavras mais fácil é a decifração do texto. E se o aluno não aprendeu o sistema alfabético da escrita, como ele entra no texto literário?

Essa maneira de compreender o processo de alfabetização tem referência em Soares (2016, p. 46, grifos da autora), para quem o aprendizado da escrita alfabética “é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras –*escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala –*leitura*”. Segundo a pesquisadora, tal conversão de sons em letras e de letras em sons é uma invenção cultural que tem sido caracterizada como a invenção ora de um *código*, ora de um *sistema de representação*, ora de um *sistema notacional*. Como o sistema alfabético é o sistema primeiro, ele não pode ser considerado um código, já que substitui ou esconde os signos de outro sistema já existente. Além disso, o nosso sistema de escrita inclui outros elementos que não são alfabéticos tais como: espaçamento entre as palavras, parágrafos/ versos e estrofes, pontuação etc.

Então, podemos afirmar que para Cosson (2006) a aprendizagem da língua escrita é um processo de decifração no qual os sons da fala são convertidos em letras ou em uma combinação de letras e vice-versa. Todavia, reiteramos que a aprendizagem da língua escrita é “um processo de aprender a significar por escrito” (GOULART; GONÇALVES, 2013, p. 22). E significar é uma ação que pertence à dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita.

De acordo com Goulart (2014, p. 47), essa dimensão compreende “as relações com as experiências de vida dos sujeitos e seus valores”. Por isso, não é suficiente providenciar um contexto para as unidades de trabalho da linguagem escrita, sejam elas letras, palavras, sílabas e textos, mesmo que os textos sejam legitimados socialmente. Não é suficiente se a linguagem for trabalhada como um elemento sem peso, se a prioridade for a análise da língua encaminhada pelo professor, se o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças e as próprias crianças estiverem subordinadas ao estudo de características do sistema linguístico. Abordar a língua priorizando a reflexão linguística é incompatível com uma perspectiva histórica e viva da língua. O caráter discursivo das práticas pedagógicas sobressai quando o *outro* dos processos escolares (isto é, as crianças) entra como encontro e confronto de conhecimentos.

E como pensar o leitor ouvinte? O leitor ouvinte não “decifra”. Ele compreende o texto verbal escrito, articula-o às ilustrações, como é o caso da literatura infantil, e o interpreta. Nesse sentido, ser leitor significa mais do que simplesmente saber ler, saber ler em voz alta ou em silêncio as palavras escritas. Formar leitor não é sinônimo de ensinar a ler (BRITTO, 2015, p. 127). Os leitores de ouvido podem viver essa possibilidade de fantasiar com a literatura. Não saber ler, no sentido estrito, não impede nem de apreciar a obra literária, nem de interpretá-la. O leitor ouvinte, alfabetizado ou não, é capaz de viajar para outro mundo possível ao compreender o texto literário.

Voltando, então, às três etapas de abordagem da literatura na escola propostas por Cosson (2006), entendemos que o trio antecipação, decifração e interpretação não convém nessa abordagem discursiva. Do ponto de vista da educação literária, Colomer (2007) propõe que pensemos por meio de princípios de atuação que se cruzam, superpõem-se e podem ser planejados de diferentes maneiras: ler, compartilhar, expandir e interpretar. Observa-se que, nessa perspectiva, o leitor não decifra. O leitor lê. O que compreende a criação de um espaço de leitura individual na escola e a oportunidade de ler a todos os estudantes. A leitura autônoma é, segundo Colomer (2007), imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras e para que os alunos construam sua autoimagem como leitores, aprendendo a avaliar os livros, criando expectativas e se arriscando na seleção, no abandono e no empréstimo de livros. Na escola o leitor tem oportunidade de ler com os outros e poder compartilhar as obras e formar uma comunidade de leitores. Em uma comunidade de leitores podemos experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, o que faz com que nos sintamos participantes de uma comunidade com referências e cumplicidades mútuas. O leitor pode expandir seus conhecimentos, integrando as narrativas, as leituras orais compartilhadas, o livro literário com outros aprendizados e conhecimentos, como os sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos. O leitor interpreta. As crianças, para

aprofundarem suas leituras, precisam da ajuda de leitores mais experientados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros por meio da leitura guiada.

Comparando os dois modos de abordar a literatura na escola, observamos uma primeira diferença: uma abordagem pensa em etapas e a outra, em princípios de atuação. As etapas seguem uma sequência e os princípios entram como elementos que o docente coloca em jogo, conforme o seu planejamento pedagógico. O *outro* aparece mais fortemente na perspectiva da educação literária e ambos consideram a interpretação um momento importante.

Pensamos que o centro de uma formação literária não é o leitor ou os textos, mas a interlocução entre eles por via do diálogo, no sentido amplo do termo, isto é, toda comunicação que inclui o verbal, os acentos apreciativos, a performance corporal, o gestual, o visual, os subentendidos e não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas frente a frente (BAKHTIN, 1992). Nessa interação, estão incluídos os auditórios sociais que existem dentro e fora de cada um. A relação com a obra quando de fato acontece é dialógica pela própria natureza da linguagem, pois “a palavra se dirige a um interlocutor” (BAKHTIN, 1992, p. 112), a compreensão é uma réplica e as continuidades fazem parte do fluxo enunciativo e, ao serem partilhadas, ampliam as possibilidades de significar. Por isso, propomos que pensemos em ações interlocutórias com a literatura ao invés de etapas ou princípios de atuação para abordar a literatura na escola. As ações interlocutórias com a literatura são movimentos com as obras literárias, respostas, deslocamentos, gestos, ações, reações. Assim, a leitura literária, que se relaciona ao ouvir/ler, fruir, observar provoca o sentir, o imaginar e o dizer (se) e o criar. Há ações que podem ser previstas pelos/as professores/as e outras que são abertas ao imprevisível da criação de cada leitor.

Cada vez que as ações interlocutórias com a literatura são vivenciadas, os sujeitos têm a oportunidade de significar e criar, pois “atribuir significação às coisas – as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela – constitui o que entendemos por produzir cultura” (PINO, 2005, p. 54). Cultura no sentido das produções humanas, as quais são portadoras de significação, daquilo que se pode dizer a respeito delas, num dado contexto enunciativo. “Na medida em que as ações das crianças vão recebendo a significação que lhes dá o outro, conforme propõe a tradição cultural do seu meio social, elas vão incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, como um ser humano” (PINO, 2005, p. 59).

Vale destacar que as ações interlocutórias são abrangentes e deslocam os sujeitos de diferentes formas, como já apontamos anteriormente, quando trouxemos as formas de ler literatura observadas nas pesquisas do GEPILE. Ressaltamos que a literatura enquanto arte, na articulação entre forma e conteúdo, afeta ética e esteticamente o sujeito como abordaremos a seguir.

Algumas reflexões à título de considerações finais

As pesquisas desenvolvidas no GEPILE, no campo da literatura, partem de três eixos abrangentes que se inter-relacionam: acervos, espaços/tempos, mediações/leituras. Em relação aos acervos temos discutido a relação forma e conteúdo de diferentes gêneros e seus suportes e pensado, em interlocução com o campo teórico, o que seria qualidade no que diz respeito a obras que têm principalmente as crianças como interlocutores presumidos. Quanto aos espaços/tempos as pesquisas têm buscado refletir sobre onde, quando e como as obras circulam e chegam até crianças, jovens e professores; os filtros que vão da produção à recepção; as funções e ações de bibliotecas públicas e escolares, a participação de crianças e jovens em eventos literários. Quanto às mediações/leituras elas têm perpassado a maioria dos trabalhos, pois temos um especial interesse pela relação entre literatura e educação, o que coloca especialmente os atores da escola neste lugar de mediação e de leitura. Destacamos que a mediação é a própria linguagem que participa da corrente das interações, os discursos, seus interlocutores, suas intenções comunicativas, seus acentos apreciativos e contextos enunciativos. A leitura diz respeito às respostas às enunciações dos discursos, à entrada na corrente enunciativa, às implicações e interpretações dos sujeitos. Cada um destes eixos tem nos interpelados em relação a questões como: Quando uma obra pode ser considerada literária? Como bem incompressível (CANDIDO, 2011), o que a literatura faz com o sujeito e o que o sujeito faz com a literatura? Como pensar a relação entre literatura, experiência e formação do sujeito?

Partimos do pressuposto de que a literatura é uma forte marca do humano, é uma de suas principais e mais antigas inscrições no mundo, seja como catarse ou possibilidade de transcender e transgredir o real através do simbólico, da ficção, do poético. A literatura, com suas múltiplas faces e máscaras, seus meandros, trilhas e caminhos, seus jogos e metáforas, suas possibilidades imagéticas e linguísticas, captura e desloca o leitor, gera reflexões, embala o imaginário e a realidade. Composta por um mosaico de produções de tradição oral, autores, gêneros, estilos, personagens e suportes, a literatura se desdobra em tantas e para muitos. Nesse contexto inclui-se as crianças que, desde pequenas, são embaladas pelas cantigas, brincam com palavras como “se brinca com bola, papagaio e pião” (PAES, 2005, p. 3) e são leitoras de um gênero que, desde o século XVIII, é também a elas endereçado: a literatura infantil. Em defesa deste gênero, Novaes (2000, p. 27) argumenta que a “literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, principalmente, pela palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”.

A proposição da literatura infantil como uma forma de arte apontada por Novaes suscita algumas reflexões sobre a produção literária para crianças na atualidade. O que demarca a literariedade de um texto escrito para crianças? Como escolher uma boa obra literária para as crianças? Como a leitura literária na infância pode contribuir com a formação do leitor criança? Nem tudo que é publicado, atualmente, com a etiqueta de literatura infantil pode ser considerado arte, mas quando é arte?

Parreiras (2008, p. 51) considera que “o que caracteriza a literatura infantil é o registro simbólico, a capacidade de produzir subjetivação à criança (leitora) e ao adulto (criador ou mediador da leitura da obra). É um outro que dialoga com a subjetividade da criança; causa estranheza e traz possibilidades de criação”. Percebe-se nesta definição de literatura infantil um importante lugar que ela pode ocupar no processo de subjetivação da criança. O texto literário como um interlocutor se apresenta enquanto um outro, uma alteridade constitutiva. Para Bakhtin (2006), vivenciar a alteridade é o deslocar-se para olhar o outro e captar dele o que ele mesmo não pode perceber, pois diante do outro o eu está fora dele e para compreendê-lo precisa estabelecer com ele uma interlocução. Nesse sentido, pelo movimento exotópico, é possível estabelecer, de maneira ética, uma resposta responsável, uma relação entre o meu pensar e o pensar do outro, reposta que também indaga e que busca acabamentos diante do inacabamento constitutivo do ser. Concebida nessa perspectiva dialógica, a literatura infantil, seja em verso ou prosa, pode proporcionar ao leitor criança e ao adulto diferentes interpretações, associações, correlações, transformações e criações.

Cabe ressaltar também que, para se produzir literatura infantil sob o ponto de vista artístico defendido por Novaes (2000) e Parreiras (2008), parece ser decisivo ter como horizonte a interrelação entre o autor, o objeto do enunciado e o ouvinte/leitor. Segundo Volochínov (2013, p. 88),

O poeta, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes. Além disso, a avaliação opera também em relação ao objeto do enunciado – o herói. A simples seleção de um epíteto ou uma metáfora já é um ato de avaliação ativo orientado em duas direções – em direção do ouvinte e em direção do herói. Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três.

Nesta perspectiva, a literatura infantil enquanto evento de comunicação viva se faz nesta conjunção de interlocutores. Portanto, o leitor presumido participa da obra desde dentro e a forma de concebê-lo se apresenta no fio do texto, nas escolhas das palavras, na forma de abordar o tema. Compreender as crianças com toda sua agência e possibilidade de criação exige do autor a desconstrução de uma visão reducionista de criança, assentada na ideia de preparo e minoridade, disseminada no projeto de modernidade. Exige o diálogo com a criança situada no tempo e no espaço históricos, que se mostra capaz de se afetar, de fazer correlações, de apropriar-se e desenvolver-se emocional e intelectualmente, desconstruindo assim, aos olhos de quem a vê e educa, a ideia de incompletude por sua condição infante. A incompletude é condição humana e a literatura, como toda arte, como diz o poeta Fernando Pessoa, é a “confissão de que a vida não basta”. E a vida não basta também para as crianças. Outro ponto a se destacar é a relação do autor com o objeto do enunciado- o herói-. As avaliações, os valores, os conhecimentos, as intenções do autor sobre aquilo que ele enuncia para o leitor presumido subjaz ao texto. E neste amálgama presente na obra, Voloshinov (2003) chama a atenção para a diferença entre leitor presumido e público-alvo. Este último rompe com o caráter artístico da obra, pois a arte não se fecha a uma faixa etária ou a um público específico, como o escolar.

Os estudos de Walter Benjamin (1993b), como “Infância em Berlim” e “Rua de mão única” apresentam a criança totalmente inserida na história, na sociedade e na cultura, criança que “cria o seu microcosmo no macrocosmo”, que produz cultura, transgride e dá nova ordem às coisas. É ainda o autor que em relação à literatura infantil, já nos anos de 1930, lança um olhar crítico às produções direcionadas às crianças, por perceber a constância de intenções de moralização e disciplinarização, que evidenciam uma distância do que as crianças seriam capazes de problematizar perante o mundo:

Trata-se de um preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. [...] Em seu preconceito eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil (BENJAMIN, 1993a, p. 237).

Assim, capturar o universo infantil e, bakhtinianamente, transportá-lo para a literatura de forma que a criança se reconheça é, certamente, o grande desafio para o autor que tem as crianças como leitores presumidos, na atualidade. Em sua dimensão artística, a produção literária para crianças prescinde,

sobretudo, de uma linguagem elaborada, poética, sonora, rica em metáforas e em outras figuras de linguagem para seduzir, encantar, afetar, deslocar a criança. Essas são algumas das especificidades estéticas que também garantem literariedade a um texto de literatura infantil, portanto o clichê dos diminutivos, da simplificação, do didatismo e moralismo parece não ser a tônica do que se pretende literário. Como já ressaltamos anteriormente, a literatura infantil, desde os seus primórdios, tem fortes aliados ao texto verbal que são a ilustração e o projeto gráfico-editorial do livro. A materialidade da obra e o diálogo que se pode estabelecer entre o texto verbal e o visual também provocam a vivência estética, capturam os leitores e ampliam as leituras.

Segundo Vigotski (2010, p. 333), a vivência estética é uma “atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador [...], o próprio receptor constrói e cria o objeto estético”. O leitor/ouvinte/espectador é provocado pela obra e reage a ela de modo responsivo, reconstruindo-a. O ouvinte, o espectador, o leitor, quando vivencia a obra de arte, é ativo, reage a ela. De acordo com a sua experiência pessoal, ele percebe, elabora e responde ao objeto estético. É necessária a criação do autor e do ouvinte/espectador/leitor. Só então a arte se realiza plenamente. Essa é a razão de a vivência estética ser uma atividade construtiva:

[...] a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

A vivência estética deixa marcas e, nesta via, entendemos a vivência estética com a literatura como formativa. Para refletirmos sobre esse processo formativo, vamos abordar, com Larrosa (2003), a questão da leitura como formação e a formação como leitura. Para o autor, a formação se refere a uma atividade que tem relação com a subjetividade do leitor, com aquilo que ele sabe e com o que ele é. A leitura, nessa perspectiva, é algo que nos forma, ou nos de-forma, ou nos trans-forma. Ela nos constitui, coloca-nos em questão com aquilo que somos. A leitura é algo que nos faz ser, mas também é o que somos. A leitura como formação é um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação e de reaproximar o conhecimento com a subjetividade. Sem a relação entre obra e subjetividade, a leitura não resulta em formação. Nessa relação o autor considera imprescindível que o leitor esteja disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer e o que não precisa. Estar disposto a se transformar em uma direção desconhecida. Quando

o leitor continua o mesmo frente ao que lê, ele reduz tudo à sua imagem, à sua medida. Ele não é capaz de ver outra coisa senão a si mesmo. A relação de escuta é o que define a outra face da leitura de que Larrosa (2003) trata: a formação como leitura. Os livros, as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos que ocorrem ao nosso redor querem nos dizer algo. É uma relação de produção de sentido, de escuta entre o leitor e o outro. Uma pessoa que não é capaz de se colocar à escuta cancelou o seu potencial de formação e de trans-formação.

Bakhtin também relaciona vivência à produção de sentido:

A vivência é o rastro, o reflexo do sentido na existência, por dentro ela não vive de si mesma mas desse sentido que está fora dela e que ela capta, pois se ela não capta o sentido este não existe; a vivência é uma relação com o sentido e com o objeto e fora dessa relação não existe para si mesma, nasce enquanto carne (carne interior) de modo involuntário e ingênuo, por conseguinte, não para si mas para o outro, para quem ele se torna valor a ser contemplado independentemente da significação do sentido, torna-se forma dotada de valor enquanto o sentido se torna conteúdo (BAKHTIN, 2006 p. 105).

O sentido é que dá consistência a vivência. O sentido, por sua vez, se relaciona às palavras e elas criam realidade. Nós fazemos coisas com as palavras e elas fazem coisas conosco. E é neste sentido que a literatura por via da palavra- com narrativas, poemas, imagens- apresenta o mundo de uma forma própria, aberta, recriado e faz imaginar, pensar, criar.

Como o GEPILE tem como um dos interlocutores o filósofo Walter Benjamin, gostaríamos de chamar a atenção sobre significado por ele atribuído à palavra vivência quando faz uma crítica à Modernidade. O autor distingue vivência de experiência por duas palavras diversas em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis*:

“Erfahrung” é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, e fahren); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. “Erlebnis” é a vivência do indivíduo privado, isolado; e a impressão forte, que precisa ser assimilada as pressas, que produz efeitos imediatos. “Erfahrung” é o produto do trabalho” – esquematizaria Benjamin no Trabalho das passagens – “e Erlebnis é a fantasmagoria do ocioso”. Não podemos deixar de reconhecer que, nas condições atuais, estamos vivendo, com crescente intensidade, sob o signo da “Erlebnis” (KONDER, 1999, p. 83).

Com estas definições, aproximamos o conceito de experiência de Benjamin ao de vivência de Bakhtin e Vigotski, já que os três autores se referem

ao “social em nós”, ou seja, na relação com o outro como constituinte do sujeito, e nesta relação alteritária a linguagem exerce um papel fundamental. Uma ressalva é que a experiência para Benjamin, crítico da Modernidade, estaria em declínio pelas condições da vida atual, pois a experiência relacionada à narrativa, ao coletivo de ouvintes, ao trabalho artesanal tem sido substituída pela vivência fragmentada do imediato, do indivíduo isolado. Com esta crítica Benjamin, nos apresenta um “aviso de incêndio” e nos faz pensar em possibilidades de “escovar a História à contrapelo”, ou seja, de ir na direção contrária à *barbárie*. Nesta perspectiva, entendemos a literatura infantil enquanto lugar possível da experiência pelos seus desdobramentos, diálogos, jogos, brincadeiras e toda sorte de ações interlocutórias que podemos fazer com ela e as crianças.

Contudo, temos clareza de que não há garantias de que haverá a vivência/ experiência de leitura em cada obra lida, tendo em vista que são muitos os fatores em questão que interferem na leitura literária. Mas apostamos nas possibilidades de abrir espaço na educação para que a literatura entre de forma a alterar os sujeitos, de participar do processo formativo de maneira ampla. Pois formar o leitor se articula à formação do sujeito e este não cessa de se formar. Um sujeito pensante e autor de sua existência vai sendo formado ao longo da vida e a literatura nos permite ampliar a própria vida: “A arte me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2006, p. 74).

Ao escavar os conceitos, muitas reflexões foram surgindo e se renovando. Numa conclusão inconclusa fechamos as reflexões reiterando a defesa da literatura como direito e o seu lugar formativo enquanto arte na escola. A defesa por uma escola criativa, humanística, aberta a narrativas, reflexões, diálogos, diversidade cultural passa necessariamente pela literatura enquanto manifestação cultural e abertura à imaginação, criação e vivência da alteridade constitutiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1993a. Obras escolhidas, v. I.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993b. Obras escolhidas, v. II.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. L'adquisició de la competència literària. **Articles de didàctica de la literatura**, n. 1, p. 37-50, jul. 1994.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

FITTIPALDI, Martina. **Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literários y tipos de actuaciones que permiten progresar em la competência literária**. Tese (Doutorado) – Universidade Autônoma de Barcelona – UAB, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In*: MEC/SEB. **Linguagem oral e linguagem escrita: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-41.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

GOULART, Cecília; GONÇALVES, Ângela. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In*: GOULART, Cecília; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 36-64, 1990

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 56-87.

HEATH, S.-B. What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Mexico: FCE, 2003.

MACEDO, M. Socorro. A. N. **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. 1. ed. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

NOVAES, Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

Ong, W. **Orality and Literacy**: the technologizing of the word. London: Routledge. Tradução para o português como Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2005.

PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil**: uma leitura psicanalítica. São Paulo: Biruta, 2008.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. 22 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 1999. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 1999 (CD).

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. (org.). **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge, MA: C.U.P. 1993.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica [1923]. *In*: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro 7 João, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global. 11. ed. rev. e atual. 2003.

ENTRE ORALIDADE E LEITURA: tradição oral na alfabetização

*Liane Castro de Araujo
Claudemir Belintane*

*O corpo falante, na expressão poética, é um corpo lúdico.
Georges Jean (1995, p. 31)*

Introdução

Na formação leitora, a leitura literária ganha destaque, pois, além de mobilizar a imaginação, a fantasia, constitui-se como uma forma de leitura mais sofisticada, que exige habilidades mais elaboradas de inferência e construção de sentidos, pondo em jogo a dimensão estética da linguagem, a polissemia, as conotações, metáforas e outros mecanismos linguageiros em que o redobramento da linguagem sobre si mesma cria efeitos de sentido. No contexto da literatura, oral ou de autoria, são mobilizadas as dimensões criativas, estéticas, simbólicas e espirituosas da linguagem, extrapolando o uso ordinário e funcional da língua no cotidiano.

No contexto mais amplo da literatura, narrativa e poética, destacamos, nesse capítulo, o repertório da tradição oral, que se relaciona de muitos modos com o literário, afirmando-o como um repertório privilegiado para a alfabetização e discutindo o seu papel na formação leitora de crianças. Afirmamos, assim, a potência da entrada na escrita a partir do que as crianças já trazem de berço, da infância, da oralidade lúdica que vivenciam nas práticas orais familiares e escolares, envolvendo o rico repertório brincante de nossa herança cultural, que aciona a memória coletiva, afetiva, subjetiva, a experiência sensível e a função poética da linguagem. Ressaltando tais gêneros como responsáveis pelo “potencial escriturário” da criança, Belintane (2013, p. 15) argumenta que “os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal”. Fornecendo uma memória discursiva, intertextual e um “estofo linguageiro” para a leitura e escrita significativas, a tradição oral constitui matéria prima para novas interações com o universo textual em geral, e matriz para a própria leitura e escrita funcionarem, sem deixar de considerar as suas imbricações com a literatura e com as mídias eletrônicas. As próprias crianças fazem articulações e mixagens, em seu

brincar e em suas interações languageiras, entre diferentes repertórios: da oralidade lúdica, da literatura, das mídias e das interlocuções cotidianas.

Os gêneros orais da tradição se relacionam com a literatura de muitas formas, estabelecendo relações intertextuais e fornecendo elementos de suas formas e temas, que reaparecem em textos literários, no cancionero e outros repertórios. Muitos autores reconhecem as experiências ricas com a tradição oral como essenciais para a familiaridade das crianças com a linguagem poética e a dimensão estética e lúdica da linguagem. Seja por isso ou por seu valor intrínseco como prática de oralidade, esse repertório merece destaque na escola, que pode cumprir um papel na sua mobilização diante da diminuição das interações em torno dele em espaços de sociabilidade como as ruas, praças e quintais. Embora menos acionada nas práticas brincantes contemporâneas, especialmente nas zonas urbanas, a tradição é viva, envolve a manutenção e renovação constantes, além de estar sempre disponível à invenção. Como mostra Weitzel (1995, p. 18-19), “[...] em toda parte, nos campos ou na cidade, nas casas ou nos casebres, nas ruas ou nos lares, nas escolas ou nos locais de trabalho, a tradição oral se faz presente [...], atingindo a todos invariavelmente, letrados e iletrados”. E como as crianças, principalmente nos centros urbanos, vêm se constituindo pelo convívio com as imagens técnicas, a leitura em telas, o mundo em redes, os conteúdos transmídias, esse repertório pode igualmente estabelecer elos com as mídias eletrônicas, pois no terreno da cultura lúdica, assim como das práticas de leitura, negociações se estabelecem na imbricação de diferentes linguagens, semioses, repertórios e matrizes culturais (ARAUJO, 2020) – e também na escola essas hibridizações podem e devem ser mobilizadas, favorecendo ricas articulações.

Nesse capítulo, no contexto vasto da tradição oral, sem descuido aos textos narrativos, enfatizaremos os textos poético-musicais tais como cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, dentre outros, que convocam experiências melódicas e rítmicas e cumplicidades intelectuais a partir de desafios, enigmas, espertezas da linguagem. Belintane (2017) ressalta esse repertório como “corporalidade” lúdica em verso, imbricação entre corpo e linguagem, sublinhando, igualmente, o seu caráter formular, encantatório e performativo, discutido por Zumthor (1997): uma poesia com corpo, com voz que pode emanar de um corpo. Temos discutido sobre o valor desses gêneros também para a entrada na escrita e na compreensão de seu funcionamento alfabético, na continuidade e no contexto das práticas orais e brincantes, e sem perder de vista o seu valor performático (ARAUJO, 2011; 2019; BELINTANE, 2013; 2017). As sonoridades, os jogos de palavras e de sentidos inerentes a tais textos constituem, no contexto educativo, matéria prima poética e lúdica que os tornam propícios a descobertas e reflexões sobre o funcionamento da escrita, sua base semântica, morfológica e fonológica. Calvet (2011, p. 33) diz que esses gêneros, “que se ignoram”, constituem em “métodos ativos” que “nos ensinam sobre algumas engrenagens da oralidade” – e sobre a linguagem em geral. Desse

modo, reconhecendo as especificidades da infância e a potência do repertório como cultura lúdica e prática de oralidade, o consideramos, igualmente, como porta de entrada para a escrita, desde os processos da Educação Infantil, considerando tanto esse sentido mais amplo das matrizes que fornecem aos sujeitos para suas interações com a linguagem, com a leitura, quanto a um sentido mais específico, relativo às apropriações da escrita alfabética, como um instrumento cultural potente que permite ampliar as interações com a cultura escrita⁶.

Escrita e oralidade têm seus enlaces ao longo da história da escrita e das práticas de leitura, bem como nas práticas de letramento e na apropriação da escrita pelas crianças. Muitos eventos de letramento, especialmente aqueles de que participam crianças não alfabetizadas, envolvem a oralidade. Em todo o processo de apropriação da escrita, em níveis discursivos ou linguísticos, a oralidade se faz presente e se imbrica com a escrita. Assim, a alfabetização a partir desse repertório se desenrola em costuras entre o oral e o escrito, dinâmicas culturais e subjetivas, aprendizagens explícitas e implícitas, e deve considerar, também, o nosso contexto contemporâneo, em que meios e suportes se mesclam.

Diante desse campo de discussões, o capítulo se divide em três partes, apresentando discussões referentes a essa relação entre oralidade lúdica e leitura na alfabetização:

1. a abordagem da corporalidade lúdica e sua transição para a leitura significativa vistas do ponto de vista das relações entre oralidade e escrita, indo de sua invenção à contemporaneidade;
2. a afirmação do caráter primordialmente oral e performático do repertório da oralidade lúdica, no contraponto com sua abordagem como produto da escrita;
3. a problematização da abordagem de gêneros com função lúdico-poética com foco no conteúdo, na função comunicativa, pragmática, referencial.

Esses três blocos, que se interligam, problematizam orientações de programas de formação docente e práticas escolares que envolvem esse repertório e a sua articulação com práticas de leitura.

Corporalidade lúdica e leitura significativa: história e contemporaneidade

Desde a sua invenção, a escrita desenvolveu duas modalidades notacionais:

6 O repertório melódico e rítmico da infância, mobilizado com as crianças menores, pode ser retomado nas práticas alfabetizadoras do Ensino Fundamental, mas há também um rico repertório de textos com desafios, enigmas, “pegadinhas”, que instigam as crianças maiores, promovendo a “palavra esperta” na ponta da língua.

1. o modo notacional da contabilidade, da matemática e do comércio, que se expressa em linguagem objetiva e bem concisa;
2. o modo copioso dos textos de grande volume, por meio dos quais se expressavam as subjetividades religiosas, literárias, teatrais, filosóficas e outras, que pode ser considerado herdeiro da tradição oral de poetas, contadores, dramaturgos, filósofos e líderes religiosos e outros.

Estudiosos do campo que compara culturas orais a culturas escritas, como Lord (1997), Havelock (1996), Ong (1998), mostram que a cultura oral grega, antes do alfabeto, era a base da organização do pensamento filosófico, das expressões teatrais e oratórias, além das literárias, sobretudo no gênero épico (“o canto dos feitos”). As presenças físicas do filósofo, do rapsodo, do orador ou do ator, tanto na ágora como nos teatros e nos espaços destinados aos simpósios e banquetes, constituíam a base de uma estética mnemônica, cujas métricas e ritmos funcionavam como uma escrita interiorizada, uma técnica eficaz para perpetuar feitos ou mesmo criações.

Ao receberem a escrita consonantal dos fenícios, por volta dos 700 a.C., os gregos conseguiram juntar sua tradição oral a essa nova técnica mnemônica. Boa parte dos textos que ocupavam as memórias da intelectualidade grega ganhou estatuto de escrita, ou seja, de uma técnica mnemônica que dispensava a presença do corpo. Como Havelock (1996) diz no próprio título de sua obra, “a musa aprende a escrever” e, ao aprender, inicia um processo em que o corpo presencial, a voz improvisadora, já não seria tão essencial para a preservação de uma obra. A voz do cantor de histórias (LORD, 1997), que improvisava de acordo com a reação da plateia, passa a ser uma voz imaginada, apropriada e matizada pelos que se atreviam a debruçar sobre pergaminhos e reencontrar ali essa voz perdida. Durante quase mil anos, a voz de um leitor ainda se mantinha, mas agora seguindo a pauta da “liturgia”, das leituras públicas. A literatura silenciosa só aparece no século XIII, como consequência dos avanços editoriais que passaram a permitir a leitura de textos inusitados, pois até então os textos eram memorizados por meio de entonações solenes e apropriadas ao ato; em outras palavras, lia-se o já conhecido, o que já se tinha na memória.

Não queremos parear aqui a filogênese e a ontogênese do campo da leitura e da alfabetização – como sugeriria Gelb (1976), em relação à História da Escrita e a infância –, pois sabemos que as semelhanças devem ser limitadas a seus contextos culturais, sociais e históricos. Contudo não deixa de ser interessante evidenciar alguns desses pontos: em primeiro lugar a relação corpo e oralidade – que nós conceituamos com uma só palavra-valise, *corporalidade*; em segundo, que pode ser claramente percebida tanto na história dos povos que desenvolveram escrita como nas crianças hodiernas, a imbricação entre o oral e o escrito, sobretudo quando rapsodos e crianças se veem diante das possibilidades de reaproveitar sua corporalidade na busca da escrita alfabética.

Os gêneros poéticos e narrativos, em função de seus recursos estéticos, propiciam relevos (as rimas, o ritmo, os paralelismos, as repetições em geral) que permitem até mesmo inferências sobre o funcionamento alfabético, suas estruturas composicionais e seus estilos funcionam como matrizes sobre as quais a subjetividade leitora pode acelerar sua fluência.

Essa aproximação entre a corporalidade e a escrita é também uma aproximação entre tecnologias da memória e da expressão. Se a corporalidade era uma técnica de retenção da fugacidade do tempo presente entre os povos ágrafos, a escrita é uma extensão dessa técnica, mesmo extirpando elementos cruciais da infância: o corpo presente, a voz, os gestos, a socialização presencial. Por outro lado, a boa leitura, apesar da solidão, pode recuperar esses elementos perdidos à medida que a criança ou o leitor antigo reconstrói suas imagens, desde a imagem de um narrador (uma voz imaginada) a detalhes de cenas. Aproximando ao que ocorre na tecnologia do ensino e da vida social de hoje, podemos dizer que a corporalidade constrói seus avatares ao longo da leitura. A voz imaginada de um narrador aponta os caminhos a serem percorridos, as cenas de cada aventura e implica o corpo do leitor – diante de uma cena de perigo, de suspense, o corpo se contorce, sua frio, contém a respiração, enfim, é tocado por esses recursos estéticos de tal modo a “incorporar” o que lê, tal como incorporava a pantomima presencial de um contador ou declamador. Acreditamos que não levar essa transição em conta, da corporalidade oral para a escrita, seria forçar a entrada da criança na aridez de uma escrita sem sentido e destituída de corpo.

A corporalidade é, então, esse acordo íntimo entre o biológico e o social, entre a língua natural e a escrita, entre a presença e a ausência, entre a realidade e a fantasia. Em nossas incursões em salas de aulas do Brasil, notamos que um percentual razoável de alunos parece não conseguir fazer essa passagem entre a corporalidade e a escrita. Há aí o jogo paradoxal de toda gênese, no qual o elemento que vem antes parece depender do elemento que vem depois e vice-versa (“quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?”), ou seja, para ler com fluência o aluno precisa usar sua memória leitora (como é leitor novel, essa memória é mais oral que escrita) e para acionar essa memória, precisa de fluxo, de não se prender à decifração.

Como mostra Iser (1979), há um elemento mágico na leitura que nós nem sempre percebemos, é o papel do vazio e do esvaziamento. Se na apropriação do funcionamento alfabético, é preciso que a criança dedique parte de sua atenção ao significante das palavras e a suas unidades constituintes, por outro lado, ao avançar no domínio da escrita, precisará ir se despreendendo da camada significante, da correlação entre grafema e fonema de tal modo que essas associações sejam imperceptíveis durante a leitura fluente. Do mesmo modo, isso também tem que acontecer na constituição dos sentidos,

as palavras ou outros fragmentos textuais maiores, dependendo do contexto produzido durante a leitura, esvaziam-se de seus significados habituais para receber outras conotações (sentidos figurados ou recontextualizados). Caso esse processo não se dê, a leitura não passa de um lento processo de decodificação com significados isolados, sem a necessária fluência para constituir imagens, conceitos, perspectivas, fluxo narrativo e outros fenômenos típicos da corporalidade e da escrita literária. O avatar narrativo do leitor, seus heróis, seus espaços, suas aventuras não se constituem, ficando o iniciante apenas na dureza da extração dos significados diretos, em uma luta cansativa e sem sentido, resultando, muitas vezes, no esmorecimento do aluno, que desiste de ser leitor e se concebe subjetivamente como aquele que não lê.

O leitor que consegue implicar-se na leitura e constituir a subjetividade leitora, a tal ponto de experimentar prazer quando mergulha numa aventura escrita, em geral, é aquele que consegue aproveitar o máximo de sua corporalidade, a tal ponto de sossegar o corpo físico e dar vazão a um corpo psíquico capaz de se esvaziar estrategicamente e receber em si a pluralidade de vozes, de imagens e ações que uma boa leitura permite. A corporalidade lúdica fornece, assim, matrizes para a leitura e escrita. E incluem-se aí as experiências com o repertório poético-musical, a corporalidade em versos, que convoca a brincar com sonoridades, escansões, musicalidade, ritmo, movimentos, com seus sentidos, alegorias, enigmas e à repetição pelo prazer da ressonância significativa, independentemente dos sentidos. Em seu enredamento discursivo com os textos da cultura oral, da memória coletiva e subjetiva, a língua na infância permite à criança exercer suas experiências estéticas e literárias.

Sabemos que em nosso tempo os meios eletrônicos tendem a ser tão ou mais envolventes que a corporalidade e a leitura. A pregnância desses meios (BELINTANE, 2017) pode de fato rivalizar-se com a leitura e até mesmo com a oralidade tradicional (hoje as famílias compram *tablets* para bebês e os utilizam como substitutos de suas presenças físicas ao lado do berço ou do cadeirão). Contudo, são diversas as práticas culturais, simbólicas, que imbricam cultura oral, escrita, visual e, diante das novas exigências de corporalidades postas pelas tecnologias de interação e de expressão, tudo isso é também acionado pelo digital, e a educação é convocada a lidar com a renovação das experiências infantis e as hibridizações nos modos de brincar, viver, ler, produzir e consumir cultura. Ademais, a infância, diferentemente da puberdade e da adolescência, aceita bem as atividades da corporalidade, sobretudo quando não tem essas opções no lar. Neste sentido, a escola pode ser concebida como espaço de mobilizar esse encontro no tempo: a oralidade e a escrita (atualmente, também em meios eletrônicos), e a estratégia da imbricação entre elas é, com certeza, um caminho promissor para que a criança entre na leitura significativa trazendo junto os prazeres de sua corporalidade lúdica.

Se levarmos em conta que a tal geração *alpha* (nascidos a partir de 2010) e seus sucedâneos, vindos à luz ou ao *black mirror* já com celulares e *tablets* nas mãos, em vez de acalantos e brincadeiras lúdicas terão o *touch* como movimento e a virtualidade como “quintal” ou “rua”. Os avatares de seus amigos virão se encontrar em “três D” dentro de seu quarto ou na sala de sua casa. Na hora de dormir, seus pais cansados não poderão ficar muito tempo ao lado do berço, mas seus avatares estarão lá incansáveis, prontos para cantar, brincar, colocar em jogo uma antiga corporalidade, até que ele(a) durma sonhando com coisas ou gentes de se pegar com a mão. Diante dessa bem plausível possibilidade, deduzimos que a escola presencial é ou será o lugar das “coisas e gentes de se pegar com a mão” e de um tempo-espço mágico, que se enreda e se molda presencialmente de acordo com as diversidades e singularidades do real. Portanto, para nós, a corporalidade da tradição pode igualmente ganhar com as tecnologias educacionais de hoje e, até podemos tê-la (a corporalidade presencial) como uma reserva de saúde psíquica para as novas gerações. O repertório da oralidade lúdica, se reapresentado às crianças de hoje mobilizando o seu interesse, provê um “estofa linguageiro” e uma memória que favorecem que as crianças não se limitem a transitar da oralidade pragmática às imagens técnicas e ao digital, sem passar pelo domínio da linguagem escrita, da leitura fluente, sofisticada. A tecnicidade é hoje uma dimensão estratégica da cultura, mas precisamos não perder de vista outras matrizes culturais e semióticas que mobilizam a dimensão poética, artística e lúdica da oralidade e da literatura, já que, desprovidas dessas experiências, da diversificação de repertórios, as crianças têm mais chances de construir uma relação esvaziada com as práticas eletrônicas, que forjam também repertórios empobrecidos.

Tradição oral e alfabetização: oralidade e/ou leitura?

Temos defendido, em várias ocasiões (ARAUJO, 2011; 2019; BELINTANE, 2013; 2017), o valor dos gêneros poético-musicais da tradição na formação leitora e no processo específico da alfabetização de crianças, ressaltando relações imbricadas entre oralidade e escrita, dinâmicas implícitas e explícitas, manejos conscientes e inconscientes da língua oral e escrita, e resguardando a sua performatividade e dimensão brincante. A esse repertório que associa a palavra à musicalidade, ao ritmo, à rima e a outras sonoridades, podemos chamar de “corporalidade em versos”, ressaltando as funções e performances próprias a cada um, cuja função primordial é brincar e brincar com a linguagem. O valor performativo e o caráter de cultura lúdica e prática de oralidade são, portanto, fundamentais em nossa abordagem desse repertório.

Para Zumthor (1997), a “performance” implica o momento em que certa manifestação poética é, na interação singular, simultaneamente transmitida e percebida por meio da voz, corpo presente, em um acontecimento singular,

presencial. A voz aí é entendida em sua concretude, a voz humana emitida e ouvida no mesmo espaço e tempo da manifestação poética – poesia vocal, como ele prefere chamar. Mesmo não invalidando outras formas de expressão da voz, lida ou mediatizada, fato é que o autor diz que, quando lidos pelos olhos, perde-se o concreto da voz, a “vocalidade” que emana do corpo, e abole-se a presença de quem traz essa voz, pois a leitura insere um elemento diferido que elimina a simultaneidade da experiência. A “voz” que fala no texto escrito é uma voz metafórica, que enuncia um texto poético que é para ser dito em voz alta, e que só se completa com essa oralização. Entretanto, mesmo lido em voz alta, não traz a performance da vocalidade de um texto que se sabe de cor, perdendo-se um tanto de seu caráter formular, encantatório.

Diante disso, podemos problematizar as situações de escolarização que tomam os textos da tradição oral primordialmente como produtos da escrita, como aparecem, frequentemente, em programas de formação docente, materiais didáticos e em práticas escolares. Com os Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999) e o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), foram divulgadas situações de leitura de textos que se sabe de memória, de “ler sem saber ler”, como uma estratégia de alfabetização. As orientações desses programas enfatizam situações de escuta da leitura ou leitura compartilhada e as tentativas de ajuste do que se sabe de cor ao texto escrito, em atividades de ordenar textos fatiados, preencher textos lacunados, com e sem banco de palavras, e de identificar determinadas palavras escritas no texto. Tomar textos memorizados como base para a leitura “sem saber ler convencionalmente” e para refletir sobre a língua escrita, faz parte das propostas da didática de orientação construtivista (WEISZ, 2016; CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000), referidas por diversos autores. Embora possamos reconhecer o estabelecimento de relações entre a pauta sonora e os segmentos escritos como estratégia de pesquisa inteligente na busca de reconhecimento e identificação de palavras, e validar as tentativas de leitura de textos memorizados como situações produtivas de reflexão linguística, é preciso sublinhar o silenciamento, nessas orientações, quanto ao caráter cultural oral desses textos. Eles são referidos como textos que se sabe de memória, mas para logo atribuir essa característica ao potencial para a análise da escrita. Além disso, há certo espontaneísmo na abordagem dos aspectos sublexicais nessa análise das palavras no texto memorizado, pois investe-se mais na predição, antecipação e inferência pelo contexto para reconhecer as palavras e trechos, apenas casualmente incidindo sobre unidades menores das palavras. Reafirma-se aqui, em todo caso, que tais situações só terão frutos se as crianças estiverem mergulhadas na experiência sensível que as entusiasma ao ouvir, recitar e brincar com esses textos. Há aí processos de subjetivação e envolvimento que, quando bem encaminhados, e com sensibilidade, pela

figura do professor, este posiciona-se como um “ponto de giro” (BELINTANE, 2017), capaz de operar mudanças de postura nas crianças e, pela via da função poética e lúdica, conduzi-las à leitura significativa.

Soares (2020) e Morais (2012, 2019) também ratificam as potencialidades desse repertório nas práticas alfabetizadoras, relacionando-os ao desenvolvimento da consciência fonológica e ao reconhecimento de palavras em situações de reflexão sobre a escrita⁷. Com base nesses estudos, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa incorpora reflexões linguísticas, em especial as de caráter fonológico e fonográfico, a partir de textos da tradição oral. Entretanto, muitas vezes também negligenciando a dimensão cultural oral do repertório. Em um relato de prática no Caderno “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2012, p. 31), podemos ler (referindo-se a poema e parlenda): “depois de lerem e desfrutarem os dois gêneros em sua dimensão textual, a professora fez com que os alunos voltassem os olhos para algumas palavras do texto e refletissem sobre elas em sua dimensão sonora”. Ressalta-se aí o “depois de ler e desfrutar” que indica uma precedência da leitura à brincadeira, a fruição pela leitura, e a não referência, nessa exploração da “dimensão textual”, ao fato de que a parlenda é um gênero textual originalmente oral, de composição e de performance orais e que, portanto, até para ser coerente com a própria noção de letramento enfatizada no programa, e a exploração dos gêneros nas práticas interativas em que eles circulam, era preciso afirmar a dimensão da oralidade, que foi ignorada nas orientações. Não há nesse relato tampouco referência a um levantamento de textos conhecidos de memória, nem houve menção à potencialidade de reflexões sonoras no âmbito da própria oralidade, na continuidade da brincadeira, que poderiam contribuir para a apropriação da escrita. Diferente de, nesse silenciamento, termos que supor que o repertório já esteja garantido em sua exploração oral e lúdica, acreditamos que esse elemento deveria ser assegurado, enfatizado. A força dos jogos tradicionais da infância, diz Kishimoto (1994, p. 25) “[...] explica-se pelo poder da expressão oral”, não devendo perder seu caráter de fruição e perpetuação da cultura infantil.

Em outro relato (BRASIL, 2012, p. 41), a brincadeira com o repertório aparece com o convite a ir ao pátio brincar com as cantigas conhecidas, mas o ponto de partida foi a apresentação de um livro de folclore brasileiro. Ou seja, a brincadeira veio atrelada ao conhecimento dessa obra, inclusive com um momento prévio de chamar a atenção ao título, à “autora” e à ilustradora do livro, sem mencionar o fato de que, sendo uma coletânea de textos tradicionais, herança da voz anônima do nosso povo, quem foi referida como “autora” era a

7 Note-se que referimos aqui à reflexão, não a treinamentos fonológicos que aparecem em propostas fônicas, também afeitas a lançar mão de textos tradicionais para dar um ar de “lúdico” a treinamentos sintéticos e a “pronúnciação” isolada de fones.

responsável pela breve apresentação da obra e a seleção dos textos, não autora do conjunto. Podemos argumentar sobre a inadequação dessa abordagem quanto a conhecimentos importantes na formação leitora, como a questão da autoria. A brincadeira apareceu, nesse relato, como uma pretensa forma de engajar as crianças no conhecimento do gênero e na atividade de reflexão sobre as palavras de uma cantiga escrita, que a professora escolheu dentre as que foram sugeridas e cantadas no pátio. O comentário ao relato docente, no documento, apenas afirma o valor da situação de reflexão linguística, bem encaminhada, mas nada é dito sobre a abordagem oral, formular, presencial, do repertório cultural da tradição.

Também em práticas observadas ou relatadas sobre o desenvolvimento desses e de outros programas locais, os textos da tradição oral passaram a aparecer em situações de reflexão sobre a notação da língua e, ainda mais frequentemente, como gênero textual a ser lido no momento da “leitura deleite” ou “leitura compartilhada”. Em Araujo (2022), dados de uma pesquisa mostraram que eles aparecem nos discursos docentes em situações para compreender sobre os diferentes gêneros textuais e em situações de reflexão sobre a escrita, mas, nos encaminhamentos propostos, muitas vezes o texto em si se perde, diante das consignas de “circular letras” ou “pintar sílabas”, por exemplo. Raras foram as ocorrências, nessa pesquisa, de reflexão linguística, fonológica, fonográfica, no contexto e na continuidade da exploração oral e brincante dos textos. Nessas situações, os textos da oralidade lúdica são, como ressalta Belintane (2017, p. 89), “tratados de forma anódina, sem retomar suas qualidades performáticas”, o que não só esvazia seu caráter cultural e oral, como deixam de entusiasmar as crianças, perdendo-se o potencial espiritualoso e formular de um repertório que convoca a fruição, o riso, o corpo e a inteligência da criança.

Assim, a despeito do alcance produtivo e dos limites de tais práticas, é preciso ressaltar o fato de que esses textos são, nessas situações, apresentados como produtos da escrita. Evidentemente, o apoio no texto escrito é importante para ampliar a análise do oral na alfabetização, e tais reflexões não devem ser descartadas, mas ao passarmos diretamente à forma escrita desses textos, muito ficará de fora e é preciso problematizar tais perspectivas. Performance e poesia compartilham a qualidade do rito, e o ritual em torno dos textos formulares da infância convocam a voz, a memória, o corpo, o gesto, o movimento, a oralidade, o ritmo, a entonação. A sua forma é a performance, e é isso que se perde. E perdendo-se, perde-se o gancho para a constituição da leitura significativa, das subjetividades leitoras.

Além dessas, outras situações se avizinham da perspectiva de esvaziamento da performatividade desses gêneros⁸. Um dos casos é a apresentação

8 Situações observadas em escolas pela autora e estudantes sob sua orientação, em contexto de pesquisa e estágios supervisionados.

dos textos, mesmo oralmente, mas em situações que não exploram as funções brincantes específicas a cada gênero, como cantar, cirandar, pular corda, escolher quem vai jogar, desafiar a pronúncia, adivinhar, dentre muitas outras funções atreladas à função primordial que é brincar e brincar com a linguagem. Recita-se uma fórmula de escolha ou uma adivinha, da mesma forma, como texto, mas perde-se seu caráter discursivo, já que pouco são exploradas as suas funções e performances específicas⁹. Situação similar, por vezes relatada e/ou observada, é a de cantar ou recitar cantigas ou parlendas que exigem jogo corporal, coreografia, gestos, movimento, sentados nas carteiras “para não tumultuar”, esvaziando a performance, pois, embora explorem canto e/ou recitação, comprometem o que deveria vir atrelado à voz: o corpo, costurando voz e movimento em um todo da “corporalidade”. Resultado é que se esvaziam também como cultura lúdica.

Feitas essas considerações, podemos admitir que os textos da tradição oral sejam privilegiados para aprender a ler também por proporcionarem situações significativas de leitura e em que a memorização do texto favoreça a reflexão sobre a escrita. Oliveira (2012, p. 215) afirma que “ao memorizar esses textos que se precisa saber de cor para brincar, as crianças ganham um repertório para as primeiras experiências de leitura”. Enfatiza-se aí o “para brincar”. Nesse sentido, tendo sido explorados como prática de oralidade e cultura lúdica, depois de memorizados para brincar e brincando, eles podem também constituir em contexto para a leitura e reflexões sobre a língua. As crianças se beneficiam da materialização que a forma escrita lhes proporciona para compreender que a escrita representa a língua falada, para analisar a relação oral e escrito em diversos níveis de segmentação, para se apropriar do princípio alfabético. A forma escrita fornece um modelo para a análise do oral. Entretanto, tal reconhecimento não deve ser conduzido a um reducionismo dos gêneros orais a sua forma escrita. Os gêneros poético-musicais chamam a atenção para a dimensão sonora da língua, a sua realidade segmentável em unidades menores, através da escansão das palavras, das sonoridades, repetições. Mas a ideia é refletir sobre a língua na continuidade das práticas brincantes, em contextos que contribuam para ampliar os horizontes culturais, simbólicos, linguísticos e subjetivos das crianças, jamais para estreitar tais horizontes em treinamentos fonológicos destituídos da vida da linguagem e da cultura. Importa aqui, não perder de vista as práticas interativas em torno de um repertório riquíssimo de nossa herança cultural, fonte de renovações e novas invenções, inclusive seus possíveis diálogos com as mídias digitais. Fato é que, nessa perspectiva, rimas e aliterações de sílabas em parlendas e cantigas, aliterações de fonemas e sílabas complexas de difícil articulação nos

9 Por vezes as crianças são informadas dessas funções, como uma aula sobre o gênero, o que é muito diferente.

trava-línguas, desmontes e recomposição de palavras em charadas, só para citar alguns exemplos, constituindo-se como recursos poéticos, estéticos e linguísticos, são, a um só tempo, matéria da poesia e matéria da alfabetização. Nesse sentido, nas práticas alfabetizadoras não se trata, assim, de brincar para alfabetizar, é preciso inverter essa lógica. É porque o repertório oral está na memória corporal e linguageira que ele se torna um rico material também para refletir sobre a língua, oralmente ou no cotejo com a escrita, como fizeram os gregos quando receberam o alfabeto fenício (CALVET, 2011).

É importante, no entanto, fazer uma ressalva à questão da “consciência” fonológica. Embora também reconheça o valor dos jogos de palavras que o repertório proporciona, inclusive no estrato sonoro, Belintane (2013; 2017) ressalta o caráter inconsciente desses processos e amplia o envolvimento da criança com os efeitos da função poética para muito além de situações de desenvolvimento da consciência fonológica. O autor lembra que “a trama de textos orais e os interjogos linguageiros que resultam em boa leitura não se originam tão simplesmente de uma construção consciente” (BELINTANE, 2013, p. 121). E completa:

[...] os elementos articuladores da entrada da criança constituem uma rede de processos – essa metáfora da rede permite-nos pensar no **entusiasmo, o desejo**, como espaço vazio de cada malha, ou seja, há uma substância que não se vê, que é inefável, mas que é o elemento que potencializa as decisões e ações. Para nós, esse inefável não pode ser traduzido em ‘consciência’, seja ela fonológica, leitora ou reflexiva. (BELINTANE, 2017, p. 77-78).

Nesse sentido, ressalta-se que, embora Araujo (2011; 2019) argumente que as sonoridades dos textos poético-musicais da infância os tornem privilegiados para a reflexão fonológica – em diferentes níveis e envolvendo unidades diversas – é preciso reconhecer que há enredamentos de outros processos em jogo, e o valor do repertório na alfabetização não se reduz, evidentemente, ao estrato sonoro, nem à reflexão sobre a escrita alfabética. A relação entre os textos da oralidade lúdica e a leitura extrapola a questão da reflexão sobre a escrita alfabética. Em nossa perspectiva, não é atribuído à reflexão fonológica e grafofonêmica um caráter de treino mecânico ou de processo exclusivamente explícito e consciente, em termos cognitivos, nem o que está em jogo na relação oralidade lúdica e entrada na escrita se reduz à cognição. Há, inclusive, um jogo entre implícito e explícito mesmo nas atividades metalinguísticas, cognitivas, ressaltado por Gombert (2013). Tomada em uma perspectiva não mecanicista, a reflexão fonológica e sobre unidades menores da escrita pode alinhar-se aos jogos com as palavras que validamos.

Se o foco na consciência fonológica compactua, frequentemente, com tecnologias educacionais que envolvem treinos e automatizações no

reconhecimento de sílabas, palavras e fonemas, e usam animações visuais e sonoras como formas de interação nesses treinos, então, temos mais razão ainda para sugerir o encantamento das atividades performáticas presenciais, para que o repertório oral, os gêneros discursivos da corporalidade se tornem, de fato, elementos da memória corporal da criança e não estejam apenas na memória estendida. É interessante ressaltar, no entanto, que Nanci (2017), em sua pesquisa de doutoramento, evidencia que os alunos que mais se empenhavam em leitura, eram também aqueles que faziam bom uso de suas tecnologias digitais, intercambiando-as com a corporalidade lúdica, a leitura e a escrita, ratificando o necessário diálogo, que pode ser fecundo, entre tradição e a contemporaneidade.

Feitas essas discussões, é preciso reafirmar que, da mesma forma que nas situações em que os textos são usados para ensinar valores ou para abordar conteúdos escolares, perdendo-se seu caráter de cultura da infância, tomá-los como contexto (jamais como pretexto) para a alfabetizar, de qualquer modo, exige cuidados. Kishimoto (1994, p. 26), argumenta: “os jogos tradicionais deixam de ter sua característica básica, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar aspectos educativos quando utilizados pela escola”. Em outra obra, a autora lembra que o lúdico só existe quando os sujeitos que brincam assumem significados simbólicos nas situações interativas em torno das brincadeiras (KISHIMOTO, 2014). Assim, é preciso toda cautela na abordagem dos textos desse repertório de cultura oral ao trazê-los para o útil da escola, da alfabetização, pois, destituídos dessa dimensão cultural, interativa, estética e brincante, perdem sua potencialidade e se esvaziam enquanto repertório cultural e subjetivo, comprometendo, igualmente, sua contribuição no desenvolvimento da leitura fluente e significativa.

Textos de função lúdico-poética na formação leitora

Na defesa da alfabetização a partir dos gêneros que se fundam na função poética, estética, simbólica, temos algumas restrições à ênfase dada aos gêneros funcionais do cotidiano imediato, com funções comunicativas, pragmáticas, que operam com a dimensão “útil” da linguagem. Mas há ainda outra questão que podemos problematizar quanto à função poética *versus* a função comunicativa, no seio mesmo da abordagem dos gêneros da oralidade lúdica. Isso porque, além de serem tomados como produtos da escrita, não é rara, em práticas orais e de leitura, a sua abordagem do ponto de vista do conteúdo referencial dos textos, em detrimento de sua linguagem poética.

Seja em situações de “interpretação de texto”, seja em situações de uso de versões “politicamente corretas”, essa ênfase no conteúdo, na comunicação de uma mensagem, termina por desvirtuar a essência dos textos poéticos da oralidade lúdica e da própria poesia literária, pois o que está em jogo nesses

gêneros não é o conteúdo em si, mas o tratamento estético da linguagem, em seus diversos níveis de organização. Importa, na poesia, o amálgama som e sentido, a linguagem propensa à plurissignificação e, no caso dos textos poético-musicais da oralidade, especialmente o estrato sonoro da língua, o ritmo, as rimas, os paralelismos, as ressonâncias significantes, independentemente dos sentidos. A palavra e a voz poética não são estritamente informativas, como refere Zumthor (2014), a poesia “tem outras preocupações para além da comunicação”, argumenta Jean (1995, p. 27), que afirma que a originalidade da linguagem poética é, justamente, ser diferente da linguagem da comunicação. Para Callois (1976), referido por ele, “as leis que regulam a utilização poética da linguagem não estão ligadas à precisão da denotação das coisas através das palavras” (CALLOIS *apud* JEAN, 1995, p. 27). A poesia é feita de conotações, de imagens, de usos insuspeitados e antes impensados para as palavras, é feita de metáforas, metonímias, dentre outras figuras de estilo e de som. Sim, e é feita de som. O amálgama entre o estrato sonoro e os sentidos é a matéria da poesia. Sobre isso Bosi (2000, p. 9) indaga: “[...] o que é o som, vogal ou consoante, desgarrado do signo que é a palavra-feixe de conotações? E o que é a palavra arrancada ao movimento rítmico e melódico da frase?” (BOSI, 2000, p. 10). O uso poético da linguagem é aquele em que “[...] as palavras sobressaem, espessando-se e fazendo-se perceptíveis, de modo a se interporem entre o usuário e as coisas a que se referem, subvertendo-lhes a face cotidiana” (BORDINI, 1986, p. 13).

A função poética da linguagem se exprime também pelo jogo de palavras, jogos com a própria linguagem. Além de ver a afinidade entre poesia e jogo na própria estrutura da imaginação criadora, Huizinga (2010) diz que toda poesia é uma forma essencial de jogo, em diversos níveis da organização linguística:

[...] A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isso poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (HUIZINGA, 2010, p. 147).

Na estética infantil aproxima-se ainda mais poesia e jogo, acentuando a linguagem que joga com as palavras, que brinca consigo própria, que ativa o lúdico, o prazer pelo ritmo, pela graça, pelo que há de reiterativo e formular. Aimard (1975) destaca vários tipos de jogos de palavras, não apenas os que aparecem na poesia infantil, mas que surgem espontaneamente nas brincadeiras com a linguagem: jogos fonéticos, morfológicos, sintagmáticos e semânticos, que as crianças misturam e usam, sem nem mesmo se dar conta, em suas

invençionices linguísticas. Também a poesia recorre a esses jogos de palavras, em vários níveis do discurso articulado, não apenas dos efeitos sonoros.

Assim, ressalta-se a função estética da poesia e o seu caráter de jogo, embora se reconheça que, no berço do seu nascimento, ela tinha outras funções vitais, além da estética, de caráter social e litúrgico, como nos lembra Huizinga (2010), assim como a poesia oral tinha caráter mnemotécnico, o que, segundo Jean (1995), nos permite dizer que ela nasceu como utensílio, não como prazer. A poética oral era, originalmente, recurso mnemônico que garantia a perpetuação e a transmissão dos textos, memorizados e passados de geração em geração, interligando-as. Eram inscritos apenas na memória coletiva e no “coração” – fazendo aqui uma referência a sabê-los de cor, de memória – o que assegurava a perenidade da cultura. Peneirados ao longo do tempo, esses gêneros guardam as marcas dessa origem oral e, sabidos de memória, se dispõem às brincadeiras com a linguagem.

Nos textos poético-musicais da tradição oral, o caráter de jogo da poesia fica ainda mais marcado, assim como sua dimensão sonora. O ritmo ligado à voz e ao corpo, os paralelismos, as repetições e a reiteração de sons semelhantes dispostos em intenção da memória e do prazer do ouvido – tudo isso faz jogo na poesia oral. A evidência sonora, seu traço diferencial, diz Bordini (1986, p. 23) “[...] ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, em especial aos bebês e pequeninos”. A poesia oral infantil é, em grande medida, melopeia (POUND, 2006), impregnada de propriedades musicais, como ritmo, sons, embora haja os textos que também apelam ao pensamento e à imagem, à logopeia e fanopeia, como as adivinhas. De qualquer modo, mais marcada é também sua despreocupação com o conteúdo, o sentido, já que muitos dos textos da tradição oral trazem, inclusive, *nonsenses* ou sentidos “maluquinhos”, expressão sem mensagem, pura exploração sonora sem palavras reconhecidas na língua, ou enunciados com sentido “na linha”, na expressão literal, mas “sem pé nem cabeça”. O que é “uni, duni, tê, salamê minguê”? O que quer mesmo dizer “Lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu”? E “Babalu é Califórnia, Califórnia é Babalu...” – importa saber? E o que dizer de “Adoleta, lê pêti, pêti pôla, lê café com chocolá, adoleta”, espécie de corruptela do francês, ou “Dom dom lero. Dom dom dom lero lero. Si si lero”, mero jogo sonoro articulado a movimentos? O conteúdo referencial da mensagem não está em jogo aí, e sim os elementos que visam à fruição pela linguagem, pelo som, o jogo, a corporalidade lúdica. Como diz Bordini (1986, p. 25), “a despreocupação com o sentido, explicável no caso do bebê, mas intrigante nos trava-línguas e certas modinhas, poderia ser entendida como a porta de entrada para o mundo da linguagem, através da corporeidade do significante”. Para os pequenos, que ainda não efetuam transformações de representação nos textos, e para os mais crescidos, que buscam sentidos e reflexões, mas encontram a

carga figurativa do discurso, os textos poético-musicais não estão preocupados em comunicar um conteúdo referencial, com carga denotativa. Mesmo as adivinhas, as réplicas, dentre outros gêneros que fazem apelo à razão, a linguagem desliza dos significados aos significantes, da denotação à conotação, do sentido literal à metáfora, da comunicação ao jogo.

Jean (1995) argumenta que há um duplo aspecto da língua falada que se revela remotamente na vida dos bebês: o da linguagem útil da comunicação e o da linguagem inútil da criação e prazer, não funcional, e que não deve cessar a partir do momento que se apropria da língua materna. Desde a fase pré-semiótica do bebê, o estrato sonoro da língua tem, segundo o autor, um componente criativo e prazeroso, e a ele a criança retornaria pela via da linguagem poética. Ele diz “a criança perde a presença de seu corpo na língua. Uma das funções da poesia é justamente devolver-lho” (JEAN, 1995, p. 31). Numa perspectiva semelhante, e recorrendo a Manoel de Barros, Belintane (2013) refere à palavra encantada como sendo da ordem do “desútil”, própria à gratuidade e aos ludismos da linguagem não referencial, ligada à dimensão estética, à função poética da linguagem, em contrapartida à palavra útil, de uso comum, da fala cotidiana, dos textos funcionais, com função comunicativa. Voz anônima do povo, os gêneros da oralidade lúdica trazem essa gratuidade da linguagem e recursos poéticos que dão “corpo” aos significantes, às sonoridades em detrimento dos significados. A despeito de portar uma linguagem simples, sem o mesmo trabalho estético da literatura dita erudita, eles são reconhecidos por seu valor iniciático à linguagem poética, ao ludismo não intelectualizado, como ressalta Bordini (1986) e, com isso, mergulha as crianças nas encantações da linguagem, fornecendo um estofa no qual vem se assentar a leitura fluente, sofisticada, literária.

Jean (1995) faz uma ressalva, no entanto, dizendo que o fato de a função comunicativa não ser prioridade nesse repertório, não exclui que ela seja também uma língua de comunicação, no sentido de haver vozes que falam e se dirigem ao interlocutor. Mas podemos dizer que o que está em jogo aí é mais a dimensão interativa da linguagem do que sua função comunicativa. Fato é que, como ressalta Oliveira (2012, p. 213): “além da função comunicativa, a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária”. E é esse o acento que o repertório poético-musical deveria receber na escola, nas práticas lúdicas e nas práticas de leitura.

Toda essa discussão nos conduz a problematizar, em práticas escolares, as situações em que as formas poéticas são abordadas como texto utilitário e as situações que abordam o repertório tradicional da infância com foco no conteúdo referencial¹⁰. No primeiro caso, podemos citar situações de uso textos

10 As situações aqui mencionadas foram observadas em contexto de pesquisas e estágios supervisionados.

da tradição, de paródias ou de “musiquinhas fabricadas” para tal (mas tratadas no mesmo patamar), para organizar a rotina escolar, fazer fila, lavar as mãos, ficar calado, sentar-se, dar “bom dia” etc. Esse uso, de caráter essencialmente pragmático da linguagem, que não define esses gêneros tradicionais, subtrai deles a função lúdica e estética, empobrece o cantar e o recitar na escola e, no fim, os reduz também à função comunicativa. É muito diferente de brincar de “Vaca amarela, fez cocô na panela, quem falar primeiro [...]”, pois a fórmula convoca o silêncio pelo riso, pela brincadeira, e quem fala é apenas alvo dessa risada. Ou seja, a função lúdica não se perde.

No segundo caso, de situações que focam o conteúdo, podemos referir, por um lado, aquelas de “interpretação de texto”, à moda da interpretação que se faz de narrativas e textos informativos, com foco na informação referencial e, por outro, as situações de transformação dos textos para versões consideradas como brandas e “politicamente corretas”. No caso das primeiras, a ênfase, muitas vezes, é em sentidos denotativos e compreensões literais de textos cujo sentido pouco importa. E no segundo caso, chama-se a atenção ao conteúdo por dotar o texto de um valor “edificante”, relacionado a ensinamentos, em detrimento da função poética de versões originais. Claro que a expressão poética gera reflexões, mas convoca a inteligência e o pensamento por outras vias. Os sentidos literais, quando presentes, entram no jogo com outros sentidos, não em si mesmos. A poesia diz de outro modo, outras coisas sobre o mundo, calcada no que Olgária Matos chamou de “hospitalidade emotiva” (*apud* MACHADO, 2017), que extrapola ensinamentos, supera as contradições, inclusive aquelas oriundas de “choques de cultura” e marcas de opressão.

Assim, ainda que, na peneira do tempo, os textos orais mudem, na dinâmica entre permanência e transformação, e ainda que reconheçamos que a tradição oral carrega as contradições da própria sociedade, a ideia de modificar os textos tradicionais baseada no conteúdo que veiculam, não se sustenta diante do fato de que seu foco não é o conteúdo. “Dorme neném, que a cuca vem pegar”, é uma canção de ninar bebês que nem entendem ainda o canto; e a presença da cuca, do tutu, do bicho papão estabelece, de qualquer modo, uma relação complexa, não simplória, com a cultura e com o medo, e não gera contradição com a melodia que acalma e embala, como discute Machado (2017), no livro “Canção de ninar brasileira”. Contrário a isso, no prefácio desse livro, Matos reconhece o acalanto, no desenvolvimento da criança, como “[...] um halo de proteção que a acompanha pela vida afora como um talismã contra a desventura” (MACHADO, 2017, p. 14).

Ilan Brenman (2012) denuncia o que chama de “ventos eugenistas”, referindo aos discursos que propõem alterações moralistas ou a higienização das letras dessas “tenebrosas cantigas”, seja por veicularem temas espinhosos, supostamente não infantis, ou por suposição de ferirem sensibilidades.

No âmbito do que foi discutido sobre a função comunicativa, referencial, em oposição à função poética e lúdica da linguagem, podemos entender a cantiga “Atirei o pau no gato” apenas como uma brincadeira de cantar, de repetir sons, esperando a hora do “miau” para cair. Ao cantar a versão “edificante”, chama-se a atenção ao conteúdo, e perde-se muito, vira outra coisa. Não são essas cantigas e brincadeiras infantis que produzem supostos efeitos maléficos nas crianças, nem elas devem ter sua natureza de texto poético comprometida para, necessariamente, ensinar coisas. Ademais, frequentemente as crianças só vão pensar no conteúdo desses textos se chamarmos a atenção para ele. Do mesmo modo, podemos também relativizar a ideia de que brincar de “Chicotinho queimado” ou “Escravos de Jó” não faria mais sentido, por originar-se no contexto da escravidão. Ora, a despeito da origem que teve, virou brinquedo de criança, não guardando mais vínculos com tal origem. Como diz Kishimoto (2014, p. 101), “os jogadores geralmente desconhecem o motivo que, no passado, originou o jogo”, e mesmo que caiba conhecê-lo, não justifica bani-lo, mas reconhecer as transformações por que passam os usos que se faz dos jogos e da linguagem. A autora segue então dizendo que “[...] não obstante, persiste a recordação de como jogar, baseado na vida cotidiana, memória coletiva que se torna individual. Ao conservar uma tradição, cria-se a possibilidade de projetar o jogo para o futuro” (KISHIMOTO, 2014, p. 101).

A cantiga “O cravo e a rosa”, por sua vez, coloca outro aspecto da questão. Vista por alguns como retrato da violência doméstica, para outros é apenas uma história de amor. A interpretação literal do “despedaçada” ou “despetalada” e a imagem de uma rosa submissa que vai visitar o seu algoz, imposta como única possível, acaba com o que é mais salutar na literatura, oral ou de autor, e no cancionero popular: o mundo simbólico, a metáfora, o sentido figurativo, a polissemia dos discursos. A interpretação, marcada pelas mazelas sociais de hoje, silencia os sentidos possíveis atrás de um “soco literal”, que desconsidera a metáfora, a pluralidade e negociação de sentidos numa obra poética, e não pode ser reputada como a única interpretação possível. Argumentamos, assim como Brenman (2012), que precisamos ouvir mais as crianças, pois impor uma interpretação única ou julgar termos o controle do que elas vão interpretar, parece-nos bastante arrogante. Diz ele: “pouco ouvimos nossas crianças, e são elas que deveriam dar o parâmetro para a tesoura do politicamente correto” (BRENMAN, 2012, p. 50). Mesmo que a violência possa aparecer, mobilizada por uma ou outra criança diante do texto, possivelmente o será, justamente, por aquelas que precisam justamente ouvi-los, ouvir outras interpretações, e a experiência simbólica talvez até possa ajudá-las a elaborar as projeções que ali depositaram.

Os exemplos são muitos, mas esses poucos já ajudam a ilustrar o argumento sobre quão complexa, e com tantas implicações, é a questão de tomar

o repertório poético-musical com foco no conteúdo. Essa discussão sobre o “politicamente correto”, evidentemente, extrapola os objetivos aqui traçados, mas nos ajuda a argumentar que só os que vêm na linguagem, ainda mais poética, o que está no significado literal, na linha, e não nas entrelinhas, ou por detrás das linhas, ou ainda, em um significado único; só quem pensa que, da infância, devem ser varridos certos assuntos, “acolchoando” o mundo para as crianças; e quem desconhece o papel do simbólico na formação humana, pode querer “cancelar” essas experiências da literatura e da tradição oral na infância. E todos esses elementos – polissemia das palavras e plurissignificação da linguagem, leitura literal e figurativa, valor simbólico da experiência poética, literária – têm relação com a formação leitora e com as práticas de leitura.

Por fim, podemos ainda argumentar que, como a diminuição dos espaços de sociabilidade e os novos modos de brincar na contemporaneidade têm deixado as crianças desprovidas desse repertório de textos e de brincadeiras, a escola, em vez de empobrecê-las desconsiderando suas peculiaridades, e em vez de rechaçá-las em favor de versões modificadas, higienizadas, por vezes infantilizadas, pode ter um papel importante na reapresentação e mobilização dessa herança cultural às crianças de hoje, de modo potente, não frívolo, e também conduzir boas articulações entre corporalidade lúdica, leitura e mídias eletrônicas, sem perder o que tem de intangível e inefável nesses repertórios e nessas possíveis articulações e invenções.

Reafirmando a essência da poesia, seu elemento inefável, diferente da linguagem da comunicação, relembramos com Brasileiro (2002) que, assim sendo, ela também alimenta o nosso mundo palpável. Diz ele, em um livro intitulado “Da inutilidade da poesia”:

Ao buscarmos a inespessura das ideias, não nos cegamos para o mundo. Até pelo contrário, dotamos o mundo da tenuidade de que ele necessita para tornar-se legível. Este, de fato, é o poder que julgamos natural da poesia. Drummond soube vê-lo quando escreveu: “As coisas tangíveis/tornam-se insensíveis/à palma da mão” (BRASILEIRO, 2002, p. 151-152).

As crianças escapam da linguagem de todo dia na poesia e na brincadeira, e “se animam quando escutam uma cantilena, um poema, uma imagem que lhes diz, *de outro modo, outra coisa*, diferente das exigidas pelas aprendizagens escolares” (JEAN, 1995, p. 98). Que saibamos preservar essa potência da poesia, dos gêneros da oralidade lúdica, da corporalidade, ao tomá-los no terreno da escola, da formação leitora, da sedução das tecnologias e dos novos modos de interagir nas telas, nas redes e, em especial, no terreno do “útil” da alfabetização.

Considerações finais

Argumentamos, neste capítulo, em favor da abordagem de textos poético-musicais da tradição oral na alfabetização e na formação leitora de crianças, a partir de uma perspectiva que põe em diálogo oralidade e escrita, mas problematiza a ênfase na sua forma escrita, quando se trata desse repertório. Assim como Zumthor (1997), não consideramos as manifestações culturais da oralidade menos válidas que as da cultura escrita, reconhecendo, ao contrário, complexas interações entre essas modalidades da língua, e mais, tomando a oralidade lúdica como referência primordial para a entradas das crianças na escrita. Considerando, igualmente, o nosso contexto contemporâneo, avançamos também no sentido de entender a corporalidade lúdica em um possível encontro virtual entre subjetividades e memórias diversas (corporal, gráfica, eletrônica).

É importante reconhecer que, no âmbito das complexas relações entre oralidade, escrita e mídias, esse repertório, além de estabelecer diálogos intertextuais com a literatura de autor, também circula de outras formas que não a oral presencial. Recolhidos e registrados por escrito ou gravados/transmitidos em mídias, circulando na internet, hoje fazem parte, também, de uma memória escrita, audiovisual e digital. Presentes em livros, sites, CDs, produtos audiovisuais, aplicativos, plataformas de *streaming* musicais, o repertório tradicional da infância circula para além das práticas orais, e essas formas de circulação são legítimas numa sociedade que não se apoia mais na oralidade como recurso mnemotécnico. Entretanto, como vimos, tanto escritos quanto mediatizados, eles perdem um tanto de seu valor performático, ainda que possamos vislumbrar novas corporalidades nessas mixagens. Zumthor (2014) argumenta que os meios auditivos ou audiovisuais seriam comparáveis à escrita por abolir a presença de quem emite a voz e suas referências espaciais, e também pelo fato de que essa voz é reiterável, repetindo-se de modo idêntico, indefinidamente. A mediação fixa a voz, torna-a reiterável, abstrata. Como diz o autor, “aquilo que se perde com os *media*, e assim necessariamente permanecerá, é a *corporeidade*, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão” (ZUMTHOR, 2014, p. 19). A voz é considerada por Zumthor (2014, p. 31) não apenas em si mesma, mas, justamente, “[...] em sua qualidade de emanção do corpo” e, por isso, ainda que presente de forma mediatizada, perde sua corporeidade. Podemos dizer, então, que perder a corporeidade pode ser entendido também como perder a “corporalidade”, a oralidade performática, esvaziando o repertório da potencialidade aqui abordada. Entretanto, a despeito dessa ressalva, em situações escolares, a voz mais primeva, a que chamamos corporalidade, pode se imbricar com outras vozes oriundas da leitura em voz alta, das vozes virtuais e tecnologizadas e constituir uma base criativa para que essas subjetividades se desenvolvam como leitores complexos, capazes de articular meios, suportes e discursividades.

Assim, embora essas formas de circulação tenham o seu lugar nas práticas escolares, não podemos perder de vista a origem oral desse repertório, suas funções brincantes atreladas a essa origem e composição oral, e a corporalidade e vocalidade de sua performance oral presentificada, compartilhada. Desse modo, situações de leitura e de escuta da leitura (o texto oralizado) desses textos, devem se constituir, na escola, em uma estratégia secundária, em momentos posteriores a sua exploração oral, de memória, e não em seu centro, como têm aparecido nos programas de políticas públicas, em orientações de manuais e materiais didáticos e em certas práticas escolares. Da mesma forma, ouvi-los registrados em áudio ou vídeo ou em plataformas digitais não deve ser o meio exclusivo, nem preferencial. Assim, antes de propor a leitura ou a escuta exclusivamente mediatizada, convidamos docentes a viver a sua própria corporalidade, a ativar experiências sensíveis, ampliar seu próprio repertório, compor seu acervo de textos memorizados, revisitar sua memória afetiva, seus brinquedos com as palavras, recordar os que lhes afeta, os que lhes convida à recitação ou à cantoria. Para que possa, diante de sua turma, munido de seus próprios deleites, viver com inteireza a partilha cultural e reapresentar, de cor, performatizado, o rico repertório da infância, brincando com a língua, com a cultura, com a beleza dos ritmos, melodias e sonoridades, e com a cumplicidade intelectual que surge nas espertezas da linguagem. E até para que possa, a partir dessa base de corporalidade, vislumbrar as boas articulações com as outras formas de expressão e suas mixagens. Só quando mergulhadas nessas encantações da linguagem, as interações com os textos escritos poderão, efetivamente, contribuir para conduzir à leitura fluente, significativa e sofisticada.

Sabemos, no entanto, que as relações entre a escola e as práticas lúdicas e estéticas não são simples, carregam complexidades historicamente marcadas. Mas, apesar de sua vocação para instrumentalizar o brincar, a infância, a literatura, o lúdico, seguimos confiantes de que o espaço escolar possa acolher, no processo de alfabetização e de formação leitora, as infâncias, a fruição estética, as práticas orais, lúdicas, nessa potência que envolve memória coletiva de uma cultura e memória subjetiva, na lida com a linguagem oral, escrita e suas mixagens com as linguagens gráfica, visual, digital. O que, aliás, seria reconhecer reassumir o imbricamento entre corporalidade e escrita que, na história, deu origem aos textos de grande volume, que resultaram na literatura, nas ciências, na filosofia e nas religiões.

REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **Les jeux de mots de l'enfant**. Villeurbanne: SIMEP, 1975.

ARAUJO, Liane Castro de. Infâncias e cultura lúdica infantil na contemporaneidade. *In*: SANTOS, A. K. A. dos; SILVA, K. A. R. e. (org.). **Diversidade, infâncias e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ARAUJO, Liane Castro de. Oralidade lúdica e alfabetização: Os textos da tradição oral em discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Maria Cecília de Paula; D'ÁVILA, Cristina; MORAES, Giselly Lima de. **Linguagem, subjetivações e práxis pedagógica: desafios da ciência e da pós-graduação**. Salvador: Edufba, 2022.

ARAUJO, Liane Castro de. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ARAUJO, Liane Castro de. Textos da tradição oral: reflexão fonológica e cultura lúdica infantil. *In*: GONÇALVES, Suzane Vieira; NOGUEIRA; Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga (org.). **Práticas educativas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019. p. 99-120.

BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para a formação de professores**. São Paulo: Scortecci, 2017.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986. Série princípios, 97.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, 2012. Ano 1, unidade 3.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores: Guia do Formador**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização (PCN em ação)**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASILEIRO, Antônio. **Da inutilidade da poesia**. Salvador: EDUFBA, 2002.

BRENNAN, Ilan. **A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011.

CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre. Artmed, 2000. v. 1.

GELB, Ignace J. **Historia de la escritura**. Madrid-Espanha: Alianza Editorial, 1952/1976.

GOMBERT, Jean Émile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle sobre a leitura e sua aprendizagem. *In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia (org.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

HAVELOCK, Eric. **A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente**. Lisboa: Gradiva, 1996c.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In: JAUSS, Hans Robert (coord.). et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Série Indagaciones. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LORD, Albert B. **The Singer of Tales**. Londres: Harvard University Press, 1997.

MACHADO, Silvia de Ambrosis Pinheiro. **Canção de ninar brasileira**. São Paulo: Editora da USP, 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Col. como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino. **O letramento na contemporaneidade e o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas**. Tese (Doutorado) – São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-140656/pt-br.php>. Acesso em: 5 jun. 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>. Acesso em: 7 abr. 2022.

WEITZEL, Antonio Henrique. **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1995.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FOLCLORE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO AO AR LIVRE NA GRÉCIA

Maria Mertzani

Introdução

O currículo indígena é um desenvolvimento recente e como tal estabeleceu objetivos que conectam a aprendizagem da língua nativa em uma forte relação com a terra do presente e a do passado. Na prática, a comunidade sempre tenha mantido esse vínculo, conectando assim a língua aos territórios culturais, uma conexão que funcionava para além dos objetivos do currículo oficial (DISBRAY; MARTIN, 2014; PINHO FELLER; VAUGHAN, 2014). Em certos currículos indígenas (veja os Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs – CCFALCP, 2000; Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia – NTILC, 2017) a terra é considerada como texto e como tal há objetivos específicos para o aprendizado linguístico. Para tanto, os alunos experimentem visitas a terra, identifiquem diferentes características ambientais, explorem maneiras de falar sobre localização e direções, e identifiquem totens de clãs, sonhos, desenhos de corpos e danças. Em outras palavras, o currículo indígena exige que a prática educativa ultrapasse os muros da escola e o aprendizado seja materializado ao ar livre, no ambiente natural da comunidade indígena.

Nesse contexto, a oracina e oralidade do povo indígena é abordada. Oracina é a expressão oral que as pessoas fazem através de elementos verbais de uma língua. No entanto, como as pessoas falam (oracias) em uma sociedade depende da oralidade da sociedade em particular. A tradição oral de uma comunidade está profundamente enraizada no passado. Isso vale também para as práticas de alfabetização. A alfabetização não pode se distanciar do passado (ALI, 2017). A alfabetização oral (MERTZANI, 2022) está vinculada às histórias do passado da comunidade, nas quais se apresentam terras ancestrais, identidades e práticas culturais. Assim, o currículo envolve habilidades linguísticas para “compreender e usar a língua necessária para ser sustentada pela natureza, física e espiritualmente” (WESTERN CANADIAN PROTOCOL FOR COLLABORATION IN BASIC EDUCATION, 2000, p. 21).

Essa relação entre a alfabetização das línguas indígenas e sua terra me levou a comparar alguns de seus elementos com o contexto grego, visto que

tradições orais folclóricas são fortes nas rurais gregas, especialmente na planície da Tessália, minha terra natal. De fato, além das línguas indígenas, essa relação entre língua e terra é vista em muito poucas línguas modernas. Em um *continuum* histórico, a língua grega desenvolveu modalidades de comunicação “convencionais” (por exemplo, a escrita), bem como não convencionais, como as modalidades gestuais e assobiadas (e.g., a língua assobiada *sfyriá* [em grego, σφυριά] na região da Évia usada pelos pastores). A diferença, porém, com o currículo indígena é que todas essas modalidades nunca foram empregadas no currículo oficial e, portanto, nunca ensinadas nas aulas escolares. Sua aprendizagem ocorreu, e ainda ocorre, fora das escolas.

A visão mais ampla da alfabetização é aquela que se concentra nos aspectos funcionais das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, para que os alunos possam adquirir-las e usá-las em contextos socioculturais significativos (por exemplo, negócios, mídia etc.). A ênfase está na leitura e na escrita, deixando de lado a fala e escuta (e também as outras formas linguísticas desenvolvidas), principalmente quando estas envolvem vários gêneros (por exemplo, oração [em inglês, *oration*], folclore). Este artigo visa discutir práticas de alfabetização culturalmente específicas em um estudo de caso na planície da Tessália, abordando a noção de *aprendizagem ao ar livre* (em inglês, *outdoor learning*), que nos últimos vinte anos na Europa emergiu como um modelo educativo, buscando uma redefinição funcional da relação humana com o meio ambiente e promove uma nova forma de perceber a realidade escolar (BILTON, 2010; DILLON; MORRIS; O’DONNELL *et al.*, 2005).

Alfabetização cultural

O estudo assume uma perspectiva sociocultural da alfabetização, que não separa a oralidade e oracia da alfabetização. Ambas são partes integrantes e a alfabetização é “um processo social” com fortes conexões com a comunidade e seu ambiente, que não ocorre apenas na escola, mas fora, na comunidade, como a comunidade indígena também afirma¹¹. A educação indígena (também mostrada no currículo indígena) segue um tema e recorte temporal sazonal (DISBRAY; MARTIN, 2014; HERMES; HASKINS, 2014; NICHOLAS, 2014). Assim, o ciclo temático corresponde aos ciclos alimentares da época e ao modo de vida sazonal da tribo (HERMES; HASKINS, 2014). O ciclo temático envolve conhecimento cultural, como posse da terra, vida cerimonial,

11 Ainda existem muitas comunidades sem currículo oficial. Entre outros motivos, esse fenômeno se deve ao fato de que as comunidades indígenas veem a escola como um corpo estranho, questionando seu papel e finalidade dentro da comunidade. “A escola entra na comunidade e toma posse dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade como dona da escola” (PINHO FELLER, VAUGHAN, 2014, p. 175; veja também NICHOLAS, 2014).

prática e organização social, história local e histórias de sonhos, conhecimento do mundo natural, como plantas, animais, ecossistemas, bem como caça, rastreamento e uso de recursos. Nessa educação, os membros velhos da comunidade desempenham um papel dominante e seu conhecimento geralmente é registrado, transcrito e elaborado (HERMES; HASKINS, 2014).

Os anciãos instruíam as crianças sobre como costurar miçangas e mocassins (“chinelos”), como fazer bonecas e outros brinquedos para entreter crianças pequenas, como tomar conta de crianças, como estar seguro e como se comportar como uma pessoa Dene. Mais recentemente, os mais velhos também começaram a escrever suas próprias histórias com base em suas experiências [...] Os mais velhos destacariam que, quando crianças, eles aprenderam assistindo e participando. Eles ajudaram os membros mais velhos da família a plantar hortas e cultivar vegetais em uma zona com uma estação de crescimento muito abreviada. Eles aprenderam a reconhecer bagas comestíveis e o momento de sua colheita. Eles reuniram histórias e estilos de bateria aprendendo com pessoas mais velhas. (MEEK, 2014, p. 340).

A educação está intimamente adaptada à economia da comunidade e a aprendizagem ocorre através da participação na vida da comunidade (NICHOL, 2011). Habilidades como caça, pesca, agricultura, construção de casas, fabricação de ferramentas e ornamentos, conhecimento das estações do ano para peixes, animais, frutas, localização de poços de água, métodos de obtenção de água e assim por diante, constituem elementos importantes da educação. O conhecimento, porém, não é inteiramente confiado à escola. Também é privado e é transmitido pelos Anciões, os *Guardiões do Conhecimento* de cada comunidade. Nesse sentido, alguns objetivos curriculares são apresentados como *discricionários* (por exemplo, objetivos relativos a cerimônias) (see MERTZANI, 2022). Os temas também incluem símbolos e desenhos tradicionais, em pintura corporal, na areia (e.g., nos contos aborígenes da Austrália), aos relatos de sonhos e outros. O processo de planejamento e desenvolvimento do ciclo temático reflete não apenas o conhecimento da tribo, mas também sua pedagogia com sua natureza intergeracional, interconectada e recursiva (DISBRAY; MARTIN, 2014). Por exemplo, nas tribos aborígenes da Austrália, as aulas são levadas para diferentes lugares próximos à comunidade para trabalhos sobre a temática da água, com a participação dos mais velhos em passeios pelo mato e visitas noturnas ao campo, para explicar os lugares, cantar os lugares e contar histórias. Os membros familiares também participam para aprender com os mais velhos e ensinar as crianças. Dessa forma, o compartilhamento de conhecimento intergeracional está vivo e encenado por meio do ciclo temático (DISBRAY; MARTIN, 2014, p. 38).

As culturas indígenas geralmente colocam uma prioridade no grupo do que no indivíduo e o aprendizado é um processo colaborativo. Além disso, o ambiente familiar é imperativo para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança. Assim, pais e avós são fundamentais para o aprendizado, exigindo que as famílias se envolvam ativamente no aprendizado de seus filhos, mesmo que nem todos os membros da comunidade se sintam à vontade nas escolas (MEEK, 2014). A pedagogia indígena enfatiza a observação, imitação e a prática da vida real (por exemplo, manipulação de exemplos reais, apoiada pela interpretação visual dos materiais apresentados), embora no passado houvesse um sistema mais formal de iniciação e instrução organizada pelos líderes.

Muitas vezes, as instruções vinham quando as pessoas se reuniam ao redor de uma fogueira, levando à frase ‘Nós os crescemos nas cinzas’. Por toda a parte a lareira, o fogo da família ou da comunidade, constituía um local de encontro ao fim do dia, onde se partilhava a comida, se contavam histórias, cantavam-se canções. Normalmente, os próprios arranjos de assentos ao redor do fogo eram significativos em termos da localização da terra da pessoa (sentado na direção do local) e daqueles com quem ele ou ela poderia estar perto ou distante, generoso ou evitar. Por esses meios, uma rica herança cultural foi transmitida e as crianças aprenderam a vida social, econômica e religiosa da comunidade, incluindo filosofia, ética, arte, música, dança e mitologia. A religião (talvez melhor, a espiritualidade) permeava todos os aspectos da vida. (NICHOL, 2011, p. 108).

Há uma preferência por um modelo de aprendizagem do tipo “observar e fazer”, durante o qual as habilidades são transferidas observando e imitando as ações dos membros mais velhos. Nesta aprendizagem, as tradições orais e a contação de histórias são as estratégias mais eficazes (HODGSON-SMITH, 2000). Assim, a aprendizagem se dá a partir da tradição oral que liga o canto (histórias, lendas, instrução), o local da comunidade (terra, propriedade, pesca, caça, direitos de coleta), o parentesco (família, linhagem etc.) e a cerimônia (rituais, dança etc.) (NICHOL, 2011).

Foi durante a década de 1990 que os países do norte da Europa começaram a mostrar um interesse crescente e valorização da importância da aprendizagem ao ar livre. Por exemplo, no início dos anos 2000, o Departamento de Educação do Reino Unido preparou vários relatórios educacionais, pois havia preocupação com o declínio das oportunidades de aprendizado ao ar livre e baixos níveis de compreensão sobre alimentação, agricultura e questões de sustentabilidade entre os jovens (veja DILLON *et al.*, 2005). Esses relatórios destacaram a necessidade de entendimentos empíricos ao ar livre e definiram o aprendizado como o uso de outros lugares, fora da sala de aula escolar (DfES, 2006). De fato, o relatório *Engajando e aprendendo com o*

ar livre – O Relatório Final da Aula ao Ar Livre em um Projeto de Pesquisa Ação em Contexto Rural (em inglês, *Engaging and Learning with the Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*), aborda os seguintes benefícios do aprendizado ao ar livre (DILLON *et al.*, 2005, p. 22):

- (i) impactos cognitivos, relativos ao conhecimento, compreensão e outros resultados acadêmicos;
- (ii) impactos afetivos, englobando atitudes, valores, crenças e autopercepções;
- (iii) impactos interpessoais/sociais, incluindo habilidades de comunicação, liderança e trabalho em equipe;
- (iv) impactos físicos/comportamentais, relacionados à aptidão física, habilidades físicas, comportamentos pessoais e ações sociais; que evidenciam áreas que a educação indígena aborda fortemente, como a aprendizagem da experiência e coletiva com a participação e interação com diversos membros da comunidade.

Esses relatórios consideraram a aprendizagem ao ar livre como uma atividade principalmente escolar e não comunitária (embora haja casos em que é mencionada a condução do aprendizado por membros da comunidade, como os agricultores), abordando o fato de que as oportunidades de aprendizagem ao ar livre podem ser integradas ao currículo, envolvendo conexões curriculares, trans-curriculares e/ou extracurriculares (DILLON *et al.*, 2005).

Como estudo de caso, a seção seguinte apresenta a alfabetização cultural no contexto grego, no que diz respeito à área da Tessália e ao envolvimento das comunidades locais com o aprendizado do gênero oral a contação de histórias folclóricas ao ar livre. Em primeiro lugar, a seção apresenta o gênero folclore no currículo oficial grego, e em segundo, as atividades folclóricas estudadas.

Alfabetização cultural na Grécia

As raízes do aprendizado ao ar livre na Grécia são antigas o suficiente, remontando ao antigo *aprendizado peripatético*. O termo é derivado da palavra grega *peripatos*, que significa “a caminhada” e refere-se ao método de ensino empregado, primeiramente, por Aristóteles e, em segundo lugar, por seus seguidores (a partir do século IV a.C.). Assim, a aprendizagem era móvel, baseada em caminhar enquanto ensinava, movendo-se de um lugar para outro, engajando os alunos em discussões por meio de diálogos. Através de uma continuidade histórica, esta forma de aprendizagem contínua, principalmente devido às condições climáticas mais quentes que permitem sua

condução. Nestes, o ambiente natural, específico de cada área geográfica da Grécia, desempenha um papel importante, especificamente na aprendizagem da alfabetização e seu gênero folclórico.

Na Tessália, as regiões de Lárisa (a capital), Vólos e Néa Ionía, Tríkala, Kardítsa, Elassóna e Fársala, devido a sua longa história desde tempos¹² imemoriais, apresentam uma tradição folclórica contínua, abrangendo uma vasta gama de temas para adultos e crianças, ricas em história e cultura, e de acordo com o ciclo sazonal anual, que, por sua vez, está ligado às atividades de vida agrícola e pastoril (migração anual de rebanhos de animais das terras baixas para as terras altas para pastagem de verão; colheita; fabricação de leite e queijo etc.). Até aos dias de hoje, embora não esteja explicitamente previsto no currículo oficial, este ciclo é mantido e seguido na prática docente, de língua e literatura em particular, para além do calendário oficial de festas e celebrações nacionais.

Ao longo dos anos, o folclore nunca foi considerado uma disciplina de estudo nos Currículos do Ensino Fundamental e Médio. Seu ensino sempre funcionou como uma difusão da interdisciplinaridade (entre nas disciplinas Língua, Literatura, Música, Artes etc.) ou através da aprendizagem de disciplinas existentes (por exemplo, de Literatura, História, Geografia). O folclore carrega inevitavelmente o conceito de cultura, que foi concebido na reforma educacional de 2003 (Government Gazette 303 and 304/ 13-3-2003 v. B, v. A).

Após a queda da ditadura militar na Grécia (em 1974), as reformas educacionais implementadas impactaram amplamente o ensino da língua grega, seus dialetos e literatura. Principalmente, essas reformas visavam eliminar a diglossia entre a *katharevousa*¹³ (a forma arcaica do grego escrito) e o grego *demótico* (o grego que era usado oralmente e por escrito), estabelecendo

12 A Tessália foi densamente povoada nas eras neolítica e calcolítica (antes de 6.000 a.C.). Na mitologia, a Tessália foi o local da batalha entre os Titãs e os Olímpianos. Além disso, Jasão e os Argonautas lançaram sua expedição da Península de Magnésia (em Vólos) e o reino dos Myrmidons (os soldados comandados por Aquiles) estava localizado nas proximidades de Farsala. Na *Iliada* de Homero, na lista de navios, é mencionada a assistência da cidade Trikki (hoje Tríkala) com dez navios. A Tessália recebeu o seu nome dos tessálios, uma tribo grega pelásica, e o dialeto eólico grego é falado, envolvendo várias variedades locais.

13 Esta questão surgiu da existência de duas formas escritas distintas do grego: de *Katharevousa*, a língua "purificada"; e de *Demotiké*, a língua "comum". A primeira foi desenvolvida por alguns estudiosos influentes e pela Igreja, e foi projetada para "purificar" a língua grega de suas características não helênicas, que foram adquiridas ao longo dos séculos. Esta forma linguística tem sido apoiada por governos conservadores, e tem sido sugerido que a *Katharevousa* tem sido usada para impedir que alunos de classes socioeconômicas mais baixas continuem seus estudos no Ensino Médio e Superior. Por outro lado, a *Demotiké* incorpora mudanças que ocorreram na língua ao longo dos séculos, de modo que existem diferenças lexicais, morfológicas e fonológicas de idiomas mais antigos. Corresponde mais de perto à língua falada pela maioria dos gregos. O fato é que essa constante disputa linguística afetou negativamente o futuro dos dialetos regionais, resultando no eclipse de muitos e na falência da variedade linguística do grego.

assim este último como a língua oficial. No entanto, um grego demótico padronizado de alguma forma negligenciou o ensino e a transmissão de dialetos históricos locais. De fato, o discurso promovido via os dialetos como uma fala a ser evitada e língua inferior, cujo uso caracterizava o *camponês*, palavra cunhada para significar a pessoa iletrada. Quem falava um dialeto regional ficou marcado com aquele clichê, fenômeno que impactou muito o futuro dos dialetos remanescentes nas regiões e alguns saberes folclóricos eclipsados com o falecimento dos membros da comunidade.

O currículo envolve muito pouco o ensino do folclore, demonstrando uma preferência geral pelo termo *cultura popular* (em grego, λαϊκός πολιτισμός). O seu ensino também era restringido pela religião oficial (o cristianismo ortodoxo) que não permitia o aprendizado de muitos costumes por serem caracterizados negativamente *pagãos*. Adicionalmente, a “modernização” das reformas educativas visava a mercantilização da escola na Zona Económica Europeia, projetando uma educação técnica e instrumental global (GOUNARI; GROLLIOS, 2012; FLOURIS; PASIAS, 2003; (KAZAMIAS; ROUSSAKIS, 2003; TRAIANOU, 2009). Assim, a educação literário-humanista grega tradicional¹⁴, ou seja, o cultivo da língua grega e as tradições culturais, foi “redefinida”, tornando-a menos etnocêntrica e mais eurocêntrica (KAZAMIAS; ROUSSAKIS, 2003).

A reforma de 1997 baseou-se nas decisões do Conselho Europeu de Lisboa (23-24 de março de 2000), em que os líderes europeus deram prioridade à convergência educacional para que a União Europeia pudesse competir efetivamente com os EUA na economia (FLOURIS; PASIAS, 2003; KOUTOURAKIS, 2007). A introdução do Currículo Unificado, definiu o conteúdo que deve ser coberto durante os anos de escolaridade obrigatória de uma forma que se assemelha ao Currículo Nacional do Reino Unido (TRAIANOU, 2009). Este currículo foi modificado em 2001 e o termo *interdisciplinar* foi adicionado ao seu título, enfatizando uma abordagem interdisciplinar de aprendizagem e ensino. Em 2002, a ideia de trabalho de projeto foi introduzida no contexto da *zona flexível* (ver abaixo). De acordo com os princípios gerais de Estrutura Curricular Unificada Interdisciplinar (em grego, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών [daqui em diante, DEPPS]), o ensino está relacionado com temas da vida diária e há poucas referências ao folclore e à cultura em relação às seguintes disciplinas escolares:

14 Refiro-me ao ensino da leitura e análise de trechos literários de textos, atividade que ocupava a grade semanal de ensino, e que envolvia também a leitura e escrita de textos antigos. Além disso, esse tipo de ensino (ao qual os estudos internacionais se referem como método de tradução e de gramática) não envolvia nenhum aprendizado de folclore.

a. *Língua*. Um de seus objetivos é o aluno “compreender o lugar da língua em geral na cultura de um povo, sua importância para as nações” (GOVERNMENT GAZETTE 303 and 304/13-3-2003 v. B, v. A, p. 18) para compreender a contribuição da língua na criação da cultura. Uma atividade indicativa para o desenvolvimento e prática do grego escrito é a coleção de contos populares e várias tradições de diferentes fontes, histórias antigas, hábitos dos ancestrais e sua vida cotidiana (p. 30).

b. *Zona flexível*. É uma disciplina de duas horas, planejada pelo professor da turma para um período específico de tempo (por exemplo, para um trimestre) com atividades que precisam ser aprovadas pelo Conselheiro Escolar do distrito (p. 618-619). Por meio dessa disciplina, as crianças interagem e se envolvem em atividades colaborativas relacionadas com certos temas culturais da vida cotidiana e da comunicação (p. 619).

c. *Educação teatral*. A disciplina visa o conhecimento direto das realizações artístico-culturais da terra natal e de outras culturas, e a aquisição de conhecimentos específicos sobre o teatro e as artes e a sua relação com a cultura e a sociedade (p. 127). Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, um dos objetivos é o contato com a herança cultural dos ancestrais na cultura grega e alheia. Como planos de trabalho interdisciplinares propostos são eventos tradicionais da região, registros de costumes e engajamentos infantis, coleções de imagens históricas, memórias de parentes, pinturas, textos, depoimentos que criam um flashback no passado de forma artística (p. 133). Na seção de metodologia de ensino busca-se também o seguinte: “A convivência com a Arte na escola contribui para o cultivo de uma educação humanitária, mas também estética nos alunos, fazendo a ponte entre o mundo da informação e da tecnologia estéreis e o mundo da cultura e uma evolução qualitativa da sociedade” (p. 134).

d. *História*. No primeiro e segundo ano, a história é interdisciplinar, ensinada na disciplina de Estudos Ambientais, enquanto nos anos finais é ensinada separadamente. Em relação à cultura, afirma-se: “[...] os alines para criar conexões e pontes com o passado, reconhecer as conquistas da cultura em diferentes períodos e, finalmente, entrar em contato com seu patrimônio cultural, revivendo costumes e tradições tanto de seu lugar quanto da Grécia em geral” (p. 184). As séries superiores do ensino fundamental tratam do eixo da história local, para que os alunos “valorizem seu patrimônio cultural” e adotem uma atitude e consciência semelhantes “para respeitar a cultura e as tradições de todos os tempos e povos” (p. 188).

e. *Educação Social e Política*. Nos dois primeiros anos do ensino fundamental é ministrada por meio de *Estudos Ambientais*, enquanto nos dois anos seguintes é ministrada como disciplina autônoma. A disciplina pretende compreender que a cultura popular é um “desenvolvimento cultural, através

do reforço da identidade nacional e cultural dos estudantes, da consciência da natureza e do papel dos vários grupos a que pertencem e da aceitação da diversidade e pluralismo” (p. 230). Outro objetivo importante é “o desenvolvimento de ... identidade e consciência grega com base em ... herança nacional e cultural, o cultivo de relações sociais e coesão, responsabilidade individual e solidariedade social” (p. 230). No primeiro ano, a secção *Cultura do nosso lugar* visa “dar às crianças um primeiro contacto com os locais culturais e tradições folclóricas do lugar onde vivem”, enquanto a secção *Cultura na região mais ampla* visa “aprofundar nas tradições básicas e na cultura popular da região mais ampla à qual sua comunidade pertence” (p. 231). O terceiro ano inclui a secção a *Cultura do nosso país*, para os alunos “Conhecer locais de referência cultural ... desde a antiguidade até aos nossos dias”. Além disso, no mesmo ano, no domínio do conhecimento sobre a cultura da Grécia e de outros países, as crianças são convidadas “a conhecer o património cultural do seu lugar e a apreciar o seu contributo para a comunidade local” (p. 232-233). Nos dois anos seguintes, nada é mencionado especificamente além de um único objetivo no quinto ano que destaca a necessidade de participar nos clubes culturais (p. 236).

f. *Estudos Ambientais*. No primeiro ano, o currículo procura que os alunos “desenvolvam o interesse e o amor pela pátria e pelo património cultural”, enquanto na secção *Cultura do nosso lugar*, os objetivos enfatizam o contato com a cultura popular. Especificamente, a disciplina procura “aproximar e desenvolver interesses pelos sítios culturais e tradições folclóricas do lugar onde vivem” e “ganhar uma familiaridade inicial com o vocabulário relacionado aos elementos culturais do seu lugar” (p. 307). No segundo ano, o objetivo é “desenvolver o interesse pela busca e promoção de elementos da cultura popular da área mais ampla a que sua comunidade pertence”. No terceiro ano, procura-se uma revisão histórica da cultura para que os alunos “conheçam locais de referência cultural e elementos da nossa cultura desde a antiguidade até aos dias de hoje e desenvolvam uma atitude positiva em relação à promoção e preservação do património nacional” (p. 308-309). No quarto ano, a disciplina procura “valorizar as tradições locais, nacionais, religiosas e culturais” e a consciência do ambiente cultural para “formar os ânimos e atitudes necessários que o ajudem a integrar-se harmoniosamente no seu ambiente natural, social e ambiente cultural” (p. 311).

g. *Música*. A disciplina destaca a cultura e as tradições populares gregas, pedindo aos alunos que “entrem em contato com os componentes mais antigos da tradição da música nacional grega moderna e apreciem seu valor” (p. 340). Os objetivos declarados para os anos finais são desenvolver as capacidades dos alunos “para cantar e tocar peças de diferentes épocas, lugares e culturas” (p. 342-343). Os projetos interdisciplinares dizem respeito à música tradicional

grega durante a qual os alunos são convidados a recolher e editar canções e costumes tradicionais de diferentes partes da Grécia, que podem associar a trajes tradicionais e locais, instrumentos musicais e ocasiões para reviver e abordar o património cultural do lugar de forma produtiva e criativa (p. 345).

h. *Educação Ambiental*. Em relação à cultura, a disciplina pretende-se “cultivar competências para a protecção do património cultural, dos direitos individuais, humanos e sociais”, o que pode ser alcançado através do desenvolvimento de projectos sobre “as várias nacionalidades da região – elementos da cultura, seus costumes e tradições” (p. 644).

Quadro 1 – Calendário e celebrações folclóricas¹⁵

Estação	Tema	Folclore	
Primavera: março, abril, maio	O equinócio vernal e o início da primavera; Páscoa; 1º de maio – celebrações no campo.	As canções de primavera da Andorinha e o acolhimento da primavera. O costume de <i>Martís</i> . O Pólo de Maio, as guirlandas com flores silvestres, o costume da água silenciosa, etc. – Figura: canções de primavera da Andorinha.	
Verão: junho, julho, agosto	Solstício de junho.	Várias celebrações do salto de fogo [o dia de São João] – Figura: o salto de fogo.	
Inverno: dezembro, janeiro, fevereiro	Celebrações de Natal; Véspera de Ano Novo; Carnaval.	Várias celebrações e costumes locais. – Figura: o costume de Boulés e Genitsari, o casamento carnavalesco.	

Fonte: Elaborado pela autora.

- i. *Artes*. Tem como objetivo sensibilizar os alunos para “compreender a dimensão cultural e o contributo das artes para a cultura ao longo do tempo e em simultâneo” (p. 97). Além disso, a disciplina

¹⁵ Obs.: Há uma grande variedade de costumes, portanto o quadro apresenta uma seleção. Cada costume tem uma variedade de músicas que as crianças aprendem a cantar no dialeto cantado.

envolve os alunos “Para conhecer os vários tipos de obras de arte, para compreender, analisar, interpretar, julgar e apreciar o patrimônio cultural grego e mundial” (p. 100). Também quer que o aluno “Conheça e nomeie alguns tipos de arte tradicional local” (p. 102).

O calendário escolar na Grécia começa em meados de setembro, época que corresponde à época da colheita (começa no início de agosto) e dura até meados de junho. Durante o ano letivo, há as férias de inverno para as férias de Natal e depois, durante a primavera, as férias da Páscoa. Entre meados de junho e de setembro, as escolas fecham no verão. Neste ciclo, as tradições folclóricas existem e correspondem a cada estação (Quadro 1), que as comunidades realizam ao ar livre, principalmente com a chegada da primavera e do verão por causa do clima quente e ensolarado. Este ciclo é determinado pela atividade agrícola da região e, de fato, certas tradições estão fortemente relacionadas à sua conduta ao ar livre que não podem ser consideradas e materializadas de outra forma. Exemplos clássicos são as celebrações da primavera a partir de março (por exemplo, as canções de primavera e as celebrações do primeiro de maio¹⁶). Este ciclo também significa que as crianças a cada semestre vivenciam as atividades folclóricas de sua comunidade.

O Estudo

Nos últimos quinze anos, há contação de histórias acontecendo em festivais públicos (Figura 1), que substitui a sua antiga forma (na praça da aldeia, no bairro etc.). O foco foi nesses eventos na Tessália, portanto, seu material (por exemplo, programas, *press releases*, notícias, fotos, vídeos do Youtube) foi coletado, analisado e discutido neste artigo em dois casos de estudo, em vinhetas (veja BARTER; RENOLD, 1999). Na Tessália, existem dois festivais folclóricos principais. O apresentado em primeiro caso, o Festival de Contação de Histórias do Olimpo, e o segundo, o Festival de Contação de Histórias de Pelion, a que se refere o segundo caso. Esses eventos ocorrem durante a temporada de verão, após o fechamento das escolas.

16 Esta celebração tem raízes antigas (por exemplo, as festas dionisíacas), ligadas ao início do calendário anual na primavera que hoje corresponde à celebração da Páscoa (veja GROVES, 2006). Não se refere à celebração trabalhista do primeiro de maio e se conecta às comemorações do Dia das Mães. No final do dia, os gregos penduravam a guirlanda de flores na entrada da sua casa, onde permanece até a noite do meio do verão (no solstício de junho). Naquela noite, as guirlandas são incendiadas nas fogueiras conhecidas de São João, celebrações que correspondem às festas juninas no Brasil.

Kallipéfkí (em grego, Μορφωτικός Εκπολιτιστικός Σύλλογος Απανταχού Καλλιπευκιωτών – ΜΕΣΑΚ [doravante, MESAK]), e o Município de Tempri. No total, sete eventos públicos de contação de histórias foram organizados, cujos programas tiveram a seguinte estrutura:

- (i) as sessões da manhã com as apresentações acadêmicas de alguns palestrantes convidados;
- (ii) sessões do meio-dia das oficinas acadêmicas sobre a arte de contar histórias;
- (iii) as sessões da tarde com atividades educativas e contação de histórias para crianças;
- (iv) as sessões noturnas com mais contações de histórias e exposições artísticas acompanhadas de música tradicional.

O POFA visa preservar a história local e as tradições folclóricas e reforçar o ato de contar histórias para crianças e adultos. Durante os festivais, a contação de histórias era realizada até mesmo nos quintais das casas (Figura 2), com a participação dos velhos da aldeia, envolvendo atividades educativas (jogos, leitura de livros etc.) e interpretações narrativas incorporadas (dramatização, contação de histórias com dança etc.) (Figura 3b).

Figura 2 – Contação de histórias em jardins e quintais



Fonte: (a), (c), (d) O 7º Festival de Contação de Histórias do Olimpo, junho 24-25, 2016, Kallipéfkí Larissa. Narrador Dimitris Mállis, Grupo de Contação de Histórias *Paramythanthos*. Link: <http://www.kallipefki.gr/7ο-φεστιβάλ-αφήγησης-2/>. (b) O evento de Contação de Histórias *A Kallipefki Narra*, julho 14 – 15, 2019, MESAK, Kallipéfkí Lárissa. Link: <http://www.kallipefki.gr/η-καλλιπευκη-αφηγηται/>.

No primeiro festival (2003), a sua programação envolveu crianças para dramatizar e narrar contos selecionados. A dramatização envolveu contos e histórias literárias estrangeiras bem conhecidas (por exemplo, *A Alice no país das maravilhas*), misturadas com contos gregos tradicionais. As crianças foram vestidas com trajes que representavam os personagens envolvidos, contrastando com os trajes tradicionais da região (Figura 3b), acompanhadas de música tradicional demotiké. No segundo festival (2005), a clareira da floresta foi utilizada para uma exposição infantil, referente às suas produções de pinturas e representações de contos. No terceiro festival (2007), o programa incluiu contação de histórias à noite (até à meia-noite) na nascente central da aldeia, debaixo de uma noqueira central. No intervalo, foram expostas obras de arte sobre temas como Nyreidas, fadas, Driades, e outras figuras mitológicas. O quarto festival (2009), para além da contação de histórias de contadores profissionais da Grécia e do estrangeiro, convidou contadores locais, que sua performance foi acompanhada por música polifônica tradicional feminina. O quinto festival (2012) incluiu a contação de histórias através do teatro de sombras realizado por educadores locais e a recitação de versos da Odisseia de Homero por atores. No sexto festival (2014), a sessão educativa envolveu dramatização de um conto japonês, e no sétimo festival (2016), jogos tradicionais com a participação de professores da escola local, conto com a coral infantil local, e leitura de livros com a participação de uma biblioteca municipal local. No pátio da escola da aldeia, mulheres de uma cooperativa agrícola local, apresentaram histórias locais enquanto apresentavam o cozimento de tortas de legumes tradicionais.

Estudo de Caso 2 - Vinheta 2

Agné Stroumbouíli é uma conhecida contadora de histórias folclóricas na Grécia e participou do Quarto Festival de Contação de Histórias de Pelion (3 a 10 de agosto de 2014), organizado pela organização sem fins lucrativos *Contos e Mitos na espinha do Centauro* (em grego, Παραμύθια και Μύθοι στου Κένταυρου την ράχη), na cidade de Saint Georgios em Volos. De acordo com o programa do festival, a sua sessão de contação foi especial para crianças, intitulada *O sininho e outros contos* que aconteceu na nascente da cidade à noite e é gravada em um vídeo de 36 minutos disponível¹⁸ no Youtube.

Conforme informado no início deste vídeo, a sessão envolveu contos da coletânea intitulada *O sininho e outros contos para crianças muito muito pequenas* (in Greek, Το κουντουνάκι – παραμύθια ελληνικά για μικρά μικρά παιδιά) (STROUMBOÚLI, 2013), da qual Stroumbouíli narrou nove contos (ver Apêndice A), originários da Grécia e das antigas terras de Pontus e do sul da Itália (na Magna Graecia). A sessão envolveu contos narrativas, além de

18 O vídeo em grego: <https://www.youtube.com/watch?v=pYlMr3QK8mc>.

três pertencentes ao tipo chamado *klimakotó*¹⁹ (em grego, κλιμακωτό). Entre os contos, Stroumbouli usou seis versos²⁰ tradicionais curtos como uma técnica de intervalo, usando algumas palavras e frases nos dialetos gregos das Cíclades e do Dodecaneso. Havia também muitas referências a objetos do passado (por exemplo, tsoukáli [panela cerâmica], sentoúki [arca], kazáni [caldeirão]), assim como uma variedade de técnicas de contar histórias, como o uso de gestos (Quadro 2), o uso de itens (Quadro 3), entonação de voz e onomatopeia, perguntas ao público e deslocamento de corpo para demonstrar as falas dos personagens.

Figura 3 – Contação de histórias e atividades educativas



Fonte: (a), (e), (f) O evento *A Kallipefki Narra*, julho 14-15, 2019, MESAK, Kallipéfi Lárissa. Narradora: Agné Stroumbouli. Obs.: A narradora usa o fio vermelho, ligando o objeto às tradicionais letras²¹ da contação (em grego): κόκκινη κλωστή δεμένη [kókkiní klostí deméni] / στην ανέμη τυλιγμένη [stin anémi tyligméni] / δώστης κλώτσο να κινήσει [dóstis klótso na kinísi] / παραμύθι ν' αρχινήσει [paramýthi n' arhinísi]. O fio simboliza o desenrolar da história. (b) O 1º Festival de Contação de Histórias do Olimpo 2003, junho 21, 2003, Kallipéfi Lárissa. (c) O 7º Festival de Contação de Histórias do Olimpo, junho 24-25, 2016, Kallipéfi Lárissa. (d) O 3º Festival de Contação de Histórias do Olimpo, 22-23 de junho, 2007, Kallipéfi Lárissa. Link: <http://www.kallipefki.gr/forest-festival/>.

- 19 A contação se intensifica com o aparecimento gradual dos personagens, que o público é chamado a relembrar e repetir os versos envolvidos.
- 20 Esses versos são sempre ditos no início ou no final dos contos. Veja também a Figura 3.
- 21 Tradução em português da autora: fio vermelho amarrado / na roca enrolado / pedalar-la pra mover / e o conto inicia.

a. *Gestos*. Por exemplo, houve um grande uso de gestos, criando imagens visuais das cenas dos contos. No conto klimakotó, devido a certa repetição de versos, os gestos representavam os personagens e/ou suas ações. Por exemplo, no conto *O velho, a velha e o ratinho*, Stroumboúli representava a casa, a pega-pássaro e a ação central da velha senhora, ou seja, a agitação do mingau no caldeirão (veja Quadro 2). Havia também gestos que expressavam emoções, como negação, afeto, desespero, raiva e alegria.

b. *Entonação de voz e alongamento de palavras*. Estes foram usados para enfatizar determinados eventos e/ou para a representação das vozes dos personagens. Por exemplo, no conto *O velho, a velha e o ratinho*, Stroumboúli mudou a entonação de sua voz quando apresentou o discurso do rei; isto é, sua voz se aprofundou para representar um homem poderoso falando. Em contrapartida, o tom foi mais alto quando ela apresentou bichinhos falando, como a fala do rato no conto *A dama formiga*. Ao olhar da sua beleza, para a voz do rato a narradora envolveu onomatopeia e alongamento da voz aguda (Extrato 1). No mesmo conto, outras onomatopeias envolviam o latido do cachorro e o canto do boi, onde houve um aumento do alongamento também (Extrato 2). O alongamento da palavra também ocorreu quando a narradora introduziu um novo personagem na narrativa do klimakotó. Por exemplo, na linha “os jarros da princesa, aaaaaaaa!”, o som /a/ refere-se à última vogal da palavra “princesa”, cujo alongamento também foi enfatizado pelo gesticular simultâneo (o gesto de agitação).

c. *Uso de objetos*. No conto *O menino, a noqueira e o sininho*, Stroumboúli usou um barbante vermelho e um sininho, e no conto *O rato e sua linda filha*, ela usou um pandeiro para representar o sol (Quadro 3). O sino e o pandeiro também acompanharam alguns versos que ela cantou. No último conto *A velha e a moeda*, o pandeiro foi usado para enfatizar a solução final. Assim, um golpe no pandeiro significava o chute único do burro e sua liberdade do mel pegajoso. Então, dois, três golpes consecutivos, significavam os correspondentes chutes de burro e a liberação dos outros personagens.

d. *Interação com o público*. Algumas perguntas foram feitas diretamente ao público, durante a contação de histórias e os intervalos. As perguntas diziam respeito principalmente ao conhecimento e compreensão do público sobre padrões narrativos repetidos (veja Extrato 3) ou palavras que estão fora de uso no grego moderno. Por exemplo, Stroumboúli perguntou às crianças se elas sabiam o nome da árvore sob a qual as contações aconteciam. Antes do conto *O velho, a velha e o pequeno tsikáli*, ela explicou a palavra *tsoukáli* (em grego, τσουκάλι) ou *tsikáli* (em grego, τσικάλι). No conto da dona Formiga, segurando o fio vermelho, ela perguntou às crianças se elas conheciam o verso típico que tradicionalmente aparece no início dos contos. Além disso, a estrutura do klimakotó permitiu a participação do público. A narradora convidou o público a recitar com ela, colocando-o em condições de lembrar a ordem de cada cena (especificamente, a aparência dos personagens) e narrar as falas correspondentes (veja Extrato 4).

Extrato 1

08:33: Iii! Iii! Iii! [Voz aguda, imitando o guincho do rato; as crianças começam a rir].

08:37: Aaah! Sua voz como uma flecha atingiu o coração da senhora formiga e ela tomou o rato como seu marido. [Às 08:41 a narradora coloca as palmas no seu coração; um pai ri ao ouvir a última frase; isto é, a formiga se casou com o rato].

Extrato 2

07:25: Mmmmeee! MeeÉ! MeÉÉ! MEEÉ! [A narradora aumenta incrementalmente o poder da sua voz; onomatopeia para o ‘mu’ do boi].

07:34: Não não! [A narradora fecha as suas orelhas e os seus olhos], diz a senhora formiga. Sua voz é terrível e me assusta.

Extrato 3

08:13: Assim que ele vê a senhora formiga na janela, ele diz

08:16: Tiiiiii! [By squealing, the narrator represents the mouse’s squeak; the word “ti” means “Que”]. Você está tão bonita! Você me aceita como seu marido?

08:20: E o que a formiga disse para ele?

08:22: Canta! [Uma criança responde e diz “canta”] Primeiro deixe-me ver como sua voz canta!

Extrato 4

12: 08: Aaaah! O velho diz.

12:09: Vamos juntos [A narradora incentiva o público a participar da narração].

12:11: [A narradora começa o gesto de cozinhar; o verso se repete; o público participa] O mingau do Chugrut, o cabelo da velha, a barba do velhooo ... Aqui os azuelos da casa!

[...]

13:17: daqui a pouco, um porco passa [uma criança diz “oh, o porco”], vê a macieira e pergunta “pppp [onomatopeia] macieira, para onde foram suas maçãs?




13:25: Aaah! Ela exclama.

13:27: Vamos [A narradora incentiva o público a participar].

13:28: O mingau do Chugrut, o cabelo da velha, a barba do velho, os azuelos da casa, as asas da pega, as maçãs da macieiraaaa! Aqui os dentes do porco! [o público participa].

Durante a narração do conto *O velho e o nabo*, o aparecimento de um esquilo interrompe a narração, fato que emocionou as crianças. Para devolvê-las ao conto, Stroumboúli referiu-se ao primeiro conto das nozes, já que o esquilo apareceu para colher nozes da noqueira.

Quadro 2 – Exemplos de uso de gestos durante a contação de histórias

Vídeo	Extrato de conto	Imagem
12:02	<p>Τον βλέπει το σπίτι και τον ρωτά - Εεε, γέρο! Τί απόγιναν τα γένια σου;</p> <p>A casa o vê e pergunta - Ei, velho! O que aconteceu com sua barba?</p>	
12:23	<p>Σε λίγο, περνά μια καρακάξα, βλέπει το ξέσκεπο σπίτι και το ρωτά - Εεε σπίτι! Τί απόγιναν τα κεραμμύδια σου;</p> <p>Logo, uma pega-rabuda passa. Ela vê a casa descoberta e pergunta - Eee casa! O que aconteceu com seus azulejos?</p>	
15:03 - 15:23	<p>Του τσουγκρούτ το κουρκούτι, της γριάς τα μαλλιά, του γέρου τα γένια, του σπιτιού τα κεραμμύδια, της καρακάζας τα φτερά, της μηλιάς τα μήλα, του γουρουνιού τα δόντια, της βρύσης τα νερά, της βασιλοπούλας τα κανάτια, aaaaaaa! Na και του βασιλιά η κορώνα!</p> <p>O mingau do Chugrut [o nome do ratinho], o cabelo da velha, a barba do velho, os azulejos da casa, as asas da pega, as maçãs da macieira, os dentes do porco, a água da nascente, os jarros da princesa, aaaaaaaa! Aqui a coroa do rei!</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

d. *Deslocamento do corpo e olhar*. Stroumbouli usou seu corpo para demonstrar quem é a personagem que fala nas cenas dialógicas dos contos. Por exemplo, no conto *A criança, a noqueira e o sininho*, nos diálogos entre a noqueira e a criança, Stroumbouli desloca o corpo e olha para cima para indicar a pequenez da criança e a altura da árvore quando é a vez da criança falar. Quando a árvore fala, Stroumbouli posiciona seu corpo em direção ao público e, ao olhar para baixo, cria a cena da altura da árvore. No conto da dona Formiga, a contadora se debruça, narra em velocidade como o rato cai no caldeirão. Em contraste, a dona Formiga é representada na vertical, segurando a fita vermelha para salvar o seu marido rato.

Resultados



As duas vinhetas demonstram como a contação de histórias acontece em eventos comunitários, como os festivais folclóricos. Eles são eventos públicos, durante os quais a comunidade local colabora com a Universidade da Tessália e organizações folclóricas (por exemplo, museus, associações, bibliotecas) e embora as escolas estejam oficialmente nas férias de verão, os programas dos eventos mostram que estão ativas ao participar de certas apresentações de contação e dramatização (Figura 3b). Assim, professores e crianças fazem parte dessa comunidade, e seu ensino e aprendizagem se dão de forma coletiva. Com base nos programas, o Departamento Pedagógico de Educação Pré-Escola da Universidade da Tessália organizou as sessões das atividades educativas, contando com os seus alunos, professores candidatos, para trabalhar com a comunidade local, como os contadores de histórias e os professores da escola. Com base no material fotográfico dos festivais e no vídeo da segunda vinheta, os alunos são acompanhados pelos pais, que também participam, especialmente na contação dos contos klimakotó. Houve uma atividade em apenas um festival na qual os alunos se sentaram com seus pais sob as árvores da floresta e leram livros. Isso mostra que as atividades de contação de histórias focam, principalmente, na oralidade do gênero, e muito pouco em sua versão escrita.

A maioria dos contadores de histórias eram profissionais, que narravam suas histórias fazendo uso parcial dos dialetos gregos. Em contrapartida, os narradores locais eram usuários de seu dialeto, aspecto que precisa ser mais explorado, pois na segunda vinheta as crianças questionaram vocabulário que está fora de uso do grego moderno. Houve apenas um caso em que um narrador local usou o dialeto local, lendo sua história de um papel que havia preparado (essa contação aconteceu na floresta, no anfiteatro de Kallipéfkí). Os idosos estão presentes, assistindo os contos dos profissionais, aspecto que difere significativamente das práticas indígenas, onde eles têm um papel ativo e educam as gerações novas. O papel ativo dos anciãos locais é cumprido na utilização dos saberes do passado, relacionados com os trajes tradicionais, objetos, músicas e cantos, culinária, que acompanhavam as contações de histórias.

A contação materializa-se numa estreita relação com a arquitetura do espaço imediato e seus aspectos históricos, que também podem remeter para a história do local e dos seus habitantes. Por exemplo, como a contação de histórias acontecia nos quintais das casas, o público de fora da comunidade teve a oportunidade de ver arquitetura tradicional de pedra que os moradores ainda constroem (por exemplo, as casas). Este conhecimento é alargado à flora e fauna sazonais, como foi o caso da segunda vinheta com a nogueira e o esquilo. Assim, as crianças puderam vivenciar a contação de histórias em uma alteração ecológica; isto é, estar em espaços autênticos, na floresta, no espaço público da aldeia e nas habitações privadas, com a sua produção

vegetal sazonal. Por exemplo, a narrativa do conto *A criança, a noqueira e o sininho*, foi associada ao espaço natural repleto de noqueiras e as contações de histórias na clareira da floresta eram feitas entre os morangos silvestres (vegetal ao qual os anúncios dos eventos enfatizaram nas notícias).

Quadro 3 – Exemplos de uso de gestos durante a contação de histórias

Vídeo	Extrato	Uso de objetos	Conto
05:23 - 05:32	<p>και χαμηγήλωσε το κλωνάρι, και πήρε το παιδάκι το κουδουνάκι του, κι έφυγε τρέχοντας. Και πιάζει, όλο πιάζει! Τ' ακούς,</p> <p>e abaixou o galho e o menino pegou seu sino e fugiu. E ele joga, joga o tempo todo com isso! Tu estás ouvindo?</p>		<p>O menino, a noqueira e o sininho: a narradora toca o sino. Enquanto ela pergunta, ela olha para o público.</p>
27:20 - 27:27	<p>Ααα, λέει ο ήλιος για να τον ξεφορτωθεί. Δεν είμαι εγώ όπως θαρρείς ο δυνατότερος απ' όλους!</p> <p>Aah, disse o sol, querendo se livrar dele. Eu não sou o mais forte de todos como você acredita!</p>		<p>O rato e sua linda filha: a narradora usou o pandeiro para representar o sol.</p>
9:37 - 9:41	<p>Όπως δεν βλέπει πουθενά τον ποντικό, λύνει την κόκκινη κορδέλα, την ρίχνει μέσα στο τσουκάλι και φωνάζει: πιάσε την! πιάστην!</p> <p>Enquanto ela não encontra o rato em lugar nenhum, ela desamarra seu barbante, joga-o no caldeirão e grita: pegue-o! pega isso!</p>		<p>A dona Formiga: Aos 9:39 do vídeo, a narradora imita que a formiga joga o barbante no caldeirão para salvar o rato.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O espaço aberto da floresta permitiu que as crianças realizaram sua dramatização com movimentos e em grupos (ver Figura 3b) e ler sob a sombra de uma árvore. A contação de histórias também aconteceu na praça central, durante o dia, à tarde ou à noite, local que sua arquitetura tradicional²² há sempre uma árvore de vida longa (por exemplo, carvalho, plátano) e uma nascente (em grego, κρήνη [kríni]). Assim, diferentes espaços autênticos,

²² A praça central é geralmente redonda e no meio está localizada uma árvore. As casas estão localizadas perimetricamente a praça. Visualmente, esta arquitetura corresponde ao símbolo ⊙. Em torno desta árvore, ocorre toda a vida social (por exemplo, casamentos, celebrações culturais).

envolveram diferentes engajamentos das crianças e diversas formas de contar histórias. Por exemplo, na contação de histórias nos pátios das casas, as crianças estavam sentadas na frente, estavam mais próximas do narrador (o mesmo na segunda vinheta) e ao final da contação, são vistas na frente do público, falando. A segunda vinheta demonstra como as crianças coletivamente falam e/ou comentam durante a contação de histórias. Na floresta, o espaço aberto da clareira tinha uma arquitetura anfiteatro e as crianças são vistas entre a plateia de forma mista. Nas praças das aldeias, as crianças aparecem em atividades (danças, jogos educativos etc.), durante as quais trabalham entre si e com um número reduzido de educadores (um ou dois). Nestes, os formatos de semicírculo ou círculo foram os preferidos, além das atividades de dramatização das crianças (como na Figura 3b), um formato que combinava com a arquitetura tradicional do espaço e seu simbolismo.

Essas atividades são exemplos de construção de significado por meio da performance em um lugar compartilhado (veja HÄGGSTRÖM; SCHMIDT, 2020). São manifestações de letramento que podem ser entendidas como vínculos entre língua, ações e conexões ecológicas e sociais, especificamente, como vínculos entre o que as crianças fazem nos lugares, o que dizem e como se relacionam com esses fazeres e dizeres. Por exemplo, as crianças são espectadores, observando o ambiente e a contação de histórias, e são falantes, expressando. Especialmente durante a observação da contação de histórias, as crianças são envolvidas na compreensão das formas dialógicas de discursos que ocorrem, como os papéis discursivos delimitados entre o contador de histórias e os participantes (independentemente da idade), em que o contador é o locutor principal e o público, o respondente. Há também os deslocamentos dramáticos que ocorrem durante a contação, bem como as formas de fala relatadas, que são acompanhadas pelos deslocamentos corporais e todas as expressões não manuais. Todas essas formas discursivas, exigem que as crianças desenvolvam habilidades diferentes daquelas vivenciadas em sala de aula durante o ensino de alfabetização (por exemplo, a capacidade de reconhecer e de representar sons e letras).

Discussão e conclusão

O poder de associar a natureza com as tradições folclóricas está muito viva na Tessália e mais pesquisas são necessárias para traçar práticas de alfabetização culturalmente específicas, além de contar histórias folclóricas. O artigo abordou a alfabetização como uma prática inextricavelmente ligada às estruturas culturais e de poder nas comunidades, reconhecendo a variedade de práticas culturais (como as tradições folclóricas), que se associam a uma variedade de habilidades de alfabetização em diferentes contextos (BARTLETT,

2008). Como foi demonstrado, nas práticas folclóricas ao ar livre, a leitura e a escrita não são atividades privilegiadas, uma vez que outras formas discursivas são priorizadas. A contação folclórica envolve habilidades receptivas e produtivas em um esforço para discorrer sobre a literatura local principalmente de forma oral e, em segundo lugar, por escrito. Esse fenômeno é favorável ao discurso folclórico, pois o meio de escrita reduz o sabor original dos contos folclóricos (OLAJIDE, 2010).

Um narrador, às vezes acompanhado por tocadores de música, segue um formato narrativo e dialógico durante o qual interage com o público, uma metodologia típica da narrativa folclórica (BLATT, 1993; KRAUS, 1998; TROUT, 1975).

Tais habilidades estão ligadas a uma abordagem tipológica-areal da língua (BEIER; MICHAEL; SHERZER, 2002), que exige que as crianças ouçam ativamente as características linguísticas dos falantes, especialmente os pertencentes a uma determinada área geográfica que falam um dialeto, características que as crianças podem adotar em suas reproduções. Para o desenvolvimento de tais habilidades, as crianças devem vivenciar uma ampla gama de folclore, e por isso, várias formas de discurso que são compartilhadas por uma certa comunidade de afiliações linguísticas distintas, aspecto que demanda maior exploração. Nessas habilidades, somam-se o uso do corpo e dos gestos, como os já existentes e ensinados nos currículos de língua de sinais (veja MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022), como a troca de papéis e o uso de construções classificadoras, presentes na alfabetização de línguas de sinais (MERTZANI, 2022).

A contação de histórias nos eventos estudados também teve uma perspectiva turística, o que beneficia as comunidades locais. No entanto, como é discutido por outros (veja IRONSIDE, MASSIE, 2020), há a questão de “usar o folclore como ferramenta para ‘localizar’, o que [por sua vez] levanta questões sobre quem está em melhor posição para estabelecer essas narrativas e representar os destinos à sua imagem” (p. 7). Como é o caso observado de posicionar os mais velhos como observadores passivos da contação, enquanto no passado, foram principalmente eles que narraram as histórias folclóricas gregas. Uma abordagem neoliberal para capitalizar o folclore pode afastar o poder das comunidades locais nas quais o folclore está inserido (IRONSIDE, MASSIE, 2020). Assim, aconselha-se a cautela ao entregar o folclore com o patrimônio local e a educação em sua essência, de modo a beneficiar todas as partes envolvidas. Conforme o material indicado, há um respeito geral ao ambiente natural, no qual os eventos são organizados. A natureza é participante vital e cocriador da comunidade.

APÊNDICE A

CONTO		ORIGEM
1. Το ρεπάνι 2. Η Μερμήγκω 3. Ο Τσουγκρούτ – Τσιγγάνικο [Αττική] 4. Οι προξενιές της θυγατέρας του ποντικού 5. Το Τσουκαλάκι 6. Το κούτρουλο παιδί 7. Η γάτα κουμπάρα 8. Το κουντουνάκι 9. Η πεντάρα	1. O nabo 2. A dona formiga 3. O Chugrut 4. Os consulados da filha do rato 5. Tsoukalaki 6. A criança que fez xixi 7. A gata dama de honra 8. O sininho 9. A pequena moeda	1. Pontus 2. Sul da Itália e Sicília 3. Attica 4. Cyzicus 5. Karpathos 6. Skyros 7. Naxos 8. Kythnos 9. Larissa

REFERÊNCIAS

ALI, M. D. Maksud. Revisiting the orality-literacy relationship and its implications for English language teaching in Bangladesh. **IIUC Studies**, v. 14, n. 2, p. 99-110, 2017.

BARTER, Christine; RENOLD, Emma. The Use of Vignettes in Qualitative Research. **Social Research Update**, v. 25, 1999. Available at: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>.

BARTLETT, Lesley. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. **International Journal of Educational Development**, v. 28, p. 737-753, 2008.

BEIER, Christine; MICHAEL, Lev; SHERZER, Joel. Discourse forms and processes in indigenous lowland south America: An areal-typological perspective. **Annual Review of Anthropology**, v. 31, p. 121-45, 2002.

BILTON, Helen. **Outdoor Learning in the Early Years: Management and innovation**. London and New York: Routledge, 2010.

BLATT, Gloria, T. (ed.), **Once upon a folktale: capturing the folktale process with children**. New York: Teachers College Press, 1993.

COMMON Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs. **Western Canadian protocol for collaboration in Basic Education**, 2000. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d-6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS – DfES. **Learning Outside the Classroom Manifesto**. Nottingham: Department for Education and Skills, 2006.

DILLON, Justin; MORRIS, Marian; O'DONNELL, Lisa; REID, Alan; RICKINSON, Mark; SCOTT, William. **Engaging and Learning with the Outdoors: the final report of the outdoor classroom in a rural context action research project**. Slough: National Foundation for Education Research, 2005.

DISBRAY, Samantha; MARTIN, Barbara. Curriculum as knowledge system: the Warlpiri theme cycle. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 23-48.

FLOURIS, George; PASIAS, George. A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002). Trends, Challenges and Perspectives. **European Education**, v. 35, n. 3, p. 73-90, 2003.

GOUNARI, Panayota; GROLLIOS, George. Educational reform in Greece: central concepts and a critique. **Journal of Pedagogy**, v. 3, n. 2, p. 303-318, 2012.

GROVES, Marsha. **Manners and customs in the Middle Ages**. New York, NY: Crabtree Pub. Co., 2006.

HÄGGSTRÖM, Margaretha; SCHMIDT, Catarina. Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 12, p. 1729-1745, 2020. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2020.1812537>.

HERMES, Mary; HASKINS, Michelle. Unbecoming standards through Ojibwe immersion: the wolf meets Ma'iingan. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and Youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 99-116.

HODGSON-SMITH, Kathy L. Issues of pedagogy in aboriginal education. *In*: BRANT CASTELLANO, Marlene; DAVIS, Lynne; LAHACHE, Louise (ed.). **Aboriginal education: fulfilling the promise**. Vancouver: University of British Columbia Press, 2000-p. 156-169.

IRONSIDE, Rachael; MASSIE, Stewart. The folklore-centric gaze: a relational approach to landscape, folklore and tourism. **Time and Mind – The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture**, 2020. Available at: <https://doi.org/10.1080/1751696X.2020.1809862>

KAZAMIAS, Andreas M.; ROUSSAKIS, Yiannis. Crisis and reform in Greek education: The Modern Greek Sisyphus. **European Education**, v. 35, n. 3, p. 7-30, 2003.

KOUSTOURAKIS, Gerasimos. The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 17, n. 1, p. 131-146, 2007.

KRAUS, Anne Marie. **Folktale themes and activities for children**. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press, 1998.

MEEK, Barbra A. Learning a new routine: Kaska language development and the convergence of styles. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 337-364.

MERTZANI, Maria. Alfabetização na Língua de Sinais no Currículo de Língua de Sinais. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 171-198. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14392>

MERTZANI, Maria; BARBOSA, Felipe Venâncio; FERNANDES, Cristiane Lima Terra. O currículo de língua de sinais na escola: reflexões, proposições e desafios. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>

NICHOL, Raymond. **Growing up Indigenous: developing effective pedagogy for education and development**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

NICHOLAS, Sheilah E. Practicing Living and Being Hopi: Language and Cultural Practices of Contemporary Hopi Youth. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and Youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 303-335.

OLAJIDE, Stephen Billy. Folklore and Culture as Literacy Resources for National Emancipation. **International Education Studies**, v. 3, n. 2, p. 200-205, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066002.pdf>

PINHO FELLER, Nayalin; VAUGHAN, Jill. Language Practices of Mbya Guarani Children in a Community-Based Bilingual School. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 173-204.

STROUMBOÚLI, Agné. **Το κουντουνάκι – παραμύθια ελληνικά για μικρά μικρά παιδιά**. [The little bell – Greek tales for little little children]. Athens: Kaleidoscopio, 2013.

THE NORTHERN. **Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia – NTILC**. [S.l.], 2017. Available at: <https://education.nt.gov.au/policies/curriculum/indigenous-languages-and-cultures>

TRAIANOU, Anna. The uncertain character of recent educational reform in Greece. **Fórum**, v. 51, n. 2, p. 131-142, 2009.

TROUT, Lawana. **Teaching guide for Myth**. New York: Scholastic Book Services, 1975.

WESTERN CANADIAN PROTOCOL FOR COLLABORATION IN BASIC EDUCATION. **The common curriculum framework for aboriginal language and culture programs: kindergarten to Grade 12**. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>

ΦΕΚ 303/τ.Β/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Government Gazette 303, v. Β/13-3-2003. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Athens: Pedagogical Institute].

ΦΕΚ 304/τ.Α/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Government Gazette 304, v. Α/13-3-2003. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Athens: Pedagogical Institute].

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

FOLKLORE AND OUTDOOR LITERACY PRACTICES IN GREECE

Maria Mertzani

Introduction

The indigenous curriculum is a recent development and as such it has set goals that connect native language learning to the land of the present and past. In practice, the community has always maintained this bond, connecting language to cultural territories, a connection that functions beyond the objectives of the official curriculum (DISBRAY; MARTIN, 2014; PINHO FELLER; VAUGHAN, 2014). In certain indigenous curricula (see the Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs – CCFALCP, 2000; the Northern Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia – NTILC, 2017), the land is considered as text, and as such, there are specific goals for language learning. Thus, students experience visits to land, identify different environmental features, explore ways of talking about location and directions, and identify clan totems, dreams, body paintings and dances. In other words, the indigenous curriculum demands that the educational practice goes beyond the school walls, and that learning takes place outdoors, in the natural environment of the indigenous community.

In this context, the oracy and orality of indigenous people is addressed. *Oracy* is the oral expression that people make through verbal elements of a language. However, how people speak (*oracies*) in a society depends on the orality of the particular community. The oral tradition of a community is deeply rooted in its past. This also applies to literacy practices. Literacy cannot distance itself from the past (ALI, 2017). Oral literacy (MERTZANI, 2022) is linked to the stories of the community's past, in which ancestral lands, identities and cultural practices are presented. Thus, the curriculum involves language skills to “understand and use language required to be sustained by nature, physically and spiritually” (Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, 2000, p. 21).

This relationship between the literacy of indigenous languages and their land led me to compare some of its elements with the Greek context, as oral folklore traditions are strong in rural Greece, especially in the Thessalian plain, my homeland. In fact, in addition to indigenous languages, this relationship between language and land is seen in very few modern languages.

On a historical continuum, Greek has developed ‘conventional’ (e.g., writing) as well as unconventional modalities of communication such as gesturing and whistling (e.g., the whistled language *sfyriá* [in Greek, σφυριά] in the region of Evia, used by shepherds). The difference, however, with the indigenous curriculum is that all these modalities were never used in the official curriculum and, therefore, never taught at school. Their learning took place, and is still taking place, outside school.

The broader view of literacy is the one that focuses on the functional aspects of the four skills: reading, writing, listening and speaking, so that students can acquire and use them in meaningful sociocultural contexts (e.g., in business, media). The emphasis is on reading and writing, leaving aside speaking and listening (as well as other developed linguistic forms), especially when these involve multiple genres (e.g., oration, folklore). This paper aims to discuss culturally specific literacy practices in a case study in the Thessaly plain, addressing the notion of *outdoor learning*, which, in the last twenty years in Europe, has emerged as an educational model, seeking a functional redefinition of the human relationship with the environment, and promotes a new way of perceiving school reality (BILTON, 2010; DILLON; MORRIS; O’DONNELL *et al.*, 2005).

Cultural Literacy

The study takes a sociocultural perspective of literacy, which does not separate oracy and orality from literacy. Both are integral parts and literacy is a “social process” with strong connections to the community and its environment, which does not just take place at school, but outside it, in the community, as the indigenous community also claims²³. Indigenous education (also shown in the indigenous curriculum) follows a seasonal theme and time frame (DISBRAY; MARTIN, 2014; HERMES; HASKINS, 2014; NICHOLAS, 2014). Thus, the thematic cycle corresponds to the seasonal food cycles and the tribe’s way of life (HERMES; HASKINS, 2014). The thematic cycle involves cultural knowledge such as land tenure, ceremonial life, social practice and organization, local history and dream stories, knowledge of the natural world such as plants, animals, ecosystems, as well as hunting, tracking and resource use. In this education, older members of the community play a dominant role and their knowledge is usually recorded, transcribed and elaborated (HERMES; HASKINS, 2014).

23 There are still many communities without an official curriculum. Among other reasons, this phenomenon is due to the fact that indigenous communities see the school as a foreign body, questioning its role and purpose within the community. “The school enters the community and takes possession of it, becoming the owner of the community, and not the community as the owner of the school” (PINHO FELLER; VAUGHAN, 2014, p. 175; see also NICHOLAS, 2014).

Elders would instruct children about how to sew beadwork and moccasins (“slippers”), how to make dolls and other toys for entertaining young children, how to babysit, how to be safe, and how to behave like a Dene person. More recently, the elders have also begun to write their own stories based on their experiences [...] Elders would point out that, as children, they learned through attending and participating. They helped older family members plant gardens and grow vegetables in a zone with a very abbreviated growing season. They learned how to recognize edible berries and the timing of their picking. They gathered stories and drumming styles by apprenticing themselves to older folks (MEEK, 2014, p. 340).

Education is closely adapted to the community economy, and learning takes place through participation in community life (NICHOL, 2011). Skills such as hunting, fishing, farming, building houses, making tools and ornaments, knowing the seasons of the year for fish, animals, fruits, locating water wells, methods of obtaining water, and so on, constitute important elements of education. Knowledge, however, is not entirely entrusted to the school. It is also private and is transmitted by the Elders, the *Knowledge Keepers* of each community. In this sense, some curricular objectives are presented as discretionary (e.g., objectives related to ceremonies) (see MERTZANI, 2022). Themes also include traditional symbols and paintings, like body painting, in the sand (e.g., in Australian aboriginal tales), dream reports and others. The process of planning and developing the thematic cycle reflects not only the knowledge of the tribe, but also its pedagogy with its intergenerational, interconnected and recursive nature (DISBRAY; MARTIN, 2014). For example, in the aboriginal tribes of Australia, the classes are taken to different places, close to the community, for works on the water theme, with the participation of the elders in bush walks and night visits to the countryside, to explain the places, sing in the places and tell the stories. Family members also participate to learn from elders and teach children. In this way, intergenerational knowledge sharing is alive and staged through the thematic cycle (DISBRAY; MARTIN, 2014, p. 38).

Indigenous cultures generally place a priority on the group over the individual and learning is a collaborative process. Moreover, the family environment is imperative for the child’s language development and education. Thus, parents and grandparents are central to learning, requiring families to be actively involved in their children’s learning, even if not all community members are comfortable in schools (MEEK, 2014). Indigenous pedagogy emphasizes observation, imitation, and real-life practice (e.g., manipulation of real-life examples, supported by visual interpretation of presented materials), although in the past there was a more formal system of initiation and instruction was organized by the community leaders.

Often instruction came as people gathered around a fire, leading to the phrase, ‘We grow them up in the ashes’. Everywhere the hearth, the family or community fire, constituted a place for gathering at the end of the day, where food was shared, stories were told, songs sung. Usually the very seating arrangements around the fire were significant in terms of the location of the person’s land (sitting in direction of country) and those with whom he or she could be close or distant, generous or practise avoidance. Through these means, a rich cultural heritage was transmitted and children learned the social, economic and religious life of the community, including philosophy, ethics, art, music, dance and mythology. Religion (perhaps better, spirituality) permeated every aspect of life. (NICHOL, 2011, p. 108).

There is a preference for a “watch and do” model of learning, during which skills are transferred by observing and imitating the actions of older members. In this learning, oral traditions and storytelling are the most effective strategies (HODGSON-SMITH, 2000). Hence, learning takes place from the oral tradition that links singing (stories, legends, instruction), the community site (land, property, fishing, hunting, collection rights), kinship (family, lineage etc.), and the ceremony (rituals, dance etc.) (NICHOL, 2011).

It was during the 1990s that Northern European countries began to show a growing interest in and appreciation of the importance of outdoor learning. For example, in the early 2000s, the UK Department of Education prepared several education reports as there was concern about declining opportunities for outdoor learning and low levels of understanding of food, agriculture and sustainability issues among young people (see DILLON *et al.*, 2005). These reports highlighted the need for empirical understandings in the open air and defined learning as the use of places other than the school classroom (DfES, 2006). In fact, the report *Engaging and Learning with the Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*, addressed the following benefits of learning outdoors (DILLON *et al.*, 2005, p. 22):

- (i) cognitive impacts relating to knowledge, understanding and other academic outcomes;
- (ii) affective impacts, encompassing attitudes, values, beliefs and self-perceptions;
- (iii) interpersonal/social impacts, including communication, leadership and teamwork skills;
- (iv) physical/behavioral impacts, related to physical fitness, physical abilities, personal behaviors and social actions; which highlight areas that indigenous education strongly addresses, such as experiential and collective learning with participation of and interaction with various community members.

These reports considered outdoor learning to be primarily a school rather than a community activity (although there are instances where community members such as farmers conduct learning), addressing the fact that outdoor learning opportunities can be integrated into the curriculum, involving curricular, cross-curricular, and/or extracurricular connections (DILLON *et al.*, 2005).

As a case study, the following section presents cultural literacy in the Greek context, with regard to the area of Thessaly and the involvement of the local communities with the learning of the oral genre and the telling of folkloric stories in the open air. Firstly, the section presents the folklore genre in the official Greek curriculum, and secondly, the folklore activities studied.

Cultural Literacy in Greece

The roots of outdoor learning in Greece are old enough, going back to ancient *Peripatetic learning*. The term is derived from the Greek word *περίπατος* [peripatos], which means ‘walk’ and refers to the teaching method employed, firstly, by Aristotle and, secondly, by his followers (from the 4th century BCE onwards). Thus, learning was mobile, based on walking while teaching, moving from place to place, and engaging students in discussions through dialogue. In a historical continuum, this form of learning exists to present, mainly due to the warmer climatic conditions that allow its conduct. In this, the natural environment, specific to each geographic area of Greece, plays an important role, specifically in the learning of literacy and its folkloric genre.

In Thessaly, the regions of Lárisa (the capital), Volos and Néa Ionía, Tríkala, Kardítsa, Elassóna and Fársala, due to their long history since time²⁴ immemorial, feature a continuous folkloric tradition, covering a wide range of themes for adults and children, rich in history and culture, and according to the annual seasonal cycle, which, in turn, is linked to the activities of agricultural and pastoral life (annual migration of livestock herds from the lowlands to the highlands for summer grazing; harvesting; milk and cheese making etc.). To present, although it is not explicitly foreseen in the official curriculum, this cycle is maintained and followed in the teaching practice, of language and literature in particular, in addition to the official calendar of national celebrations.

24 Thessaly was densely populated in the Neolithic and Chalcolithic eras (before 6000 BCE). In mythology, Thessaly was the site of the battle between the Titans and the Olympians. Furthermore, Jason and the Argonauts launched their expedition from the Magnesia Peninsula (in Volos) and the kingdom of the Myrmidons (the soldiers commanded by Achilles) was located in the vicinity of Pharsala. In Homer's *Iliad*, in the list of ships, the assistance of the city Trikki (present Trikala) with ten ships is mentioned. Thessaly takes its name from the Thessalians, a Pelasgic Greek tribe, and the Greek Aeolian dialect is spoken, involving several local varieties.

Over the years, folklore has never been considered a subject of study in Elementary and Secondary Education Curricula. Its teaching has always worked as a diffusion of interdisciplinarity (between the subjects Language, Literature, Music, Arts etc.) or through the learning of existing subjects (e.g., Literature, History, Geography). Folklore inevitably carries the concept of culture, which was conceived in the 2003 education reform (GOVERNMENT GAZETTE 303B; 304B/13-3-2003).

After the fall of the military dictatorship in Greece (in 1974), the implemented educational reforms greatly impacted the teaching of Greek, its dialects and literature. Mainly, these reforms aimed to eliminate the diglossia between the *katharevousa*²⁵ (the archaic form of written Greek) and *demotiké* (the Greek that was used orally and in writing), thus establishing the latter as the official language. However, a standardized Demotic Greek somehow neglected the teaching and transmission of local historical dialects. In fact, the promoted discourse viewed dialects as a speech to be avoided and an inferior language, used by the *peasant*, a word coined to mean the illiterate person. Those who spoke a regional dialect were marked by that cliché, a phenomenon that greatly impacted the future of the remaining dialects in the regions and the eclipse of some folklore knowledge with the passing of community members.

The curriculum involves very little teaching of folklore, showing a general preference for the term *popular culture* (in Greek, *λαϊκός πολιτισμός*). Its teaching was also restricted by the official religion (orthodox Christianity) which did not allow the learning of many customs as they were negatively characterized as *pagan*. Additionally, the “modernization” of educational reforms aimed at the commodification of the school in the European Economic Zone, projecting a global technical and instrumental education (GOUNARI; GROLLIOS, 2012; FLOURIS; PASIAS, 2003; (KAZAMIAS; ROUSSAKIS, 2003; TRAIANOU, 2009). Thus, traditional Greek literary-humanist education²⁶, that is, the cultivation of the Greek language and cultural traditions have been “redefined”, making it less ethnocentric and more Eurocentric (KAZAMIAS; ROUSSAKIS, 2003).

25 This question arose from the existence of two distinct written forms of Greek: from *Katharevousa*, the ‘purified’ language; and from *Demotiké*, the ‘common’ language. The first was developed by some influential scholars and the Church, and was designed to ‘purify’ the Greek language of its non-Hellenic characteristics, which had been acquired over the centuries. This linguistic form has been supported by conservative governments, and it has been suggested that *Katharevousa* was used to prevent students from lower socioeconomic classes from continuing their studies in high school and college. On the other hand, *Demotiké* incorporates changes that have taken place over the centuries, so that there are lexical, morphological and phonological differences from older languages. It corresponds most closely to the language spoken by most Greeks. The fact is that this constant linguistic dispute has negatively affected the future of regional dialects, resulting in the eclipse of many and the failure of Greek linguistic variety.

26 I refer to the teaching of reading and the analysis of literary text excerpts, an activity that occupied the weekly teaching schedule, and which also involved the reading and writing of ancient texts. Furthermore, this type of teaching (which international studies refer to as the *grammar translation method*) did not involve any folklore learning.

The 1997 reform was based on the decisions of the Lisbon European Council (23-24 March 2000), in which European leaders prioritized educational convergence so that the European Union could effectively compete with the US in the economy (FLOURIS; PASIAS, 2003; KOUSTOURAKIS, 2007). The introduction of the Unified Curriculum defined the content that must be covered during the compulsory school years in a way that resembled the UK National Curriculum (TRAIANO, 2009). This curriculum was modified in 2001 and the term *interdisciplinary* was added to its title, emphasizing an interdisciplinary approach to learning and teaching. In 2002, the idea of project work was introduced in the context of the *flexible zone* (see below). In accordance with the general principles of Interdisciplinary Unified Curriculum Framework (in Greek, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών [henceforward, DEPPS]), teaching is related to topics of daily life and there are few references to folklore and culture in relation to the following school subjects:

a. *Language*. One of its objectives is the student to “understand the place of language overall in peoples’ culture, its importance for nations” (GOVERNMENT GAZETTE 303B/13-03-2003, p. 3749) to understand the contribution of language in the creation of culture. An indicative activity for the development and practice of written Greek is the collection of folklore tales and traditions from different sources, ancient stories, habits of the ancestors and their everyday life (p. 3757).

b. *Flexible Zone*. It is a two-hour subject, planned by the class teacher for a specific period of time (for example, for a trimester) with activities that need to be approved by the District School Counselor (GOVERNMENT GAZETTE 303B; 304B/13-3-2003, p. 618-619). Through this unit, children interact and engage in collaborative activities related to certain cultural themes of everyday life and communication (p. 619).

c. *Drama Education*. The subject aims at the direct knowledge of the artistic and cultural achievements of the homeland and other cultures, and the acquisition of specific knowledge about theater and the arts and their relationship with culture and society (p. 127). In the first two years of elementary school, one of the goals is to get in touch with the cultural heritage of the ancestors in Greek and other cultures. As interdisciplinary proposed work plans are traditional events in the region, records of customs and children’s engagements, collections of historical images, memories of relatives, paintings, texts, testimonies that create a flashback to the past in an artistic way (p. 133). In the teaching methodology section, the following is also sought: “The coexistence with Art at school contributes to the cultivation of a humane education, but also students aesthetics, bridging the gap between the world of sterile information and technology and the world of culture and qualitative evolution of society” (p. 134).

d. *History*. In the first and second years, history is interdisciplinary, taught in the Environmental Studies subject, while in the final years it is taught separately. In terms of culture, it is stated: “[...] the alines to create connections and bridges with the past, recognize the achievements of culture in different periods and, finally, get in touch with their cultural heritage, reviving customs and traditions both from their place and from Greece overall” (p. 184). The upper grades of elementary education deal with the axis of local history, so that students “value their cultural heritage” and adopt a similar attitude and conscience “to respect the culture and traditions of all times and peoples” (p. 188).

e. *Social and Political Education*. In the first two years of elementary school, it is taught through *Environmental Studies*, while in the following two years it is taught as a separate subject. The subject intends to understand that popular culture is a “cultural development, through the reinforcement of students’ national and cultural identity, the awareness of nature and the role of the various groups to which they belong and the acceptance of diversity and pluralism” (p. 230). Another important objective is “the development of ... Greek identity and consciousness based on ... national and cultural heritage, the cultivation of social relationships and cohesion, individual responsibility and social solidarity” (p. 230). In the first year, the section *Culture of our place* aims to “give children a first contact with the cultural sites and folklore traditions of the place where they live”, while the *Culture in the wider region* section aims to “deep into the basic traditions and popular culture of the wider region to which your community belongs” (p. 231). The third year includes the section *Culture of our country*, for students to “Get to know places of cultural reference ... from antiquity to the present day”. Furthermore, in the same year, in the field of knowledge about the culture of Greece and other countries, children are invited “to learn about the cultural heritage of their place and to appreciate their contribution to the local community” (p. 232-233). For the next two years, nothing is specifically mentioned other than a single objective in the fifth year that highlights the need to participate in cultural clubs (p. 236).

f. *Environmental Studies*. In the first year, the curriculum looks for students to “develop an interest and love for the homeland and cultural heritage”, while in the section *Culture of our place*, the objectives emphasize contact with popular culture. Specifically, the subject seeks to “approach and develop interests in the cultural sites and folk traditions of the place where they live” and “gain an initial familiarity with the vocabulary related to the cultural elements of their place” (p. 307). In the second year, the objective is to “develop an interest in the search for and promotion of elements of popular culture from the wider area to which your community belongs”. In the third year, a historical review of culture is sought so that students “get to know places of cultural reference and elements of our culture from antiquity to the present

day and develop a positive attitude towards the promotion and preservation of national heritage” (p. 308-309). In the fourth year, the subject seeks to “value local, national, religious and cultural traditions” and awareness of the cultural environment to “form the necessary moods and attitudes that help them to integrate harmoniously into their natural, social and cultural environment” (p. 311).

g. *Music*. The subject highlights Greek folk culture and traditions, asking students to “get in touch with the oldest components of the modern Greek national music tradition and appreciate its value” (p. 340). The stated goals for the final years are to develop students’ abilities “to sing and play pieces from different times, places and cultures” (p. 342-343). The interdisciplinary projects concern traditional Greek music during which students are invited to collect and edit traditional songs and customs from different parts of Greece, that can be associated with traditional and local costumes, musical instruments and occasions to revive and approach the cultural heritage of the place in a productive and creative way (p. 345).




h. *Environmental education*. In relation to culture, the unit aims to “cultivate skills for the protection of cultural heritage, individual, human and social rights”, which can be achieved through the development of projects on “the various nationalities of the region – elements of their customs and traditions” (p. 644).

i. *Arts*. It aims to sensitize students to “understand the cultural dimension and the contribution of the arts to culture over time and simultaneously” (p. 97). In addition, the subject involves students “To get to know the various types of works of art, to understand, analyze, interpret, judge and appreciate the Greek and world cultural heritage” (p. 100). Also wants the student to “Know and name some types of traditional local art” (p. 102).

The school calendar in Greece starts in mid-September, which corresponds to the harvest season (beginning in early August) and lasts until mid-June. During the school year, there is the winter break for the Christmas break and then, during the spring, the Easter break. Between mid-June and mid-September, schools close for the summer. In this cycle, folk traditions exist and correspond to each season (Table 1) that communities do outdoors, especially with the arrival of spring and summer because of the warm and sunny weather. This cycle is determined by the agricultural activity of the region and, in fact, certain traditions are strongly related to their outdoor conduct that cannot be considered and materialized in any other way. Classic examples are the spring celebrations starting in March (for example, spring songs and May Day celebrations²⁷). This cycle also means that each semester the children experience the folk activities of their community.

27 This celebration has ancient roots (for example, the Dionysian festivals), linked to the beginning of the annual calendar in spring, which today corresponds to the celebration of Easter (see GROVES, 2006). It does not

Table 1 – Calendar and folklore celebrations

Season	Theme	Folklore	
Spring: May, March, April,	The vernal equinox and the beginning of spring; Easter; 1st of May – celebrations in the countryside.	The <i>Swallow's</i> spring songs and the welcome of spring. The <i>Martis</i> custom. Pole of May, the garlands with wild flowers, the custom of silent water, etc. - Figure: Swallow's spring songs.	
Summer: June, July, August	June solstice.	Various Fire Leap Celebrations [Saint John's Day] – Figure: the fire jump.	
Winter: December, January, February	Christmas celebrations; New Year's Eve; Carnival.	Various celebrations and local customs. – Figure: the custom of Boulés and Genitsari, the carnival wedding.	

Note: There is a wide variety of customs, so the table presents a selection. Each custom has a variety of songs that children learn to sing in the sung dialect.

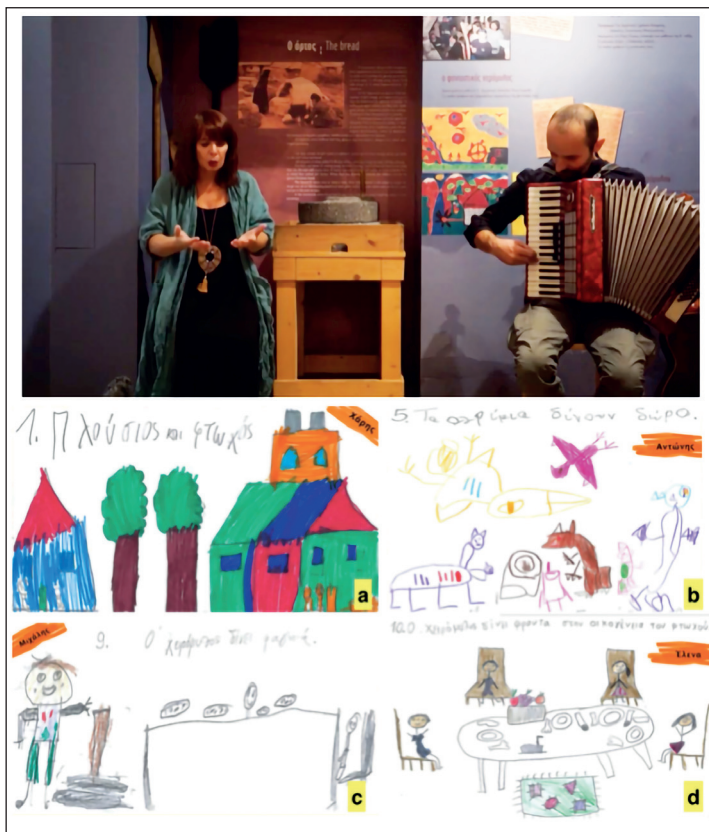
Source: Prepared by the author.

The study

For the past fifteen years there's been storytelling going on at public festivals (Figure 1), which replaces its old form (in the village square, in the neighbourhood etc.). The focus was on these events in Thessaly, so their material (e.g., programmes, press releases, news, photos, youtube videos) was collected, analyzed and discussed in this article in two case studies, in vignettes (see BARTER; RENOLD, 1999). In Thessaly, there are two main folk festivals. The one presented in the first case, the Olympus Storytelling Festival, and the second, the Pelion Storytelling Festival, to which the second case refers. These events take place during the summer season after school closure.

refer to the May Day Labor celebration and connects to Mother's Day celebrations. At the end of the day, the Greeks would hang the wreath of flowers at the entrance to their house, where it remains until the night of midsummer (on the June solstice). That night, the garlands are set on fire in the well-known bonfires of São João, celebrations that correspond to the June festivals in Brazil.

Figure 1 – Storytelling and literacy



Source: Prepared by the author. Agné Thánou and Alexandros Makris narrating the tale *The Magic Mill*, November 2020, Ethnological Folklore Museum of Macedonia and Thrace, Educational Program *What can you do with a hand mill and tales! The Magic Mill or Why is seawater salty? Ideas, games, activities*, Thessaloniki. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=118JDpnQRDs>.

Note: The presentation took place next to a hand mill, the museum's exhibition. The literacy activity was developed in the second year of the 11th Elementary School of Kalamaria (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=IOZFFUPmeJg>). It involved the reproduction of the tale through painting. Each student drew images following the sequence of the story, writing a title on each image. The class created a video, selecting images designed to portray the tale, and a text of the tale, in which there were omissions and adaptations of scenes.

Case Study 1 – Vignette 1

In June 2005, the Panhellenic Association of Friends of Storytelling (in Greek, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης – ΠΟΦΑ [henceforward, POFA]) was founded during the 2nd Olympus Storytelling Festival in Kalipéfki Lárissa, which, from 2003 to 2016, was organized biannually by the Pedagogical Department of Pre-School Education of the University of Thessaly, the Kallipéfki Educational and Cultural Association (in Greek,

Μορφωτικός Εκπολιτιστικός Σύλλογος Απανταχού Καλλιπευκιωτών – ΜΕΣΑΚ [henceforward, MESAK]), and the Municipality of Tempi. In total, seven public storytelling events were organized, whose programs had the following structure:

- (i) the morning sessions with the academic presentations of some invited speakers;
- (ii) midday sessions of academic workshops on the art of storytelling;
- (iii) afternoon sessions with educational activities and storytelling for children;
- (iv) the evening sessions with more storytelling and artistic exhibitions accompanied by traditional music.

POFA aims to preserve local history and folk traditions and reinforce storytelling for children and adults. During the festivals, storytelling was carried out even in the backyards of the houses (Figure 2), with the participation of the village elders, involving educational activities (games, reading books, etc.) and embedded narrative interpretations (dramatization, storytelling with dance, etc.) (Figure 3b).

Figure 2 – Storytelling in gardens and backyards



Source: (a), (c), (d) The 7th Olympus Storytelling Festival, June 24 – 25, 2016, Kallipefki Larissa. Link: <http://www.kallipefki.gr/7ο-φεστιβάλ-αφηγησης-2/>.
 (b) The Storytelling event *Kallipefki Narrates*, July 14 – 15, 2019, MESAK, Kallipefki Larissa. Link: <http://www.kallipefki.gr/η-καλλιπευκη-αφηγηται/>.

In the first festival (2003), its programming involved children to dramatize and narrate selected stories. The dramatization involved well-known foreign literary tales and stories (e.g., *Alice in Wonderland*), mixed with traditional Greek tales. The children were dressed in costumes that represented

the characters involved, contrasting with the traditional costumes of the region (Figure 3b), accompanied by the demotiké traditional music. In the second festival (2005), the forest clearing was used for a children's exhibition, referring to their productions of paintings and representations of stories. In the third festival (2007), the program included storytelling at night (until midnight) in the central spring of the village, under a central walnut tree. During the break, works of art on themes such as Nereids, fairies, Dryads, and other mythological figures were exhibited. The fourth festival (2009), in addition to the storytelling of professional storytellers from Greece and abroad, invited local storytellers, whose performance was accompanied by traditional female polyphonic music. The fifth festival (2012) included storytelling through shadow theater performed by local educators and the recitation of verses from Homer's *Odyssey* by actors. At the sixth festival (2014), the educational session involved dramatization of a Japanese tale, and at the seventh festival (2016), traditional games with the participation of teachers from the local school, a story with the local children's choir, and reading of books with the participation of from a local municipal library. In the village schoolyard, women from a local agricultural cooperative narrated local stories while presenting the cooking of traditional vegetable pies.

Case Study 2 – Vignette 2

Agné Stroumboúli is a well-known folklore storyteller in Greece and participated in the Fourth Pelion Storytelling Festival (August 3-10, 2014), organized by the non-profit organization *Tales and myths in the Centaur's spine* (in Greek, Παραμύθια και Μύθοι στον Κένταυρου την ράχη), in the town of Saint Georgios in Volos. According to the festival's program, its storytelling session was specific for children, entitled *The little bell and other tales that Happened at the town's water spring at night* and is recorded in a 36-minute video on Youtube²⁸.

As informed at the beginning of this video, the session involved short stories from the collection entitled *The little bell and other tales for very very small children* (in Greek, Το κουντουνάκι – παραμύθια ελληνικά για μικρά μικρά παιδιά) (STROUMBOÚLI, 2013), of which Stroumboúli narrated nine tales (see Appendix A), originating in Greece and the ancient lands of Pontus and southern Italy (Magna Graecia). The session involved narrative tales, in addition to three of the so-called *klimakotó*²⁹ (in Greek, κλιμακωτό) type. Among the tales, Stroumboúli used six short traditional verses as an interval

28 The video in Greek: <https://www.youtube.com/watch?v=pYlMr3QK8mc>.

29 The story intensifies with the gradual appearance of the characters, which the audience is called to remember and repeat the verses involved.

technique, using some words and phrases in Cycladic and Dodecanese Greek dialects. There were also many references to past objects (e.g., *tsoukáli* [ceramic pot], *sentoúki* [chest], *kazáni* [cauldron]), as well as a variety of storytelling techniques, such as the use of gestures (Table 2), the use of items (Table 3), voice intonation and onomatopoeia, questions to the audience and body displacement to demonstrate the characters' speeches.

Figure 3 – Storytelling and educational activities



Source: (a), (e), (f) The event *Kallipefki Narrates*, July 14-15, 2019, MESAK, Kallipefki Lárissa. Narrator: Agné Stroumbouli. Obs.: The narrator uses the red thread, connecting the object to the traditional lyrics³⁰ of the tale (In Greek): κόκκινη κλωστή δεμένη [kókkiní klostí deméni] / στην ανέμη τυλιγμένη [stin anémi tyligméní] / δώσης κλώτσο να κινήσει [dóstis klótso na kinísi] / παραμύθι ν' αρχινήσει [paramýthi n' arhinísi]. The thread symbolizes the unfolding of the story. (b) The 1st Olympus Storytelling Festival 2003, June 21, 2003, Kallipefki Lárissa. (c) The 7th Olympus Storytelling Festival, June 24 – 25, 2016, Kallipefki Lárissa. (d) The 3rd Olympus Storytelling Festival, June 22-23, 2007, Kallipefki Lárissa. Link: <http://www.kallipefki.gr/forest-festival/>.

a. *Gestures*. For example, there was a great use of gestures, creating visual images of scenes from the stories. In the klimakotó tale, due to a certain repetition of verses, the gestures represented the characters and/or their actions. For example, in the tale *The old man, the old woman and the little mouse*, Stroumboúli represented the house, the bird magpie and the central action of the old lady, that is, the stirring of the porridge in the cauldron (see Table 2). There were also gestures that expressed emotions, such as denial, affection, despair, anger, and joy.

b. *Voice intonation and word lengthening*. These were used to emphasize certain events and/or for the representation of characters' voices. For example, in the tale *The old man, the old woman and the little mouse*, Stroumboúli changed the intonation of her voice when she delivered the King's speech; that is, her voice deepened to represent a mighty man speaking. On the other hand, the tone was higher when she presented talking animals, like the mouse's speech in the story *The lady ant*. To present the mouse looking at its beauty, the narrator involved onomatopoeia and voice stretching for the mouse's high-pitched voice (Extract 1). In the same tale, other onomatopoeias involved the barking of the dog and the singing of the ox, where there was an increase in voice stretching as well (Extract 2). Word lengthening also occurred when the narrator introduced a new character in the klimakotó storytelling. For example, in the line "the princeeeees jars!", the sound /e/ refers to the vowel of the word "princesa", whose lengthening was also emphasized by the simultaneous gesturing (the gesture of cooking in the cauldron).

c. *Object use*. In the tale *The boy, the walnut and the little bell*, Stroumboúli used a red string and a bell, and in the tale *The mouse and his beautiful daughter*, she used a tambourine to represent the sun (Table 3). The bell and tambourine also accompanied some verses she sang. In the last tale *The old woman and the coin*, the tambourine was used to emphasize the final solution. Thus, one hit on the tambourine, meant the donkey's unique kick and its freedom from the sticky honey. Then, two and three consecutive hits meant the corresponding donkey's number of kicks and the freedom of the remaining characters.

d. *Interaction with the public*. Some questions were asked directly to the audience during storytelling and breaks. The questions concerned primarily the audience's knowledge and understanding of repeated narrative patterns (see Extract 3) or words that are out of use in modern Greek. For example, Stroumboúli asked the children if they knew the name of the tree under which the counting took place. Before the tale *The old man, the old woman and the little tsikáli*, she explained the word *tsoukáli* (in Greek, τσουκάλι) or *tsikáli* (in Greek, τσικάλι). In the tale of the ant lady, holding the red thread, she asked the children if they knew the typical verse that traditionally appears at the beginning of the tales. Furthermore, the structure of klimakotó allowed public participation. The narrator invited the audience to recite with her, putting them in a position to remember the order of each scene (specifically, the appearance of the characters) and narrate the corresponding lines (see Extract 4).

Extract 1

08:33: Iiii! iii! iii! [High-pitched voice, imitating the squeak of a mouse; the children are laughing].

08:37: Aaah! Her voice like an arrow pierced the lady ant's heart and she took the mouse as her husband. [At 08:41 the narrator places her palms on her heart; a father laughs at the last sentence; that is, the ant married the mouse].

Extract 2

07:25: Mmmmeeee! Meee! MeEEE! MEEE! [The narrator incrementally increases the power of her voice; onomatopoeia for the 'moo' of the ox].

07:34: No no! [The narrator closes her ears and her eyes], says the lady ant. Your voice is terrible and scares me.

Extract 3

08:13: As soon as he sees the lady ant in the window, he says

08:16: Tiiiiiii! [By squealing, the narrator represents the mouse's squeak; the word "ti" means "What"]. You are so beautiful! Will you accept me as your husband?

08:20: And what did the ant say to him?

08:22: Sing! [A child responds and says "sing"] First let me see how your voice sings!

Extract 4

112:08: Aaaah! The old man says.

12:09: Let's go together [The narrator encourages the audience to participate in the narration].

12:11: [The narrator begins the cooking gesture; the verse repeats itself; the audience participates] Chugrut's porridge, the old woman's hair, the old man's beard ... Here the tiles of the house!

[...]

13:17: In a little while, a pig walks by [a child says "oh, the pig"], sees the apple tree and asks "pppp [onomatopoeia] apple tree, where did your apples go?"

13:25: Ah! she exclaims.

13:27: Let's go [The narrator encourages the audience to participate].

13:28: Chugrut's porridge, the old woman's hair, the old man's beard, the tiles of the house, the magpie's wings, the apples from the apple tree! Here the pig's teeth! [the audience participates].

During the narration of the tale *The old man and the turnip*, the appearance of a squirrel interrupts the narration, a fact that moved the children. To return them to the story, Stroumboúli referred to the walnuts of the first tale, as the squirrel appeared to gather nuts from the walnut tree.

e. *Body roleshift and gaze*. Stroumboúli used her body to demonstrate who the character is who speaks in the dialogic scenes of the tales. For example, in the tale *The child, the walnut and the bell*, in the dialogues between the walnut tree and the child, Stroumboúli moves his body and looks up to indicate the smallness of the child and the height of the tree when it is the child's turn to speak. When the tree speaks, Stroumboúli positions his body towards the audience and, looking down, creates the scene from the height of the tree. In the Lady ant tale, the storyteller bents, narrating at speed, to indicate how the mouse falls into the cauldron. In contrast, the lady ant is represented vertically, holding the red string in order to save her mouse husband.


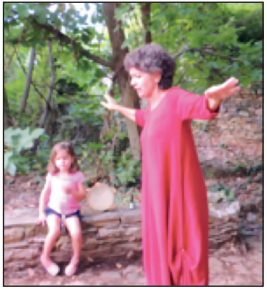

Results

The two vignettes demonstrate how storytelling takes place at community events like the folklore festivals. They are public events, during which the local community collaborates with the University of Thessaly and folklore organizations (e.g., museums, associations, libraries) and although the schools are officially on summer break, the programs show that they are active by participating in certain storytelling and drama presentations (Figure 3b). Thus, teachers and children are part of this community, and their teaching and learning take place collectively. Based on the programs, the Pedagogical Department of Early Education at the University of Thessaly organized the sessions of educational activities, counting on their students, candidate teachers, to work with the local community, such as storytellers and school teachers. Based on the photographic material of the festivals and the video of the second vignette, the students are accompanied by their parents, who also participate, especially in the storytelling klimakotó. There was an activity at just one festival where students sat with their parents under the trees in the forest and read books. This shows that storytelling activities focus mainly on the orality of the genre and very little on its written version.

Most storytellers were professionals, who told their stories with partial use of Greek dialects. On the other hand, the local narrators were users of their dialect, an aspect that needs to be further explored, as in the second vignette the children questioned vocabulary that is out of use in modern Greek. There was only one case where a local narrator used the local dialect, reading his story from a paper he had prepared (this story took place in the forest, in the amphitheater of Kallipéfkí). The elderly are present, watching the tales of professionals, an aspect that significantly differs from indigenous practices, where they play an active role and educate the new generations. The active role of local elders is fulfilled in the use of knowledge from the

past, related to traditional costumes, objects, music and songs, cooking, which accompanied the storytelling.

Table 2 – Examples of using gestures during storytelling




Vídeo	Extrato de conto	Imagem
12:02	<p>Τον βλέπει το σπίτι και τον ρωτά - Εεε, γέρο! Τί απόγιναν τα γένια σου;</p> <p>The house sees him and asks - Hey, old man! What happened to your beard?</p>	
12:23	<p>Σε λίγο, περνά μια καρακάξα, βλέπει το ξέσκεπο σπίτι και το ρωτά - Εεε σπίτι! Τί απόγιναν τα κεραμμύδια σου;</p> <p>Soon, a magpie passes by. She sees the uncovered house and asks - Hey house! What happened to your tiles?</p>	
15:03 - 15:23	<p>Του τσουγκρούτ το κουρκούτι, της γριάς τα μαλλιά, του γέρου τα γένια, του σπιτιού τα κεραμμύδια, της καρακάξας τα φτερά, της μηλιάς τα μήλα, του γουρουνιού τα δόντια, της βρύσης τα νερά, της βασιλοπούλας τα κανάτια, αααααα! Να και του βασιλιά η κορώνα!</p> <p>The Chugrut's [the mouse's name] porridge, the old woman's hair, the old man's beard, the tiles of the house, the magpie's wings, the apples of the apple tree, the pig's teeth, the spring water, the princeeeeeees's jugs! Here's the king's crown!</p>	

Source: Prepared by the author.

The story materializes in a close relationship with the architecture of the immediate space and its historical aspects, which can also refer to the history of the place and its inhabitants. For example, as the storytelling took place in the backyards of the houses, audiences outside the community had the opportunity to see traditional stone architecture (e.g., the houses). This knowledge is extended to seasonal flora and fauna, as was the case in the second vignette

with the walnut and the squirrel. Thus, children were able to experience storytelling in an ecological change; that is, being in authentic spaces, in the forest, in the public space of the village and in private dwellings, with their seasonal vegetable production. For example, the storytelling *The child, the walnut and the little bell*, was associated with the natural space full of walnut trees and the storytelling in the forest clearing was done among the wild strawberries (plants which the event announcements emphasized in the news).

Table 3 – Examples of gestures use during storytelling

Vídeo	Extrato	Uso de objetos	Conto
05:23 - 05:32	<p>και χαμηγήλωσε το κλωνάρι, και πήρε το παιδάκι το κουδουνάκι του, κι έφυγε τρέχοντας. Και παίζει, όλο παίζει! Τ' ακούς,</p> <p>and loowered the branch and the boy took his bell and ran away. And he plays, plays all the time with it! Can you hear it?</p>		<p>The boy, the little bell and the walnut tree: the narrator rings the bell. As she asks, she looks at the audience.</p>
27:20 - 27:27	<p>Ααα, λέει ο ήλιος για να τον ξεφορτωθεί. Δεν είμαι εγώ όπως θαρρείς ο δυνατότεροσαςπ' όλους!</p> <p>Aah, said the sun, wanting to get rid of him. I'm not the strongest of all as you believe!</p>		<p>The mouse and his beautiful daughter: the narrator used the tambourine to represent the sun.</p>
9:37 - 9:41	<p>Όπως δεν βλέπει πουθενά τον ποντικό, λύνει την κόκκινη κορδέλα, την ρίχνει μέσα στο τσουκάλι και φωνάζει: πιάσε την! πιάστην!</p> <p>While she can't find the mouse anywhere, she unties its string. throws it into the cauldron and screams: catch it! catch it!</p>		<p>The Lady ant: at 9:39 of the video, the narrator imitates the ant throwing the string in the cauldron to save the mouse.</p>

Source: Prepared by the author.

The open space of the forest allowed the children to carry out their dramatization with movements and in groups (see Figure 3b) and read under the shade of a tree. Storytelling also took place in the central square, during the

day, afternoon or evening, a place that according to its traditional architecture³¹ there is always a long-lived tree (e.g., oak, sycamore) and a water spring (in Greek, κρήνη [kríni]). Thus, different authentic spaces involved different engagements of children and different ways of telling stories. For example, in the storytelling in the courtyards of the houses, the children were seated in front, they were closer to the narrator (the same in the second vignette) and at the end of the story, they are seen in front of the audience, talking. The second vignette demonstrates how children collectively speak and/or comment during storytelling. In the forest, the open space of the clearing had an amphitheater architecture and children are seen among the audience in a mixed way. In village squares, children appear in activities (dances, educational games etc.), during which they work with each other and with a small number of educators (one or two). In these, the semicircle or circle formats were preferred, in addition to the children's dramatization activities (as in Figure 3b), a format that matched the traditional architecture of the space and its symbolism.

These activities are examples of meaning-making through performance in a shared place (see HÄGGSTRÖM; SCHMIDT, 2020). They are manifestations of literacy that can be understood as links between language, actions and ecological and social connections, specifically, as links between what children do in places, what they say and how they relate to these doings and sayings. For example, children are spectators, observing the environment and telling stories, and they are speakers, expressing themselves. Especially during the observation of storytelling, children are involved in understanding the dialogic forms of discourse that occur, such as the discursive roles delimited between the storyteller and the participants (regardless of age), in which the teller is the main speaker and the public, the respondent. There are also the dramatic shifts that occur during the telling, as well as the reported forms of speech, which are accompanied by body shifts and all non-manual expressions. All these discursive forms require children to develop skills different from those experienced in the classroom when teaching literacy (for example, the ability to recognize and represent sounds and letters).

Discussion and conclusion

The power of associating nature with folklore traditions is very much alive in Thessaly and more research is needed to trace culturally specific literacy practices beyond folklore storytelling. The paper addressed literacy as a practice inextricably linked to cultural and power structures in communities,

31 The central square is usually round and in the middle is a tree. The houses are located on the perimeter of the square. Visually, this architecture corresponds to the symbol ⊙. Around this tree, all social life takes place (e.g., weddings, cultural celebrations).

recognizing the variety of cultural practices (such as folk traditions) that are associated with a variety of literacy skills in different contexts (BARTLETT, 2008). As demonstrated, in outdoor folklore practices, reading and writing are not privileged activities, since other discursive forms are prioritized. Folklore storytelling involves receptive and productive skills in an effort to address local literature, primarily, orally, and secondly, in writing. This phenomenon is favorable to folkloric discourse, as the medium of writing reduces the original flavor of folktales (OLAJIDE, 2010).

A narrator, sometimes accompanied by music players, follows a narrative and dialogic format during which he/she interacts with the audience, a methodology typical of folklore narrative (BLATT; 1993; KRAUS, 1998; TROUT, 1975).

Such skills are linked to a typological-areal approach to language (BEIER; MICHAEL; SHERZER, 2002), which requires children to actively listen to the linguistic characteristics of speakers, especially those belonging to a certain geographic area who speak a dialect, characteristics that children can adopt in their reproductions. For the development of such skills, children must experience a wide range of folklore, and therefore, various forms of discourse that are shared by a certain community of distinct linguistic affiliations, an aspect that demands further exploration. These skills include the use of the body and gestures, such as those already existing and being taught in sign language curricula (see MERTZANI; BARBOSA; FERNANDES, 2022), like the exchange of roles and the use of classifier constructions, present in sign language literacy (MERTZANI, 2022).

Storytelling in the events studied also had a tourist perspective, which benefits local communities. However, as discussed by others (see IRONSIDE; MASSIE, 2020), there is the issue of “using folklore as a tool to ‘locate,’ which [in turn] raises questions about who is best placed to establish these narratives and represent destinies in their own image” (p. 7). As is the demonstrated case of the elders as passive storytelling observers, whereas in the past it was mainly them who narrated the Greek folklore tales. A neoliberal approach to capitalizing on folklore can take power away from the local communities in which folklore is embedded (IRONSIDE; MASSIE). Thus, caution is advised when delivering folklore with local heritage and education for the benefit of all parties involved. According to the material indicated, there is a general respect for the natural environment in which the events are organized. Hence, nature is a vital participant and co-creator of the community.

APPENDIX A

TALE		ORIGIN
1. Το ρεπάνι	1. The turnip	1. Pontus
2. Η Μερμήγκω	2. Lady ant	2. South Italy and Sicily
3. Ο Τσουγκρούτ	3. Chugrut	3. Attica
4. Οι προξενιές της θυγατέρας του ποντικού	4. The consulships of the mouse's daughter	4. Cyzicus
5. Το Τσουκαλάκι	5. Tsoukalaki	5. Karpathos
6. Το κούτρουλο παιδί	6. The kid who peed	6. Skyros
7. Η γάτα κουμπάρα	7. The maid cat	7. Naxos
8. Το κουντουνάκι	8. The little bell	8. Kythnos
9. Η πεντάρα	9. The little coin	9. Larissa

REFERENCES

ALI, M. D. Maksud. Revisiting the orality-literacy relationship and its implications for English language teaching in Bangladesh. **IIUC Studies**, v. 14, n. 2, p. 99-110, 2017.

BARTER, Christine; RENOLD, Emma. The Use of Vignettes in Qualitative Research. **Social Research Update**, v. 25, 1999. Available at: <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>.

BARTLETT, Lesley. Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. **International Journal of Educational Development**, v. 28, p. 737-753, 2008.

BEIER, Christine; MICHAEL, Lev; SHERZER, Joel. Discourse forms and processes in indigenous lowland south America: An areal-typological perspective. **Annual Review of Anthropology**, v. 31, p. 121-45, 2002.

BILTON, Helen. **Outdoor Learning in the Early Years: Management and innovation**. London and New York: Routledge, 2010.

BLATT, Gloria, T. (ed.), **Once upon a folktale: capturing the folktale process with children**. New York: Teachers College Press, 1993.

COMMON Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs. Western Canadian protocol for collaboration in Basic Education, 2000. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS – DfES. **Learning Outside the Classroom Manifesto**. Nottingham: Department for Education and Skills, 2006.

DILLON, Justin; MORRIS, Marian; O'DONNELL, Lisa; REID, Alan; RICKINSON, Mark; SCOTT, William. **Engaging and Learning with the Outdoors: the final report of the outdoor classroom in a rural context action research project**. Slough: National Foundation for Education Research, 2005.

DISBRAY, Samantha; MARTIN, Barbara. Curriculum as knowledge system: the Warlpiri theme cycle. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane;

VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 23-48.

FLOURIS, George; PASIAS, George. A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002). Trends, Challenges and Perspectives. **European Education**, v. 35, n. 3, p. 73-90, 2003.

GOUNARI, Panayota; GROLLIOS, George. Educational reform in Greece: central concepts and a critique. **Journal of Pedagogy**, v. 3, n. 2, p. 303-318, 2012. GROVES, Marsha. *Manners and customs in the Middle Ages*. New York, NY: Crabtree Pub. Co., 2006.

GROVES, Marsha. **Manners and customs in the Middle Ages**. New York, NY: Crabtree Pub. Co., 2006.

HÄGGSTRÖM, Margaretha; SCHMIDT, Catarina. Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 12, p. 1729-1745, 2020. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2020.1812537>.

HERMES, Mary; HASKINS, Michelle. Unbecoming standards through Ojibwe immersion: the wolf meets Ma'iingan. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and Youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 99-116.

HODGSON-SMITH, Kathy L. Issues of pedagogy in aboriginal education. *In*: BRANT CASTELLANO, Marlene; DAVIS, Lynne; LAHACHE, Louise (ed.). **Aboriginal education: fulfilling the promise**. Vancouver: University of British Columbia Press, 2000-p. 156-169.

IRONSIDE, Rachael; MASSIE, Stewart. The folklore-centric gaze: a relational approach to landscape, folklore and tourism. **Time and Mind – The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture**, 2020. Available at: <https://doi.org/10.1080/1751696X.2020.1809862>

KAZAMIAS, Andreas M.; ROUSSAKIS, Yiannis. Crisis and reform in Greek education: The Modern Greek Sisyphus. **European Education**, v. 35, n. 3, p. 7-30, 2003.

KOUSTOURAKIS, Gerasimos. The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 17, n. 1, p. 131-146, 2007.

KRAUS, Anne Marie. **Folktale themes and activities for children**. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press, 1998.

MEEK, Barbra A. Learning a new routine: Kaska language development and the convergence of styles. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 337-364.

MERTZANI, Maria. Alfabetização na Língua de Sinais no Currículo de Língua de Sinais. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 171-198. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14392>

MERTZANI, Maria; BARBOSA, Felipe Venâncio; FERNANDES, Cristiane Lima Terra. O currículo de língua de sinais na escola: reflexões, proposições e desafios. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>

NICHOL, Raymond. **Growing up Indigenous: developing effective pedagogy for education and development**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

NICHOLAS, Sheilah E. Practicing Living and Being Hopi: Language and Cultural Practices of Contemporary Hopi Youth. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and Youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 303-335.

OLAJIDE, Stephen Billy. Folklore and Culture as Literacy Resources for National Emancipation. **International Education Studies**, v. 3, n. 2, p. 200-205, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066002.pdf>

PINHO FELLER, Nayalin; VAUGHAN, Jill. Language Practices of Mbya Guarani Children in a Community-Based Bilingual School. *In*: WIGGLESWORTH, Gillian; SIMPSON, Jane; VAUGHAN, Jill (ed.). **Language practices of indigenous children and youth: the transition from home to school**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 173-204.

STROUMBOÚLI, Agné. **Το κουντουνάκι – παραμύθια ελληνικά για μικρά μικρά παιδιά.** [The little bell – Greek tales for little little children]. Athens: Kaleidoscopio, 2013.

THE NORTHERN. **Territory Indigenous Languages and Cultures Curriculum of Australia – NTILC.** [S.l.], 2017. Available at: <https://education.nt.gov.au/policies/curriculum/indigenous-languages-and-cultures>

TRAIANOU, Anna. The uncertain character of recent educational reform in Greece. **Fórum**, v. 51, n. 2, p. 131-142, 2009.

TROUT, Lawana. **Teaching guide for Myth.** New York: Scholastic Book Services, 1975.

WESTERN CANADIAN PROTOCOL FOR COLLABORATION IN BASIC EDUCATION. **The common curriculum framework for aboriginal language and culture programs: kindergarten to Grade 12.** Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/5a61711d-af3f-40d6-ba6f-bc5c3b37b5d0/resource/de544b72-4015-47d6-8166-c83c2fa6120b/download/abor.pdf>

ΦΕΚ 303/τ.Β/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Government Gazette 303, v. Β/13-3-2003. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Athens: Pedagogical Institute].

ΦΕΚ 304/τ.Α/13-3-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. [Government Gazette 304, v. Α/13-3-2003. Interdisciplinary Unified Curriculum Framework of Compulsory Education. Athens: Pedagogical Institute].

OLHAR A ARTE, VER A VIDA, LER O MUNDO: práticas de leitura na formação inicial de professoras

*Roselusia Teresa de Moraes Oliveira
Andrisa Kemel Zanella*

Contornos de uma proposta experimental: primeiras linhas...

Como a Arte pode contribuir na formação de acadêmicos do Curso de Pedagogia em relação às práticas de leituras? Este questionamento e o desejo de evidenciar a leitura, o corpo e a Arte como conteúdos fundantes na formação inicial de professores, aproximou duas professoras, que distantes geograficamente, uma em Aracaju (SE) e a outra em Pelotas (RS), romperam distâncias e propuseram um trabalho voltado para o sensível, a experimentação artística e as diversas maneiras de ver a vida e ler o mundo.

Nesta escrita trazemos para a cena as ações realizadas no projeto de extensão “Literatura e leituras: vivências poéticas, Arte e experiências estéticas”, realizado no ano de 2021. Em formato remoto, o projeto realizou oficinas com o principal propósito de ler um conjunto de obras de educadores e arte-educadores, a exemplo de Duarte Júnior (2012) e Desgranges (2006) e produzir uma interlocução sobre a Arte³² e a Educação, mediadas por práticas de leitura literária em vias de experimentações envolvendo o corpo. O enfoque dado foram as experiências estéticas a partir de vivências durante a formação docente, inicial e continuada, por meio dos saberes experimentados na escola, as práticas significativas nela produzidas e, inclusive, as práticas de leituras na constituição do ser professor, do ser professora. Os objetivos traçados no desenvolvimento da proposta consistiram em:

- a) Explorar as potencialidades dos usos da Literatura no campo educacional;
- b) Produzir espaços reflexivos e vivenciais acerca da relação entre Literatura, Arte e Educação; e,
- c) Proporcionar vivências poéticas envolvendo o corpo na leitura literária.

32 Fundamentado em Duarte Jr (1994; 2012) e Desgranges (2006) optamos a definição de Arte compreendendo como um campo do conhecimento que envolve as diferentes linguagens artísticas. Neste trabalho, o uso da palavra “Arte” abarca a área do conhecimento, bem como, as experiências, conteúdos e os produtos artísticos em oficinas propostas.

Ao conectarmos Arte e práticas de leitura, nossa intenção foi reconhecer os estudantes como protagonistas e intérpretes do mundo, que atribuem sentidos, a partir de sua experiência de vida, formulando uma compreensão em relação à Arte e à leitura. Para Desgranges (2006):

[...] o sujeito diante de um fato existencial, um acontecimento cotidiano, necessita, para interpretá-lo, imprimir um ritmo próprio, interrompendo o movimento ritmado, tanto da obra, quanto da vida. Todo o ato de compreensão, portanto, implica uma atitude rítmica, que estabeleça espaço e tempo para a efetivação de uma atitude criativa (DESGRANGES, 2006, p. 31).

Potencializar a atitude criativa no espaço formativo abre caminhos para compreender a docência permeada pelas diferentes maneiras de interagir no mundo, valorizando o sensível como elemento a perpassar a construção do conhecimento profissional e pessoal do futuro professor, da futura professora.

Cabe ressaltar que as ações foram frutos de uma parceria interinstitucional entre o Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário³³ (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler, vinculado ao Departamento de Educação (DED), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2016, o núcleo de bolsistas do PRO-LICE, Apoio Pedagógico, o Instituto Federal de Sergipe e o Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, do Rio Grande do Sul.

Os encontros foram realizados durante os meses de maio e junho de 2021, duas vezes por mês (via Google Meet), e com atividades assíncronas a partir de leituras que foram cumpridas semanalmente. As ações ficaram disponíveis para todos aqueles que não puderam acessar naquele momento específico por meio de vídeo encaminhado para os inscritos na atividade que tiveram sua ausência justificada. O elemento motriz foram as leituras formativas, e a partir delas foram promovidos o diálogo e a interação entre os participantes a partir das propostas de ações experimentais que foram registradas pelas escritas, vídeos e fotografias.

No que se refere aos princípios e procedimentos éticos na realização da pesquisa, os estudantes envolvidos no projeto, tiveram conhecimento do conteúdo do projeto em execução, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Durante a execução das ações foram observadas as reações dos participantes, a escuta sensível sobre as percepções

33 O Grupo Relicário, coordenado pela professora Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira, desenvolve, desde o ano de 2016, projetos de ensino, pesquisa e extensão que contemplaram escolas da rede municipal e estadual de ensino, no estado de Sergipe. São realizadas experimentações de leitura literária que mobilizam os sentidos de docentes e estudantes em formação da Universidade Federal de Sergipe, por meio de oficinas promovidas em parceria com as acadêmicas do curso de Pedagogia do Campus Professor Alberto Carvalho da UFS, e docentes das escolas campo.

para cuidadosamente respeitar quaisquer sentimentos de constrangimento ou declínio de participação de forma momentânea e/ou definitiva, observando assim os protocolos éticos³⁴.

Com o intuito de visibilizar as ações desenvolvidas, apresentamos a prática realizada, dialogando com autores que fundamentaram teoricamente o trabalho. Posteriormente, trazemos para a cena o processo de criação e inventividade, resultante dos produtos artísticos criados a partir do que foi vivido. Finalizamos com as considerações finais refletindo sobre a prática em conexão com os relatos e ideias que perpassaram a proposta realizada.

A prática realizada e o diálogo com os autores que nos alicerçam

As diversas leituras de mundo via diferentes linguagens – não somente a verbal – possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo impregnar de sentidos a vida em sociedade.
(MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 32).

A busca por outros modos de ler o mundo, levou-nos ao investimento de uma proposta prática em que a Arte foi a mola propulsora para a produção de sentidos. Assim, elaborou-se uma vivência, a partir de uma sequência guiada de proposições que envolveram o corpo e os sentidos, proporcionando aos acadêmicos a possibilidade de experienciarem outras maneiras de ler, sentir e ver o mundo, mediada pela linguagem artística em conexão com a vida. Este trabalho aconteceu quando o distanciamento, em função da pandemia da covid 19³⁵ ainda determinava a impossibilidade de um encontro presencial.

Inspiramo-nos em Desgranges (2006) que ao tratar sobre o espectador teatral traz na alegoria benjaminiana³⁶ a ideia de que o ouvinte de uma história “ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico” (DESGRANGES, 2006, p. 24). Para o autor, chocar os ovos da experiência conjuga a ideia de que para compreender a história o espectador/ouvinte recorre ao seu patrimônio vivencial, fazendo a interpretação a partir da sua visão e experiência de mundo (DESGRANGES, 2006).

Esta metáfora de “chocar os ovos da experiência” nos mobilizou a desenvolver uma proposta em que a leitura no contexto da formação de

34 Conforme orientações disponíveis em: <http://www.anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidio> (ANPED, 2019).

35 O ano de 2020 marca o início da pandemia por conta do vírus da covid-19. Como uma maneira de controlar a contaminação pelo vírus, foram necessárias algumas medidas como o isolamento e o distanciamento social com o intuito de evitar encontros e aglomerações. Isto repercutiu na Educação, levando da Educação Infantil ao Ensino Superior adotarem o ensino remoto, evitando o contato presencial.

36 Benjamin (1993 *apud* DESGRANGES, 2006, p. 24).

professores, acontecesse via a vivência artística, potencializando o patrimônio vivencial dos acadêmicos e as suas interpretações, visibilizando assim experiências e leituras de mundo.

Inicialmente convidamos os estudantes para refletir sobre o que Desgranges (2006, p. 26) nos provoca a pensar “Olhar a vida, ver a arte”. Que relações e transformações podem ser estabelecidas entre sentir/ver/ler a vida mediada pela Arte. Esse foi o disparador inicial, conforme Figura 1 com a primeira disposição visual da proposição escrita e encaminhada, em formato de PowerPoint, para os participantes da oficina:

Figura 1 – Proposta inicial da oficina: disposição gráfica de apresentação



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Posteriormente, aconteceu a vivência prática a partir da sequência guiada³⁷, enfocando o corpo e os sentidos. Iniciou-se com a seguinte indicação:

- Caminhe e escolha um lugar para você ficar nos próximos 20 minutos (de preferência ao ar livre).
- Coloque-se em uma posição confortável (sentado ou deitado).
- Respire profundamente por três vezes.
- Coloque-se em silêncio. Perceba seu corpo. Como está seu corpo? O que você sente? Que sentimentos se fazem presentes? Há alguma dor? Que memórias e/ou pensamentos vem à tona? Obs.: Fique no mínimo 5 minutos em silêncio e perceba como está seu corpo.

O primeiro momento foi marcado por trazer a atenção para o corpo. Temos um corpo, mas costumamos não direcionar nosso olhar para ele de maneira consciente. Conforme mencionam Zanella, Borges e Peres (2019, p. 25) falar e neste

37 Os exercícios que fizeram parte da sequência guiada foram elaborados a partir de vivências de uma das autoras no decorrer da sua trajetória acadêmica e de pesquisa na área das Artes Cênicas tendo como uma das referências SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

caso, abordar o corpo, “nem sempre é uma experiência fluída ou cômoda”. Assim, a primeira mobilização centrou-se no chamamento de um corpo presente ao aqui-agora, com o intuito de explorar a atenção para que cada estudante pudesse estar atento à vivência proposta, abrindo-se para o seu patrimônio vivencial, suas memórias, experiências, valores e tudo que o constitui enquanto sujeito.

Na sequência...

- Espreguice-se. Posteriormente encolha o seu corpo o máximo que conseguir, ocupando o mínimo de espaço possível. Depois expanda o seu corpo, ocupando o máximo de espaço que conseguir. Obs.: Faça isso no mínimo 5 vezes. Perceba o que estes movimentos provocam em você.
- Feche os olhos e busque ouvir os sons mais próximos à você e aqueles mais distantes. Obs.: Busque expandir sua audição o máximo que conseguir para apreender os sons mais distantes. Fique no mínimo cinco minutos ouvindo.
- Com os olhos abertos, observe tudo que acontece próximo e distante de você. Obs.: O que te surpreende? Fique no mínimo 5 minutos observando.

Para Duarte Júnior, (2012, p. 42):

[...] o processo de conhecimento humano compreende um jogo entre o vivenciar e o simbolizar (as vivências). Entre o que é *sentido* e o que é *pensado*. Chamo de sentir, aí, a nossa apreensão primeira da situação em que estamos. A nossa “primeira impressão” das coisas. Porque a colocação humana no mundo é, primeiramente emocional, sensitiva; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior. O mundo (e a nossa situação nele) nunca é percebido de forma “neutra”, “objetiva”, “lógica”, mas sim emocional. Inicialmente *sentimos*, depois elaboramos racionalmente os nossos sentimentos.

O segundo momento contemplou um exercício de percepção colocando em primeiro plano os sentidos. Este movimento foi ao encontro com a ideia do autor acima ao destacar que nossa colocação no mundo primeiramente é emocional e sensitiva. Assim, trouxemos esse viés para o contexto da formação de professores, com o intuito de valorizar estes conteúdos que perpassam a constituição humana para que a leitura e a construção de sentidos pudessem acontecer levando em consideração o repertório vivencial de cada estudante.

Assim, nesta prática colocamos o corpo em evidência, a partir de uma abordagem sensível que potencializou acesso a um corpo falante que agrega a história passada, presente e futura, por meio de sensações, imagens, visões animadas, mas também das ideias e escolhas (JOSSO, 2012), instigadas conforme Santos (2019, p. 35-36):

[...] pelas vivências, experiências, lembranças e memórias que estão impressas no corpo³⁸. [...] o corpo constitui o ser ‘se’ e somente ‘se’, o corpo não se separa da mente, sendo, portanto, uma totalidade, contemplando desse modo a premissa de que o corpo tem memória e que está associado às experiências mais significativas na vida de cada indivíduo [...].

Após a atenção estar voltada para o corpo e os sentidos abordados como elementos primordiais neste processo, foi proposto que os acadêmicos escutassem a história “O Pote Vazio” de Demi (2007), disponível no Youtube³⁹. A ideia de trazer a história, após o trabalho corporal, foi mobilizar uma leitura/escuta mediada pelos sentidos.

Um fragmento de Duarte Júnior (2012) foi inserido como um disparador de pensares em relação à Arte, tendo em vista o produto artístico que seria realizado pelos acadêmicos. O fragmento diz o seguinte:

A arte, em todas as suas manifestações é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem. As malhas dessa rede são por demais largas para capturar a vida que habita os profundos oceanos de nossos sentimentos. Ali, quem se põem a pescar são os artistas (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 49).

A proposição final buscou conjugar tudo que foi vivido por cada estudante, colocando-o como protagonista a construir, a partir de sua leitura de mundo via Arte, um produto artístico que contemplou suas percepções e sentimentos. O produto poderia ser feito corporalmente e registrado em vídeo, ou através de uma imagem, fotografia, desenho, contação de história, objeto, ou o que desejasse. O importante no exercício foi exercitar a imaginação criadora, através da prática vivida.

Posteriormente, foi partilhado dois textos⁴⁰ que embasaram teoricamente o trabalho proposto e suscitaram a discussão sobre a Arte em conexão com a vida e como isto repercutiu na leitura de mundo.

38 Para aprofundar sobre as memórias inscritas no corpo e o conceito de Corpo Biográfico sugerimos: ZANELLA, Andrisa Kemel. *Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. SANTOS, Camila Borges. *O corpo biográfico: experiências formadoras dentro de um grupo de pesquisa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

39 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EK6tnR0l_Ak. Acesso em: 5 jul. 2022.

40 “A experiência teatral como prática educativa: a posição do espectador”. In: DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, Mandacaru, 2006. “Linguagem e Arte”. In: DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Produtos artísticos: processos de criação e inventividade

Os produtos artísticos produzidos e compartilhados na oficina destacam-se por constituir processos formativos de criação e inventividade na formação dos acadêmicos envolvidos pelo questionamento do que é Arte na Educação e se somos capazes de produzir Arte.

Os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto contemplaram a vivência da proposta prática como possibilidade de experimentação e de ampliação, intimamente interligadas com outras linguagens artísticas. Aprendizagens e (des)aprendizagens do conhecimento em processos contínuos de construção e desconstrução de saberes, destacando a Arte como uma via de intercâmbios de imagens e escritos. O uso da linguagem artística no contexto escolar pode compreender processos de aprendizagem que constantemente são problematizados, repensados e inventivos. Desse modo:

[...] quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum. (KASTRUP, 2001, p. 19).

A experiência com a Literatura e com a Arte em geral caracteriza-se “por um tempo de ressonâncias”, segundo Kastrup (2015, p. 246), por um espaço de experimentações e de ampliação de “perspectivas”. Assim, a experiência estética para uma aprendizagem inventiva reafirma a interlocução possível entre aprendizagens, Arte e invenção. Experimentar sensações, produzir sentidos em vivências que permitam processos de criação, em oficinas literárias, produzem um encontro com a leitura capaz de habitar “o campo da palavra”, “habitar um território” e assim, ampliar os modos de ler a si e ao mundo, como podemos identificar em um dos produtos artísticos de AS⁴¹, a seguir, uma narrativa poética acompanhada de imagens que representam sentimentos, memórias e aprendizagens.

Produto artístico 1

Um turbilhão de informações desencontradas, aflições, medos. Em meio ao caos, a esperança de dias melhores. E é na natureza onde consigo me encontrar, sentir diversas emoções diferentes, e me sentir dona de mim. Sento-me ao meio das flores, fecho meus olhos, encolho-me o máximo que posso, assim me sinto protegida pelo meu próprio corpo, ao me abrir sinto-me livre, livre sem saber ao certo do que me prende. O verde das árvores ao redor, o céu se preparando para molhar o milharal, a plantação em seu

41 Optamos por identificar os estudantes com letras maiúsculas, preservando o anonimato.

processo natural de amadurecimento, o chão húmido onde piso, me sinto firme, o vento fresco a levar meus longos cabelos cacheados, sentido em todo meu corpo todas as vibrações que o ar me permite. De longe, ouço o cantar alegre dos pássaros. Assim, me reencontro, sinto-me cheia de todas as energias positivas que a mãe natureza permite viver. Todos os dias, são dias para serem vividos, reconectados e sentidos (Relato de AS, 2021).

Figura 2 – Produto artístico 2 – Fotografia (AS, 2021)



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Na aprendizagem, a criatividade não delimita a espontaneidade, porém necessita de atenção quanto ao objeto e ao território que ali se apresentam. Quando se propõe a continuação e a reprodução se descobre a base para que a aprendizagem alcance a invenção. É interessante que se conceitue a dimensão emocional, como o resultado da singularidade e das sensações que são provocadas em nós. Nesse momento, a experiência estética é perpassada pelas vivências que mobilizam o nosso sentir e a ampliação da percepção sobre o mundo. Então, seria inapropriado observá-la de maneira fragmentada ou isolada, uma vez que as partes que a constituem coexistem e se completam. Assim, há uma conexão entre seus sentidos, numa dinâmica de completude, emergindo uma experiência única e singular. Destarte: A emoção é uma qualidade da experiência, ou seja, a experiência estética é emocional. Mas não existem nela coisas separadas chamadas emoções. De todo modo, emoções significativas são relativas a objetos ou situações; são de alguém, mas não têm um caráter totalmente privado (KASTRUP, 2010, p. 39).

As produções enviadas pelas participantes foram multifacetadas, revelam as suas singularidades e potencialidades nos processos de inventividade. Entre elas selecionamos o poema escrito e encaminhado, para o e-mail da equipe do projeto, em formato podcast e transcrito neste estudo.

Produto artístico 3

*Há um vazio no silêncio
que provoca o lábio
exala um poder a cada respiração
separa os nossos sentidos
depois mistura-os novamente.*

*Esse vazio não é vago
ele ocupa um espaço
faz-se presente
perturba e aquieta
controla nossa mente
o corpo luta, quer manter-se controlado
mas o silêncio cala e ele resiste.*

*O sentir-se vazio enche cada um de seus poros
de um êxtase até então desconhecido.*

(Poema produzido por AB, 2021).

A produção literária expressa vazios que são preenchidos, ocupam espaços, traduzem percepções estéticas do seu eu no mundo. A abordagem sobre aprendizagem, partindo da análise dos produtos artísticos, é ancorada, especialmente, nos estudos publicados em “Aprendizagem, arte e invenção” (2001) e “Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus” (2010) de Virgínia Kastrup. A aprendizagem, assim, é enfatizada e vista como um conjunto de regras, onde o discente utiliza-as concomitante com as propostas provocativas a partir das vivências e em seus ritmos próprios de criação, e, portanto, em seus vazios preenchidos. Como a autora conceitua: “A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p. 17).

Nessa direção de “experiência estética” e “aprendizagem inventiva”, por meio do formato remoto, os participantes criaram artisticamente e fizeram explicações a respeito das suas percepções, dos seus sentimentos. Um outro formato de produto artístico utilizado foi a captura de fotografias, como podemos observar a Figura 3:

Figura 3 – Produto artístico 4 – Fotografia (BT, 2021)



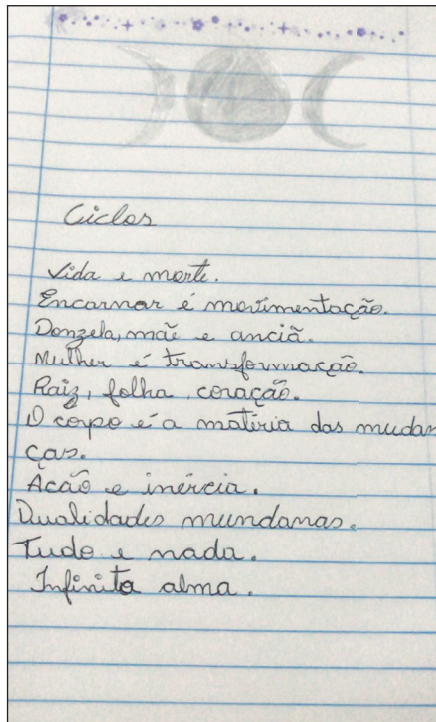
Fonte: Acervo das autoras (2021).

Os produtos artísticos revelam percepções sensíveis de mundo, representações significativas em formato de imagem, por exemplo. Os dados acima apresentados foram marcados pelo envolvimento dos sujeitos-participantes e criadores. Desse modo:

[...] acreditamos que as atividades multissensoriais podem levar o aluno a experimentar o mundo do texto por meio de estímulos sensoriais e afetivos, antes mesmo de ele experienciá-lo por meio das palavras; podem despertar a atenção do aluno, ajudando-o a se concentrar no momento da leitura e a reter o conteúdo estudado; podem contribuir para aumentar os graus de compreensão do texto a interpretar e podem ajudar, também, a estabelecer, nas aulas de leitura, um relacionamento inédito do corpo com o texto escrito (ANDRADE; FERES, 2018, p. 429).

Partindo dessa perspectiva, o entendimento na condução das vivências poéticas foi contrapor a experiência de que não é suficientemente importante pegar “qualquer” livro da biblioteca, e tão somente utilizar as entonações, ritmos e efeitos de som na fala para que os leitores fiquem deslumbradas ou estimulem a fantasia, mas provocar novas formulações, novas histórias, contornando o seu próprio universo, permitindo assim, a expressão de suas emoções, como também pode ser visualizado no poema Ciclos, de CM, a seguir.

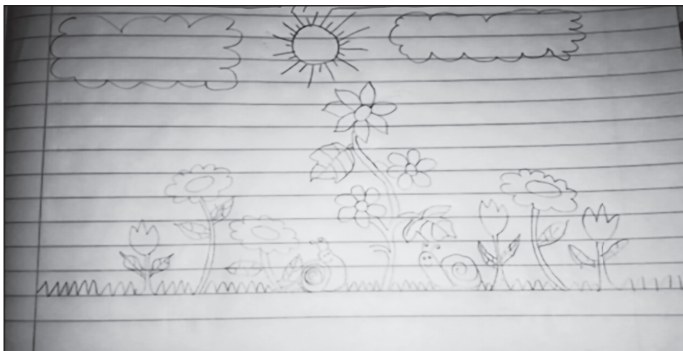
Figura 4 – Produto artístico 5 – Poema (CM., 2021)



Fonte: Acervo das autoras (2021).

A interpretação dos produtos artísticos pode ser entendida a partir da premissa de que “o leitor é invadido por um texto que o habita, e ao identificar-se com os heróis da narrativa, ele decifra sua própria existência por meio da ficção” (CHARTIER, 2002, p. 108). Portanto, as leituras são “intensa” e “intensiva”, uma vez que a “sensibilidade” do leitor é comprometida e habita o cotidiano daqueles que se sentem envolvidos na leitura ficcional (CHARTIER, 2002, p. 108). De tal modo que a leitura pode envolver emoções que suscitam um “processo afetivo”, já que o leitor aciona as capacidades reflexivas em uma espécie de “jogo textual” (JOUVE, 2010, p. 11).

Assim, outro aspecto que pode ser aqui considerado é que a Literatura (e a leitura literária) pode ser analisada sob várias dimensões, desde as leituras escolares até a sua prática não obrigatória ou não profissional, ou seja, extrapolando os muros da escola e produzindo ressonâncias ao longo da vida, como podemos observar uma amostra do “processo afetivo” envolvido no “jogo textual” a partir das produções artísticas abaixo.

Figura 5 – Produto artístico 6 – Relato e desenho (MO, 2021)

Ao me deitar em um lugar confortável, utilizei a minha imaginação para me conduzir à um jardim bem florido, bem calmo e fresco... respirei fundo três vezes como foi sugerido, espreguicei e logo senti meu corpo mais calmo, mais leve e uma sensação de paz a minha volta. Essa atividade me fez refletir sobre a calma que temos dentro de nós, mas que fazemos pouco uso dela no dia a dia, ao realizá-la tive uma conexão de calma e paz com o meu corpo e minha mente que me fez muito bem. Ao ouvir a história “O pote vazio” percebe-se o quão seletivo e perspicaz o imperador foi ao escolher seu sucessor, nos ensina que a verdade é o mais importante, mesmo que não seja aquilo que queríamos, a recompensa pelo esforço de Ping, juntamente com sua honestidade foi de grande importância para o desfecho de uma história que parecia não ter solução.

Fonte: Acervo das autoras (2021)

Figura 6 – Produto artístico 7 – Relato e desenho (MO e JM, 2021)

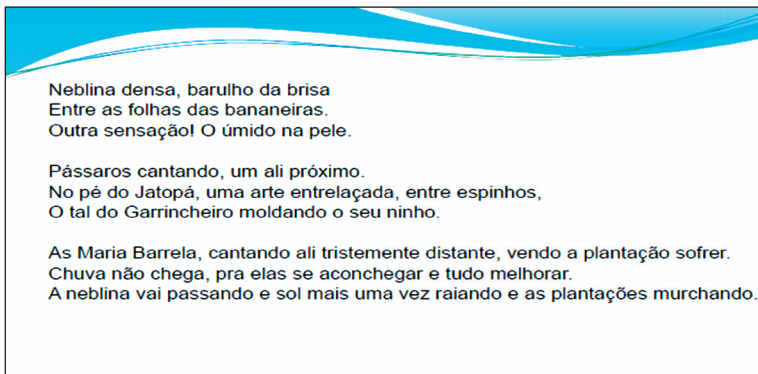
Ao me deitar sobre um local confortável, usei minha imaginação para me transportar para um lugar de natureza, logo fui para casa dos meus avós, respirei fundo três vezes, espreguicei e cada vez mais em que fazia o mesmo processo sentir meu corpo leve e uma grande paz ao meu redor, e assim aliviado todas as tensões. Nessa atividade nos permitiu o sentimento de conexão das pessoas em esferas diferentes, sendo a natureza uma delas. Ao escutar a história do pote vazio, o processo de escolha de seu sucessor que surpreende a todos, ensina ao leitor a importância da ponderância e da sabedoria para tomar decisões. No final, surpreendente e alegre, nos deleitamos com o desfecho de uma história que parecia sem solução. Aprendemos que a recompensa pelo esforço não é o único meio para conquistar as coisas e que a honestidade impera como um valor ainda mais importante para que se vá longe.

Fonte: Acervo das autoras (2021).

As similitudes entre os dois produtos artísticos, das figuras 5 e 6, revelam os processos criativos cercados das aproximações entre as participantes, nutrido pela partilha e amizade entre elas, a construção destes são ancoradas por meio da coparticipação. As imagens revelam as mãos envolvidas no próprio ato de criação e compõem novas narrativas e memórias a partir das práticas das vivências experimentadas. Elas, desse modo, constroem um espaço de memórias das leituras literárias em conjunto, e assim, um tempo de criação a partir das ressonâncias do tempo de ler.

Esses produtos reafirmam que a aprendizagem continuamente faz e refaz o aprendido, o vivido e mobiliza os sentidos. Os artistas participantes revelaram ressonâncias após a proposta artística, manipularam recursos diversos, ampliaram o olhar sobre a natureza, dialogaram entre si e com os outros, buscando as minúcias. Indicaram ainda que as experiências podem promover processos de aprendizagem, “incitando sempre à recriação, o que faz com que a experiência do leitor continue o processo de criação do escritor”, conforme Kastrup (2015, p. 247) e como podemos articular ao poema de JJ:

Figura 7 – Produto artístico 8 – Poema “Dias de um inverno” (JJ, 2021)



Fonte: Acervo das autoras (2021).

Os sentidos produzidos por um estudante leitor artista/criador revelam as experimentações realizadas e marcadas pelo envolvimento, de modo progressivo, ao ampliar as suas indagações, produzir a relação texto-imagens apresentadas nos produtos artísticos em escrita literária em formato de áudio, desenhos ou fotografias expressas em suas criações.

As imagens expostas são uma pequena amostra do material produzido com a finalidade de desenvolver estratégias pedagógicas mediadas por experimentações. A interlocução sobre a Educação e as linguagens artísticas nos espaços escolares possibilitou conhecer as percepções dos estudantes, bem como, foi possível aperfeiçoar procedimentos que os colocaram como

protagonistas, a partir de uma escuta sensível, evidenciando os sentidos produzidos, a partir de seus sentimentos, suas perspectivas e impressões. Ousamos dizer que: por meio de uma proposta prática focada na Arte, mobilizamos olhares para a vida e potencializamos leituras de mundo conectado com o repertório existencial de cada participante.

Reflexões finais

Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela, este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (DUARTE JR., 2012, p. 73).

Chegamos ao final de um processo vivido no projeto de extensão “Literatura e leituras: vivências poéticas, Arte e experiências estéticas”. Percebemos neste percurso que a convergência entre Arte e práticas de leituras trouxe novas abordagens para a formação dos discentes do Curso de Pedagogia. Isto porque, a aprendizagem da Literatura e Arte oferece ao cenário educacional a possibilidade de um convite, de uma mudança de perspectiva, agregando o sensível e os saberes de cada sujeito como elementos fundamentais na construção do conhecimento. Além de evidenciar a criação que repercute na ação, conforme a citação de Duarte Jr. (2012) mencionada acima.

A partir da proposta prática foi possível colocar em ação um trabalho voltado para as práticas de leituras considerando o corpo como parte integrante deste processo de experimentação. Nosso intuito desde o início centrou-se na busca por diferentes modos de interpretar, ler e atribuir sentido, evidenciando o estudante de graduação como protagonista deste processo e, valorizando as Arte e a Literatura como campos do conhecimento que se complementam e amplificam o olhar sobre o mundo.

Nossas experiências na formação de professores e professoras no decorrer dos últimos anos, levou-nos a apostar na atitude criativa, na percepção e na inventividade como molas propulsoras a perpassar os saberes que envolvem a constituição profissional e pessoal do futuro professor, considerando o repertório vivencial de cada um. No início a expectativa e certo receio em relação ao envolvimento dos acadêmicos, tendo em vista o período pandêmico que perpassava nosso cotidiano. No entanto, os produtos artísticos revelaram um engajamento ao que foi proposto, de maneira sensível, rompendo o tempo, o espaço e a distância.

Observamos que o encadeamento das atividades proporcionou uma imersão que resultou na convergência da prática de leitura e do corpo,

mediada por uma abordagem sensível, que mobilizou outras maneiras de olhar a Arte, ver a vida e ler o mundo. Cada produto artístico trouxe diferentes interpretações, potencializando o que habita em cada um, ou seja, suas crenças, seus valores, seus sonhos, seus desejos, instigando cada sujeito a decifrar sua própria existência, como coloca Chartier (2002), por meio da ficção, mediada pela experiência estética vivida na conexão entre Literatura e Arte.

Este foi apenas um experimento inicial que desejamos aprofundar e desdobrar cada vez mais, com o intuito de investir em uma prática sensível, corporal e poética na formação de professores e professoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ivana Quintão de; FERES. Beatriz dos Santos. Atividades multisensoriais: uma proposta de mediação em leitura. Niterói: Universidade Federal Fluminense. IX SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – ESTUDOS DE LINGUAGEM. 2018. **Anais [...]**. [S.l.], 2018. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/view/974>. Acesso em: 10 out 2019.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: provocação e diálogo. São Paulo: HUCITEC, Mandacaru, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

JOUVE, Vincent. **Pourquoi étudier la littérature?** Paris: Armand Colin, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre o acesso de pessoas cegas a museus. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.22456/1982-1654.12463. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em: 24 ago. 2022.

KASTRUP, Virgínia. Sobre livros e leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Camila Borges. O corpo biográfico e o sensível na formação de professores. *In*: ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Memórias do Corpo Biográfico**: como elas habitam em nós. São Leopoldo: Oikos Editora, 2019.

ZANELLA, Andrisa Kemel; BORGES, Alexandre da Silva; PERES, Lúcia Maria. O que o corpo revela ao ser narrado? *In*: ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Memórias do Corpo Biográfico**: como elas habitam em nós. São Leopoldo: Oikos Editora, 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ATELIÊS LITERÁRIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PELAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

*Lisiane Rossatto Tebaldi
Rodrigo Saballa de Carvalho*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Considerações iniciais

Episódio 1 – O rei, a bruxa e a princesa

Estávamos na roda, sentados no centro do tapete, Bela, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neimar⁴² e eu⁴³. Nesse ateliê, após a contação da história “A coroa do rei” (BASSO, 2019), utilizando a técnica origami, as crianças haviam explorado dedoches e algumas peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) nas quais aparecia o rei. Ao constatar que os participantes já haviam escolhido a cena sobre a qual gostariam de contar uma história, indaguei:

Pesquisadora: – Alguém gostaria de contar uma história sobre rei?

A Eduarda imediatamente se prontificou, mostrando a peça escolhida por ela para desencadear a sua narrativa: uma cena em que aparecia o rei e uma menina de vestido amarelo em frente a um castelo.

Eduarda: – Eu! Minha história é sobre um rei e uma princesa! É sobre este rei e esta princesa, mas é outra história... A história é da Rapunzel. Essa é a Rapunzel, e esse era o rei, pai dela. Quando ela foi pequenininha, ela foi ‘pegada’ por uma bruxa, e a bruxa fingiu ser a mãe dela. E daí, a mãe dela, a bruxa, não deixava ela ficar sozinha. Ela não podia fazer nada. Quando ela conseguiu ficar sozinha com ele, a mãe dela falou: “Não pode ficar sozinha com ele, minha filha, vai para o seu quarto agora, senão você vai ficar três dias sem celular, sem nada”. Depois passou alguns dias, mas ela ainda não podia sair, porque ela se machucou e tinha que ficar todo o dia na cama dela. Daí o pai dela a procurava e ele achou um cavaleiro. Aí o cavaleiro achou uma torre, aí o rei, o pai dela, achou o castelo. Na verdade, achou uma torre, aí ele subiu, abriu já a porta com raiva para ver se estava lá a filha. Aí, quando ele achou, o rei foi puxado pela bruxa.

42 Informamos que os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças participantes da pesquisa de campo.

43 Esclarecemos que, embora o artigo tenha sido escrito em coautoria, o trabalho de campo foi realizado apenas por um dos pesquisadores. Desse modo, quando mencionarmos “pesquisadora”, estaremos nos referindo à responsável pelo trabalho de campo.

Aí todos os cavaleiros acharam a princesinha. Aí o pai dela ficou muito tempo lá nas grades, preso, lá preso em um lugar bem distante. Ele estava preso lá no calabouço e daí ele foi ‘soltado’. Ele pegou sua filha e aí foi para o castelo dela e até hoje ficou lá em cima com ela (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

A partir do episódio apresentado, o qual visibiliza a narrativa da menina Eduarda, iniciamos a escrita deste capítulo, que tem o objetivo de abordar a relevância da leitura literária e da mediação docente na pré-escola, evidenciando contribuições para a produção das narrativas orais das crianças e para a formação do sujeito-leitor. Pontuamos que o estudo é decorrente de uma pesquisa de Mestrado em Educação (TEBALDI, 2020), desenvolvida no campo dos Estudos Sociais da Infância⁴⁴ (MACHADO; CARVALHO, 2020), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias. Nossa produção acadêmica deriva das reflexões e discussões no âmbito do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE), o qual tem produzido pesquisas envolvendo a Educação Infantil brasileira em seus contextos escolares.

Nossa pesquisa teve o intuito de investigar os modos como as crianças, por meio da mediação docente e da leitura literária, produzem e expressam suas “performances narrativas” (HARTMANN, 2015b). Para isso, desenvolvemos 20 Ateliês Narrativos durante o segundo semestre de 2019, com contação de histórias, rodas de conversa, exploração de adereços e produção de narrativas orais com as crianças. A leitura dos dados gerados em campo possibilitou a definição de três unidades de análise: a) as performances narrativas; b) as mediações, tanto as protagonizadas entre as crianças quanto as planejadas pela pesquisadora; e c) as narrativas das crianças (TEBALDI, 2020).

A partir da análise dos dados gerados em campo, em articulação com os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo, foi possível inferir a importância de garantir, no contexto da Educação Infantil, em especial na etapa pré-escolar, “oportunidades para a produção de narrativas orais, pois a criação de histórias propicia que as crianças gerem um processo criativo marcado pela performance e pela construção de conhecimentos linguísticos” (TEBALDI; CARVALHO, 2022, p. 4). Nesse contexto, destacamos a relevância da leitura literária, bem como o papel fundamental da mediação docente para o desenvolvimento das competências linguísticas orais das crianças e sua formação enquanto sujeito-leitor.

44 Os Estudos Sociais da Infância compreendem diferentes campos que estudam as crianças e suas infâncias. Tais discussões possibilitam “que os pesquisadores reflitam a respeito das crianças como sujeitos ativos nos processos culturais nos quais estão envolvidas e, da mesma forma, contribui para que se discuta a infância enquanto categoria social digna de estudo.” (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 162).

O desenho metodológico do estudo se configurou como uma investigação etnográfico-propositiva (HARTMANN, 2015b), de abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2004; CLARK, 2017), envolvendo um grupo de sete crianças de 5 e 6 anos, sendo quatro meninos e três meninas, que frequentavam a pré-escola de uma instituição privada de Educação Básica em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Conforme Hartmann (2015b), a pesquisa etnográfico-propositiva propõe uma ação prática e compartilhada com o grupo de crianças participantes. Além disso, a autora esclarece que a agregação do termo “propositiva” se deve ao fato de a pesquisadora atuar como alguém que leva, “concreta e objetivamente, uma proposição de trabalho para e com as crianças.” (HARTMANN, 2015b, p. 52), evidenciando assim a importância da intencionalidade e da mediação docente.

Outro aspecto que salientamos é a abordagem multimetodológica (FERREIRA, 2004; CLARK, 2017) explorada no percurso investigativo. Para Ferreira (2004, p. 45), essa abordagem alude à diversidade de “procedimentos e instrumentos metodológicos, provenientes de diferentes campos e áreas do saber, para compor uma estratégia que tem a finalidade de construir materialidades”. Considera, desse modo, os registros, as gravações, as anotações, as fotos, os desenhos, os adereços, enfim, todo o material produzido tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças na experiência de *estar junto* em campo. Corroborando o exposto, para Clark (2017), a abordagem multimetodológica revela as diferentes vozes e as múltiplas linguagens das crianças, pois, para que realmente possamos compreendê-las bem, faz-se necessária a combinação de procedimentos e métodos distintos para a geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003).

Ademais, “têm se tornado cada vez mais emergentes as discussões teóricas e metodológicas acerca da complexidade envolvida nas investigações com crianças, bem como das questões éticas imbricadas nesse processo” (TEBALDI; CARVALHO, 2022, p. 2). Assim, por considerarmos a ética uma opção política, ela esteve presente em todas as etapas, desde a “preparação, na execução e nas escolhas realizadas no decorrer [e após] o processo investigativo” (CLARK, 2017, p. 157, tradução nossa). Além disso, atentamos às resoluções nacionais vigentes que regulamentam as questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016) para a obtenção dos termos de concordância da instituição, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da professora e dos responsáveis pelas crianças, assim como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos(as) participantes.

Em tal direção, destacamos que as pesquisas com crianças “são portadoras de pluralidade e complexidade, exigindo um cuidado permanente de construção e reconstrução das relações éticas entre os pesquisadores e as crianças durante a investigação” (TEBALDI; CARVALHO, 2022, p. 5), pois as relações em campo são permeadas por dinamicidade, fluidez e uma

constante negociação. Dessa forma, estar em campo com as crianças é um processo que demanda disponibilidade, empatia, escuta atenta e sensível por parte dos adultos.

Corroborando o exposto, Machado e Carvalho (2022, p. 152) defendem que é importante investir em “ações de aproximação afetiva das crianças, possibilitando com que elas [participem] ativamente da pesquisa”. Nosso desafio enquanto pesquisadores “é perceber além do que elas expressam através da fala, é [preciso] estar atento aos seus gestos, posturas, e também silêncios” (TEBALDI; CARVALHO, 2022, p. 5). Nesse sentido, “estar e escutar as crianças durante a investigação tornou-se um processo ativo de comunicação que envolveu ouvir, negociar, interpretar, construir significados, estar aberto aos outros” (TEBALDI; CARVALHO, 2022, p. 9), acolhendo e validando o ponto de vista das crianças. Essa premissa norteou o nosso estudo, tendo os aspectos éticos permeado todo o processo investigativo – o planejamento das ações, as escolhas metodológicas, a entrada em campo, a saída do campo, a escrita do relatório de pesquisa, assim como a devolutiva às crianças, às suas famílias e à instituição.

Considerando os argumentos apresentados e por termos desenvolvido uma pesquisa *com e sobre* crianças⁴⁵, optamos por compartilhar, em cada epígrafe do texto, algumas das narrativas produzidas pelas meninas e pelos meninos participantes, conferindo visibilidade à sua autoria, suas performances e seus processos de criação. Conforme pode ser observado na transcrição do episódio na abertura do capítulo, constatou-se que “o mundo da vida permeia o jogo das histórias das crianças”, pois, quando “elas estão contando e recriando narrativas ouvidas e lidas, fazem-nas com sentidos advindos das próprias experiências cotidianas” (GIRARDELLO, 2018, p. 86), combinando elementos reais e ficcionais.

Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) definem narrativa como “um modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com um transcurso temporal”. Desse modo, podemos afirmar que o enredo de Eduarda apresenta esses elementos inerentes à narrativa (introdução, conflito, desenlace), além de um desfecho em que tudo acaba bem, uma vez que o rei consegue salvar “sua filha e aí foi para o castelo dela e até hoje ficou lá em cima com ela”.

Outro aspecto a destacar refere-se à intertextualidade presente na narrativa, a qual nos remete a elementos de contos de fadas tradicionais. Eduarda inclusive nomeia a princesa Rapunzel, a qual, ainda bebê, é raptada por uma

45 Consideramos nossa pesquisa *com* crianças no sentido de ser participativa – contar com a participação efetiva das crianças – e *sobre* porque também estamos narrando a experiência que tivemos com elas. Além disso, poderia ser considerada *para*, pois a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento das habilidades narrativas das crianças. Segundo Bodén (2021), o modo como são empregadas as preposições revelam valores sustentados por determinados pressupostos ético-filosóficos, suscitando assim uma reflexão contínua sobre a ética na pesquisa *sobre, para, com, pela e por* crianças.

bruxa, que se diz mãe dela, mas a prende na torre de um castelo, e o rei só consegue salvá-la com a ajuda de cavaleiros. Dessa maneira, Eduarda apresentou uma rica narrativa. Ela sempre era uma das primeiras crianças a voluntariar-se para contar oralmente as histórias que criava. Seus enredos caracterizam-se por essa mistura de personagens e fatos ficcionais e reais, desenvolvendo, assim, interessantes e complexas narrativas.

A partir do exposto, é importante ressaltar as contribuições de Campos (2010, p. 100, grifo da autora) acerca da produção das narrativas infantis, pois “a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida”. Evidencia-se tal prerrogativa na narrativa de Eduarda, uma vez que, de acordo com a autora, “mesmo quando [a criança] está reproduzindo um texto, ou seja, recontando uma história, trata-se de um acontecimento novo e singular” (CAMPOS, 2010, p. 110).

Mediante essa breve análise do referido episódio e a contextualização da investigação desenvolvida, cabe informar que organizamos o capítulo em seis seções. Após esta seção introdutória, que apresentou o objetivo, a metodologia, as estratégias para a geração de dados, os aspectos éticos envolvidos no estudo e a análise de um episódio, na segunda seção evidenciaremos o percurso investigativo realizado, explicitando a intencionalidade de cada uma das etapas dos Ateliês Narrativos. Na terceira seção, apresentaremos a inter-relação entre as narrativas orais, a mediação literária e as performances. Na quarta seção, compartilharemos os processos de criação individuais e coletivos das crianças na produção de suas narrativas orais. Na quinta seção, discorreremos sobre as performances narrativas das crianças, dando visibilidade aos modos como exploram a expressividade corporal, a voz e os gestos ao incorporar personagens e situações nas histórias criadas. Por fim, na última seção do capítulo, apresentaremos algumas considerações para seguirmos dialogando acerca do tema.

Os ateliês narrativos: o percurso investigativo

Episódio 2 – Vamos fazer todo mundo junto uma história?

Após explorarem as pedras ilustradas com o rei, a bruxa, o lobo, a princesa, o príncipe e os duendes, retirei do baú um cesto com as demais pedras, desenhadas com animais, objetos e cenários, totalizando cerca de 40 unidades. As crianças, surpresas e empolgadas, falaram:

Maria Fernanda: – Noooooosssaaaaa!

Everton: – Essas vão ser nossas pedras?

Bruce: – Uau!

Eduarda: – Aaaah! Olha o que eu achei!

Eduarda mostrou aos colegas a pedra com o castelo. Everton, muito contente, revelou ao mesmo tempo:

Everton: – Olha! É o pé de feijão!

Maria Fernanda: – Eu peguei todos os duendes!

Neste instante, Everton convidou:

Everton: – Vamos fazer todo mundo junto uma história? (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2019).

Os Ateliês Narrativos constituíram o núcleo central da pesquisa de campo. A nomenclatura dos encontros foi inspirada em Campos (2016), com seus Ateliês de Histórias, e em Bertasi (2019), que investigou os desenhos narrativos das crianças. É importante pontuar que, em nossa acepção, ateliê é um lugar de encontro, de invenção, de imaginação, representando assim um espaço de criação, neste caso relacionado à produção das narrativas orais infantis. Fundamentados em Barbieri (2021, p. 18), destacamos que

[...] um ateliê não se restringe ao espaço físico, nem a arte, às obras de arte. O ateliê está em nossa cabeça, pode ser vivido em qualquer lugar, é uma maneira de olhar o mundo. [...] São estados de uma presença simbólica e sensível diferenciada, de abertura para o que estamos vivendo. [...] é um estado de percepção, de movência no mundo, um estado laboratorial; é o que nos traz vitalidade. É a potência de sermos afetados, de perceber nuances. [...] É estar em fricção com a materialidade das coisas, em uma alternância de vai e vem, que nos convoca a estabelecer relações.

Desse modo, estar com as crianças nos Ateliês Narrativos propiciou a participação “de um diálogo com as presenças das materialidades, no qual tanto as pessoas quanto os materiais e espaços são sujeitos da experiência” (BARBIERI, 2021, p. 18) no processo de estar junto em campo. O episódio apresentado coaduna com o exposto, pois evidencia os diálogos respeitosos, a convivência, a exploração coletiva das materialidades e o entusiasmo em produzir as narrativas orais, como demonstra Everton ao anunciar “vamos fazer todo mundo junto uma história?”.

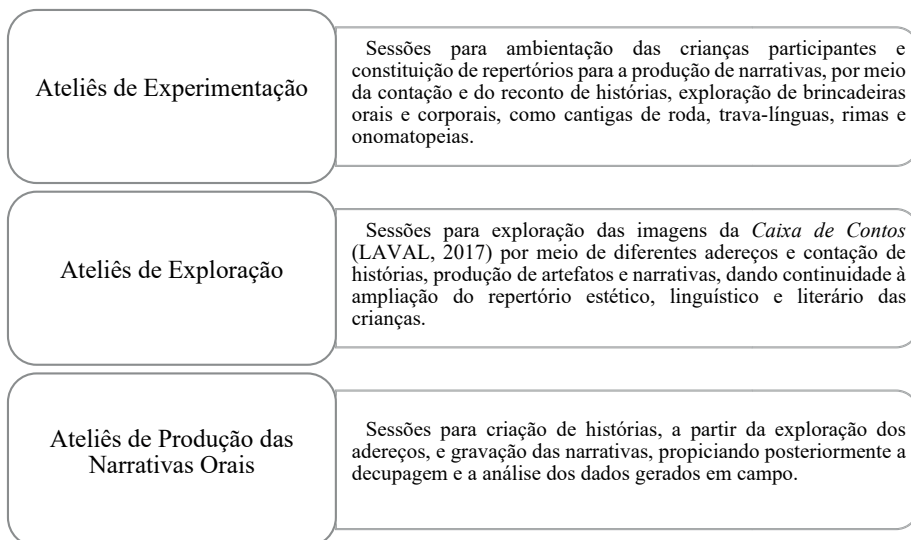
Salientamos que, embora o planejamento dos Ateliês Narrativos possa inspirar práticas docentes, “as propostas não se configuram como uma sequência didática, posto que sempre deverá ser considerado o contexto [no qual a instituição de Educação Infantil está inserida], o grupo de crianças com o qual se trabalha e, principalmente, a intencionalidade pedagógica” (TEBALDI, 2020, p. 218) dos(as) docentes. Neste caso, as propostas dos Ateliês se configuraram como estratégias de geração de dados para a pesquisa.

Foram desenvolvidas 20 sessões, durante as quais os(as) participantes produziram suas próprias narrativas, individuais ou coletivas. As estratégias de geração de dados utilizadas foram compostas por observação, escrita em diário de campo, filmagens, rodas de conversa, contação e leitura de histórias,

exploração de adereços, atividades lúdico-expressivas e recolha de artefatos, como os desenhos e as narrativas orais dos(as) participantes. Todas as sessões foram filmadas e decupadas para análise.

Os Ateliês Narrativos foram planejados em três etapas, cada uma delas contemplando seis sessões⁴⁶ e se caracterizando por um foco e uma intencionalidade diferentes, as quais explicitamos na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Etapas dos Ateliês Narrativos



Fonte: Tebaldi (2020).

O planejamento⁴⁷ das sessões envolveu a seleção de obras literárias de qualidade, a produção de diversificados adereços, tais como bonecos de pano, dedoches, pedras ilustradas, quebra-cabeça ampliado, entre outros recursos, além da organização prévia do ambiente e do estabelecimento de rituais de

46 Informamos que, nas duas últimas sessões desenvolvidas com as crianças, tivemos o intuito de preparar os eventos de encerramento da pesquisa de campo, os quais foram planejados em conjunto com os(as) participantes, totalizando assim os 20 encontros. A pesquisadora e as crianças decidiram realizar dois momentos de encerramento: um envolvendo a equipe gestora da instituição, a professora e os pais e/ou responsáveis e outro voltado para a turma das crianças participantes, para que os(as) colegas pudessem conhecer e explorar os livros, os adereços e as materialidades dos Ateliês Narrativos. Em ambas as ocasiões, os(as) participantes puderam compartilhar suas experiências e narrativas produzidas nas sessões.

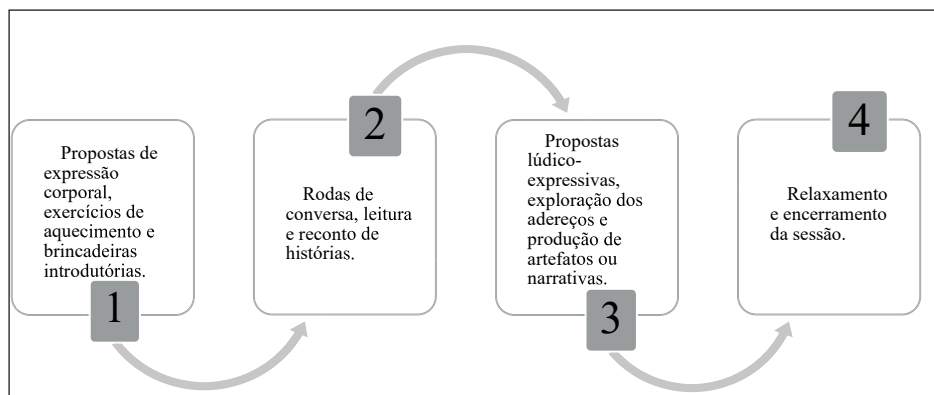
47 Para conhecer as sessões planejadas das três etapas dos Ateliês Narrativos, as obras literárias escolhidas e para visualizar as imagens dos adereços produzidos e explorados nos encontros com as crianças participantes da pesquisa de campo, acessar o capítulo 4 da dissertação intitulada “*Ei, olha a história que a gente tá fazendo!*”: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola (TEBALDI, 2020. p. 151-254). Disponível na plataforma LUME da UFRGS: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240040/001123106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

abertura e fechamento para cada sessão dos Ateliês Narrativos. O ambiente escolhido para a realização de cada ateliê era previamente preparado com um tapete e a disposição de almofadas em círculo, com o centro da roda formado por tecidos, velas, a caixa com as pedras preciosas colecionáveis, o baú com as obras literárias e os adereços, de acordo com a proposição planejada.

É importante destacar que as histórias exploradas foram intencionalmente escolhidas considerando a complexidade do enredo, a riqueza da narrativa e a possibilidade de ampliação de repertório, especialmente a partir da intertextualidade com as imagens das peças do quebra-cabeça da obra intitulada *Caixa de Contos: crie suas próprias histórias*, de Anne Laval (2017), material inspirador e disparador para as proposições realizadas nos Ateliês Narrativos. A *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) é composta por 20 peças com ilustrações nas duas faces, as quais podem ser combinadas de maneira ilimitada, possibilitando, assim, novos e criativos enredos.

As sessões dos Ateliês Narrativos ocorriam duas vezes por semana, com duração de uma a três horas, dependendo do envolvimento dos(as) participantes. Cada sessão previa a realização de quatro ações, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Ações dos Ateliês Narrativos



Fonte: Tebaldi (2020).

Cabe ressaltar que a intencionalidade de cada encontro esteve presente, porém foram propostas abertas e flexíveis, objetivando a participação e a acolhida das contribuições das crianças. Dessa maneira, o planejamento de cada sessão, bem como das ações previstas, se pautou pela flexibilidade e dinamicidade, estando aberto a alterações e mudanças de rotas, objetivando o engajamento dos(as) participantes. Conforme pontuado por Barbieri (2021, p. 26, grifos da autora), os ateliês, considerados “*contextos de investigação e invenção*” são ambientes onde a vida acontece. Lugares em movimento, em ebulição, com temporalidades diversas. São espaços onde as proposições que

fazemos convidam as pessoas para a investigação” e, desse modo, constituíram-se os encontros com as crianças em cada sessão dos Ateliês Narrativos.

Contudo, salientamos que tanto a preparação prévia do ambiente como a sequência de ações planejadas foram cruciais para o estabelecimento de pequenos rituais de abertura e fechamento de cada sessão com as crianças, compondo uma atmosfera de encantamento, expectativa e curiosidade para os(as) participantes. Ademais, a regularidade das ações foi organizadora para as crianças, que já sabiam o que esperar e o que aconteceria em seguida, denotando assim a importância da mediação docente na garantia de contextos, tempos e materialidades que propiciem o encontro com a literatura e a produção das narrativas orais das crianças.

Essa premissa norteou as proposições de cada etapa dos Ateliês Narrativos, no intuito de organizar propostas recorrentes, com continuidade, pautadas por um trabalho sistemático e intencional para que as crianças pudessem ter tempo para dialogar, conviver, brincar, ampliar repertórios, produzir e compartilhar as suas narrativas. O planejamento de “contextos interessantes e potencialmente significativos” (AUGUSTO, 2015, p. 115) foi relevante para alavancar os saberes e as experiências das crianças, mas não significou uma programação rígida e inflexível. Como afirma Staccioli (2018, p. 69), “em qualquer momento da jornada educativa, podem ocorrer eventos imprevistos. Como todos sabemos a vida não é totalmente programável”. O importante é a postura atenta de um adulto interessado e engajado nas aprendizagens das crianças, que valida sua curiosidade e contribuições, que tem tempo para ouvir e conversar com elas, constituindo, assim, uma *comunidade de aprendizagem*⁴⁸ (ROGOFF; BARTLETT; TURKANIS, 2001).

Após esta apresentação do percurso investigativo empreendido, na próxima seção explicitaremos a inter-relação entre as narrativas orais, a mediação literária e as performances das crianças.

Narrativas orais, mediação literária e performances

Episódio 3 – Uma história supergrande

Everton e Maria Fernanda decidiram criar juntos uma narrativa a partir da exploração das pedras ilustradas. Após escolherem e organizarem algumas pedras, chamaram a Eduarda, o Bruce e eu para apresentarem o enredo:

48 Para Rogoff, Bartlett e Turkani (2001, p. 7, tradução nossa), constitui-se uma *comunidade de aprendizagem* quando “crianças e adultos participam de atividades de aprendizagem de maneira colaborativa, com responsabilidades variadas, mas coordenadas, para promoção da aprendizagem. Os adultos são responsáveis por orientar o processo geral e apoiar a mudança das crianças e sua participação nos empreendimentos compartilhados: os adultos também lideram e incentivam o protagonismo das crianças e aprendem junto ao se envolverem nas atividades com as crianças. Essa perspectiva elimina a dicotomia entre o ensino controlado pelos adultos *versus* a aprendizagem das crianças, substituindo por um arranjo bem diferente, no qual crianças e adultos são parceiros e não adversários”.

Everton: – Ei, olha a história que a gente ‘tá’ fazendo. É uma história supergrande!

Maria Fernanda: – Eles plantaram o pé de feijão.

Pesquisadora: – Eles quem?

Maria Fernanda: – Eles [apontando para os duendes empilhados], eles que fazem uma fila de jardinagem.

Maria Fernanda: – Um dia, o duende mais novo foi lá numa trilha da floresta e daí ele achou um grão de pé de feijão. Ele plantou o pé de feijão. Daí, no começo, veio uma arvorezinha. Depois, quando ele dormiu, quando ele acordou, veio uma árvore enooooorme. E daí os duendes viram que ele tinha plantado só aquilo. Quando todos eles subiram até lá em cima, eles viram uma bruuuuxaaa [falou erguendo o tom de voz] e depois um lobo caçando uma aranha. Então eles se arrependeram de ter plantado aquilo. E a bruxa estava surfando [colocou a bruxa logo acima da pedra na qual a vassoura estava desenhada]. Deu.

Everton: – Daí a galinha veio ajudar. Os anões subiram, e subiram, e subiram pro pé de feijão e daí a bruxa foi no topo do pé de feijão [nesse instante, Everton colocou as duas pedras, ilustradas respectivamente com a bruxa e com a vassoura, na ponta da pedra ilustrada com o pé de feijão]. A aranha também estava no pé de feijão, e o sapo estava bem na água, e o lobo estava com a aranha, estava lá em cima com a aranha. E a galinha estava do outro lado. Eu e a Maria Fernanda, a gente que fez! [Encarou-me abrindo um largo sorriso, demonstrando sua satisfação com a narrativa apresentada (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2019)].

A partir da leitura do episódio, é possível perceber o quanto a produção das narrativas orais está intimamente relacionada às experiências das crianças, seus conhecimentos prévios e seus repertórios literários. A narrativa produzida por Maria Fernanda e Everton evidencia a presença de elementos mágicos, assim como de aspectos relacionados à intertextualidade com outros contos, pois, como sustentam Campos e Girardello (2015, p. 93, grifos das autoras), “a história que a criança cria e conta parte de algo *dado*, que pode ser o conjunto de narrativas que ela ouviu em diferentes espaços sociais e que advém do mundo da sua vida e ainda da sua capacidade imaginativa e de criação”. Por isso é tão importante a variedade na oferta de textos artístico-culturais para as crianças, uma vez que o “acesso a diferentes gêneros, estilos, formatos, linguagens, estéticas, a diferentes vozes, vindas de outros tempos e de lugares diversos do mundo” (GIRARDELLO, 2018, p. 86) fazem da literatura um potente propulsor para a criação narrativa na infância.

Nessa direção, de acordo com Barbieri (2021, p. 71), “todos os dias fundamos narrativas imprevisíveis em cada situação no cotidiano. As narrativas carregam potências vividas, inventadas, e cada vez que uma história é narrada, ela ganha outra carga de potência”. Assim, torna-se imprescindível,

nos contextos pré-escolares, garantir tempos e espaços para a convivência, para o brincar e para o narrar, experiências fundantes da existência humana.

Sob tal perspectiva, Barbosa (2013, p. 221) argumenta favoravelmente ao compartilhamento da vida, do brincar e do narrar nos contextos coletivos da Educação Infantil, pois “as crianças vivem de modo narrativo, pensam em voz alta, compartilham seus pensamentos” e, assim, “a vida em comum, a brincadeira, a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças” (BARBOSA, 2013, p. 222). A autora defende a imprescindibilidade de ter tempo para criar e compartilhar narrativas, uma vez que, como afirma Ricouer (2012), o tempo se constrói pelas narrativas.

Além disso, destacamos a importância das materialidades, visto que, por meio da exploração dos adereços, as meninas e os meninos participantes da pesquisa de campo enriqueceram e potencializaram a criação de suas histórias, explorando a intertextualidade das imagens e das personagens, aliadas à sua performance narrativa. Outro aspecto relevante que contribuiu indefectivelmente para a produção das narrativas foi a qualidade e a diversidade das obras literárias exploradas nas sessões dos Ateliês Narrativos, evidenciando a intencionalidade e a escolha criteriosa das histórias. Corroborando o exposto, Vigotski (2014, p. 12) afirma que, “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” e, conseqüentemente, para a produção de narrativas.

Girardello (2011, p. 82), por sua vez, aponta que “a narrativa desempenha um papel dos mais importantes na vida imaginativa infantil”, pois as histórias têm significado central na imaginação das crianças. Para a referida autora, a escuta literária, o contar e ouvir histórias “são como clareiras num bosque” (GIRARDELLO, 2011, p. 82), visto que permitem um constante exercício imaginativo das crianças. “Um ponto de partida para a criação dessa *clareira* é a preparação imaginativa da *performance*, pela professora” (GIRARDELLO, 2011, p. 83), dado que os modos como a professora lê ou conta as narrativas explorando a fala, o tom de voz, o olhar, os gestos, a expressividade corporal são “detalhes singelos, mas essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração” (GIRARDELLO, 2011, p. 84).

Na mesma linha, Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 111) afirmam que a escolha de obras literárias de qualidade, bem como o planejamento da leitura e da exploração das histórias utilizando estratégias diversificadas e adequadas à faixa etária, são essenciais, “já que uma preparação antecipada contribui notoriamente para o sucesso da contação”. Ademais, as autoras defendem a garantia de momentos de conversa e de diálogo aberto após a contação, para que as crianças possam “explorar e aprofundar elementos importantes do conto, estabelecer relações com outras histórias, ampliar o entendimento” (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 113) ao ouvir e refletir sobre as ideias, as percepções e as opiniões dos demais.

Para Burlamaque, Martins e Araujo (2011), os mediadores de leitura são os atores principais entre a criança e o texto. É justamente essa iniciação literária que “possibilita à criança a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário [alargando] seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural” (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 75-76). As referidas autoras também ressaltam a relevância de o sujeito-ouvinte/leitor dialogar acerca do que leu/ouviu para que possa refletir, estabelecer relações de troca, uma experiência que o leve a se questionar, duvidar, crer e tecer novas considerações acerca da história apresentada.

Assim, a mediação literária na Educação Infantil significa estar “entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro” (CARDOSO, 2014, p. 211). Para isso, são cruciais “o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si” (CARDOSO, 2014, p. 211). Sobre esse aspecto, reiteramos que não basta apenas escolher a obra, mas deve haver sobretudo diálogo entre a criança e o adulto após a contação ou leitura da história.

Prosseguindo a discussão, evidenciamos as contribuições de Hartmann (2015a) e Souza (2015) acerca da performance narrativa. Para Hartmann (2015a), as crianças são *performers*, são sujeitos da narração e da ação de contar, visto que se utilizam de estratégias corporais, gestuais e vocais ao realizarem suas narrativas. São justamente os elementos linguísticos – aspectos acústicos da fala, como a musicalidade, a frequência, a duração, a intensidade, a tonalidade e a altura da voz – e extralinguísticos – expressões faciais, modo de olhar, postura, gestos e movimentos corporais (SOUZA, 2015) – da performance narrativa que prendem a atenção e garantem o envolvimento dos ouvintes no que está sendo narrado.

Destacamos que, no episódio de abertura desta seção, é possível constatar que Maria Fernanda explora especialmente os elementos linguísticos ao performatizar sua narrativa, dando intensidade e sonoridade a algumas sílabas das palavras *enooooorme* e *bruuuuuxa*, explorando a tonalidade e a altura da voz. Desse modo, ao expressar sua narrativa oral, Maria Fernanda instantaneamente capturava a atenção dos colegas, os quais apreciavam e se divertiam ao ouvir suas histórias. De acordo com Campos e Girardello (2015), a maneira singular de cada narrador performatizar e contar suas histórias confere *autoria* ao que está sendo narrado.

Para as referidas estudiosas, “a criança ao narrar suas histórias potencializa o desenvolvimento da sua imaginação e linguagem, o que lhe possibilita o exercício da criatividade e da autoria, além de ampliar suas próprias experiências estéticas e culturais” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 91). Dessa maneira,

as narrativas orais produzidas pelas crianças “anunciam suas representações sociais e o modo como compreendem o mundo”, pois, conforme já mencionamos, “as narrativas são tecidas a partir das diferentes referências culturais presentes no cotidiano da criança.” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 91).

Finalizamos esta seção com as palavras de Girardello (2018, p. 80), que afirma que “o sentido das histórias contadas oralmente não está só no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas sim na centelha de encontro que ocorre no evento único de cada performance”. E essa intrínseca relação entre ouvir histórias, conversar sobre elas, brincar com os adereços, produzir e performar narrativas evidenciou a importância de garantirmos as vivências literárias às crianças em seus contextos de vida coletiva. A seguir, na próxima seção, apresentaremos os processos de criação individuais e coletivos das narrativas orais das meninas e dos meninos participantes do estudo.

As crianças e a produção de narrativas orais: processos de criação individuais e coletivos

Episódio 4 – Era uma vez um rei...

Logo após Eduarda ter finalizado sua narrativa, Maria Fernanda quis expressar sua história. Ela escolheu a cena do quebra-cabeça ampliado na qual aparecem a bruxa e o rei fazendo um brinde, a menina e o menino tomando um suco, uma cobra e uma aranha por perto, observando. O clima é festivo, pois a cobra e a aranha estão com chapéu de festa; há um rádio, alguns confetes, e todos os personagens estão felizes, sorrindo. Com a cena em mãos, Maria Fernanda prontamente iniciou sua narrativa:

Maria Fernanda: – Já inventei! Era uma vez um rei, ele tinha uma filha. Um dia, eles foram convidados para uma festa, mas a bruxa deu um suco envenenado pra eles. Então, quando ela deu o suco envenenado, a filha, ela desmaiou. O pai viu que ela desmaiou e daí ele não tomou o suco envenenado. Daí ele pegou a espada dele, mas a bruxa transformou ele em pedra. Daí os cavaleiros ouviram e foram salvar o rei. Enquanto os cavaleiros lutavam, a bruxa estava lutando com o rei. Não, os cavaleiros estavam salvando o rei enquanto o rei estava acordando a filha. Daí, quando a filha acordou, a bruxa, com a cobra má dela, a cobra má deu uma mordida no pai e na filha.

Neimar: – Daí eles desmaiaram?

Maria Fernanda: – Não. Daí apareceu outro rei que salvou eles dois e matou a bruxa. Daí o menininho viu tudo isso e achou que era só um filme (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

Iniciamos esta seção apresentando o processo de criação de uma narrativa individual protagonizada por Maria Fernanda. Conforme mencionamos antes,

toda vez que a palavra estava com ela, rapidamente os colegas se aprumavam para ouvir a criativa narrativa, repleta de aventuras, embates e desfechos inusitados. Era possível perceber que a própria narradora se divertia com o enredo que inventava, sempre muito bem encadeado e surpreendente.

Nesse episódio, Maria Fernanda escolheu uma cena que exalava um clima de felicidade e comemoração, mas, ao iniciar a narrativa, logo anunciou que “a bruxa deu um suco envenenado pra eles”. Nesse instante, a audiência era dela! Os ouvintes prontamente arregalaram os olhos, na expectativa do que viria a seguir, a imaginação correndo solta, pois, como afirma Campos (2010, p. 37), “no momento em que a criança ouve ou narra uma história, ela tem a oportunidade de sentir encantamento, provocar emoções, desenvolver a imaginação e a fantasia”, e estes eram aspectos inerentes às narrativas performatizadas por Maria Fernanda.

Ao capturar a atenção da plateia, a menina seguiu narrando uma sequência de fatos que realmente manteve a compenetração dos ouvintes: ao beber “o suco envenenado” servido pela bruxa na festa, a filha “desmaiou”, mas o rei percebeu a situação e “não tomou o suco envenenado”. O monarca, na tentativa de salvar a filha, que estava desacordada, “pegou a espada dele”; porém, a bruxa foi mais rápida e “transformou ele em pedra”. Assim, quando a audiência pensou que a história havia sido concluída, Maria Fernanda deu continuidade ao enredo, com a chegada dos “cavaleiros [que] ouviram e foram salvar o rei”. A narrativa seguiu com a luta entre os cavaleiros e a bruxa, com o rei tentando acordar a filha, e, quando ele finalmente conseguiu despertar a princesa, eis que “a cobra má” da bruxa “deu uma mordida [tanto] no pai quanto na filha”.

Nesse momento, todos estavam enfeitiçados pela história. Confirmando o desejo da plateia pela continuidade da narrativa, Neimar indagou: “Eles desmaiaram?”. Como sempre, Maria Fernanda surpreendeu a todos com um final inusitado. Magicamente, surgiu “outro rei que salvou eles dois e matou a bruxa”. Nesse instante, a narradora se deu conta de que não havia mencionado o menino, que também aparecia na cena, no decurso de sua história. Então, arrematou criativamente sua narrativa anunciando que “o menininho viu tudo isso e achou que era só um filme”.

Foi incrível o modo como a progressão dos fatos foi sendo apresentada por Maria Fernanda em sua narrativa, envolvendo por completo os ouvintes. Por certo, como pontua Kearney (2012, p. 415), o ato de contar histórias só existe no jogo interativo envolvendo “alguém (um narrador) contando algo (uma história) a alguém (um ouvinte) sobre algo (um mundo real ou imaginário)”. E esse envolvimento entre narrador, ouvinte e narrativa esteve presente ao longo da história contada pela menina.

Nas palavras de Campos (2010, p. 98), “por meio da atividade de narrar, [a criança] desenvolve sua imaginação, amplia suas capacidades orais, de

criação, sensibilidade, memória e, sobretudo, sente-se livre para expor suas diferentes sensações, emoções, sentimentos, vivências e experiências”. Eis a relevância de garantir, no contexto diário das escolas infantis, a produção das narrativas orais das crianças pré-escolares.

Na mesma direção, Hartmann (2015a, p. 244, grifo da autora) declara que “o fato de as crianças aparecerem como *autoras* das histórias (mesmo que essas sejam inspiradas em narrativas pré-existentes) contribui consubstancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas”. Por essa razão, é tão importante o contato das crianças com a literatura, seja por meio da leitura oral de um adulto ou pela contação de histórias, pois tanto maior será o repertório dos meninos e meninas para a criação de novos enredos.

Dando continuidade à apresentação da produção de narrativas orais de modo individual, a seguir destacamos o processo vivenciado por Everton:

Episódio 5 – O rei e a bruxa

Estávamos na rodinha, Bela, Eduarda, Everton, Maria Fernanda, Neymar e eu. Eduarda e Maria Fernanda já haviam apresentado suas narrativas. Eis que Everton, mostrando o dedochete da personagem de vestido amarelo, indagou:

Everton: – Essa aqui pode ser a bruxa?

Pesquisadora: – Claro.

Maria Fernanda: – Mas ela é uma bruxa? [Apontando a personagem, parecendo incrédula com minha resposta.]

Pesquisadora: – O que vocês acham?

Eduarda: – Ela pode ser uma bruxa, ela tem chapéu.

Bela: – Ou pode ser uma princesa, uma menina...

Neymar: – Uma bruxinha engraçada ou uma bruxa safada!

Pesquisadora: – Isso mesmo, quando contamos histórias, nós temos o poder de transformar, de inventar, de imaginar do jeito que a gente quiser! Everton então se sentiu encorajado a protagonizar sua narrativa. Ele pegou os dois dedochetes e a peça ampliada com a cena da bruxa e o rei de mãos dadas, frente a frente, olhos fechados, instantes antes de selarem um beijo. Acima deles, um coração e, ao lado da bruxa, uma cobra, que aparentava ser seu animal de estimação. Everton, muito criativo, puxou o baú para perto de si, fechou a tampa e resolveu usá-lo como palco para sua contação. Posicionou a peça ampliada do quebra-cabeça ao fundo, como cenário, e movimentava os dedochetes sobre o palco improvisado. Constatei que os adereços contribuíram de modo significativo para que ele vencesse a sua timidez. Assim, iniciou sua narrativa:

Everton: – A cobra mordeu o rei e a bruxa. Não, a bruxa não! Ela mordeu só o rei. A bruxa queria que o rei casasse com ela e daí a bruxa estava só enganando o rei só para ele ficar muito amigo dela e daí casarem, porque daí ela poderia matar o rei. Terminei (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

Nesse episódio, salientamos a importância dos adereços como impulso-adores para a criação das histórias orais pelas crianças. O uso dos dedoches, a escolha da cena da peça ampliada da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017), além da exploração do baú, que, nas mãos de Everton, se transformou em palco, foram criativas estratégias empregadas por ele para a produção de sua narrativa.

Também ressaltamos o diálogo inicial desencadeado pelo menino ao indagar “Essa aqui pode ser a bruxa?”, pois a discussão gerada contribuiu para a ampliação de repertório e de possibilidades para a produção das narrativas, não apenas do Everton, mas de todos os participantes engajados na proposta. O seu questionamento revela ainda a preocupação de que a narrativa fosse compreendida pela plateia, posto que “a criança ao contar uma história está em interação com o outro (seu interlocutor) [...] desse modo, a linguagem precisa ser compreendida como relação dialógica” (CAMPOS; GIRARDELLO, 2015, p. 92). Assim, Everton certificou-se de que, ao mostrar a personagem de vestido amarelo em sua narrativa, ela seria compreendida por toda a audiência como bruxa, e não como princesa ou menina.

Outro elemento explorado em sua história remete-nos aos estudos de Smith, Bordini e Sperb (2009), que afirmam o caráter aberto e flexível da narrativa, apesar de ela se configurar como uma estrutura convencional. Essa possibilidade de reorganização dos fatos durante o enredo fica evidente quando Everton diz que “a cobra mordeu o rei e a bruxa” e imediatamente se arrepende, volta atrás e declara com veemência que “Não, a bruxa não! Ela mordeu só o rei”, instalando, dessa forma, o conflito em sua narrativa, o qual explicita em seguida. Assim, ele constrói sua trama a partir do plano da bruxa de fazer o rei se apaixonar por ela para conseguir alcançar sua verdadeira meta: matá-lo. O tema da morte⁴⁹ apareceu também em outras narrativas das crianças, bem como elementos mágicos ou situações inusitadas, engraçadas.

Prosseguindo com os episódios, a seguir apresentamos um processo de produção coletiva de narrativa oral envolvendo Carlos, Neymar, Bruce e Everton:

Episódio 6 – A bruxa e a princesa

Neste ateliê, estavam presentes os sete participantes. Após a contação da história *Carona na Vassoura* (DONALDSON, 2012), as crianças exploraram as peças ampliadas da *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017). Conforme sugerido por elas, sentamo-nos na arquibancada da sala Multiuso para apreciarmos as narrativas apresentadas pelos colegas. Em um primeiro momento, as crianças apresentaram suas histórias de modo individual; porém, logo engajaram-se em grupos, negociando as ideias que surgiam

49 Em seus estudos, Thomaz (2020) sinaliza que, nas interlocuções entre as crianças, se evidencia o interesse sobre a temática morte, demonstrando como tratam com naturalidade assuntos considerados tabu pelos adultos.

para a criação da narrativa. Carlos, Neimar, Bruce e Everton apresentaram a história elaborada coletivamente pelo quarteto. Primeiramente escolheram as peças e as dividiram entre si, organizando a sequência das interlocuções. Após as discussões e os combinados entre os meninos, eis a narrativa:

Neimar: – Era uma vez uma bruxa. Ela fez três gnomos, mas daí chegou uma princesa que queria os gnomos. Aí a bruxa enfeitiçou ela para ela não poder roubar, mas ela tinha superpoderes e daí passou um dia e ela roubou todos os gnomos e queimou.

Bruce: – Depois disso, elas foram fazer um piquenique.

Neimar: – Elas ficaram amigas.

Everton: – Mas daí, a bruxa deu uma cenoura enfeitiçada, e a princesa desmaiou. Depois, a aranha tirou o feitiço da bruxa, e a bruxa acabou ficando amiga, e todo mundo foi tomar sorvete.

Carlos: – Aí elas foram na casa delas e fizeram uma festa pra todo mundo! Fim (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

A narrativa dos meninos inicia com a expressão “era uma vez”, por meio da qual Neimar introduziu o enredo e o conflito principal, situando as duas personagens – a bruxa e a princesa. Em sua narrativa, a vilã não é a bruxa, mas a princesa, que deseja a todo custo os gnomos feitos pela bruxa. Ao tentar “roubar” os gnomos, a bruxa busca impedi-la, jogando um feitiço. Porém, Neimar se destaca pela sua criatividade, e a tal princesa se livra do feitiço graças aos seus “superpoderes”, conseguindo, assim, após “um dia”, pegar e destruir os gnomos. Nesse ponto, constata-se novamente a presença da marca de temporalidade, com o uso da expressão “passou um dia”.

Ao prosseguir a narrativa, Bruce afirma que a bruxa e a princesa “foram fazer um piquenique”. Para Neimar, faltava uma explicação à plateia, pois como elas poderiam fazer um piquenique se a princesa havia roubado e queimado os gnomos feitos pela bruxa? Por isso, prontamente brinda a audiência com a explicação de que “elas ficaram amigas”, deixando que cada um imaginasse o modo como isso aconteceu.

Dando seguimento à história, Everton traz de novo à cena um conflito, declarando que, no piquenique, “a bruxa deu uma cenoura enfeitiçada e a princesa desmaiou”, dando a entender que a bruxa conseguiu finalmente se vingar da princesa. A isso, ele acrescenta o elemento mágico: uma “aranha que tirou o feitiço da bruxa”, despertando a princesa. Dessa forma, a narrativa foi encaminhando-se para um feliz desfecho, no qual ambas ficaram novamente “amigas” e foram “tomar sorvete”.

Por sua vez, Carlos arrematou a história com chave de ouro, dizendo que as duas foram para casa e fizeram “uma festa para todo mundo”, encerrando a narrativa com um final feliz, apesar de todas as circunstâncias desafiadoras vivenciadas tanto pela bruxa quanto pela princesa ao longo da trama. Nas

palavras de Campos (2010, p. 36), é justamente “no encontro de fantasia, imaginação e realidade, [que] ocorre o vislumbamento de mundos possíveis, coisas realizáveis, onde o mais longe fica mais perto, onde imagens cruzam a memória, tempos congelam ou percorrem distâncias rapidamente.” Assim, podemos asseverar que tudo é possível no mundo das narrativas, posto que narrar histórias é espaço para exercício da imaginação.

A análise do episódio evidencia ainda o modo como os quatro meninos encadearam os acontecimentos e as personagens na trama narrada, cada um à sua maneira, a partir de suas vivências e repertórios. Dessa forma, a narrativa produzida corrobora os argumentos defendidos por Sawyer e DeZutter (2009, p. 26, tradução nossa) acerca da *emergência colaborativa* como algo que ocorre de maneira “improvisada e colaborativa” entre as crianças, tanto nas brincadeiras, nas situações do jogo simbólico, quanto na produção das narrativas, visto que “emerge das ações e contribuições coletivas de cada participante.”

Por conseguinte, a narrativa emergente configura-se como improvisação, pois “as crianças não seguem um roteiro predeterminado”. Também é colaborativo porque o fluxo do drama é negociado coletivamente” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 27, tradução nossa), turno a turno. Assim, podemos afirmar que as narrativas são práticas sociais ricamente contextualizadas, visto que “as histórias são construídas em conjunto e emergem de um processo complexo de negociação improvisada [e colaborativa] entre os pares” (SAWYER; DEZUTTER, 2009, p. 25, tradução nossa). Cada menino, a seu modo, trouxe sua contribuição, mas foi a polifonia de vozes que deu origem à singela narrativa apresentada. Corroborando o exposto, concordamos com Girardello (2018, p. 78) quando afirma que “o jogo do contar é, assim, uma brincadeira em parceria, um diálogo”.

Nesta seção, apresentamos alguns episódios que demonstraram os processos individuais ou coletivos de produção de narrativas orais protagonizados pelas crianças participantes da pesquisa. A seguir, na próxima seção, abordaremos as performances narrativas das crianças, pois, ao contar uma história, a expressividade corporal também narra por meio dos gestos, dos recursos linguísticos e extralinguísticos explorados pelo *narrador em ação* (HARTMANN, 2015b).

Quando o corpo narra: crianças e performances narrativas

Episódio 7 – O grande malvado gigante

Estávamos na sala, Bruce, Neimar e eu. Os meninos tinham à disposição a diversidade de adereços para livre escolha. Optaram por produzir narrativas individuais. Neimar escolheu os dedoches e iniciou sua narrativa enquanto Bruce e eu, sentados ao lado da microcâmera, assistíamos a sua performance.

Neimar: – Era uma vez um lobo, ele vivia numa floresta bem legal. Daí um gnomo foi lá visitar, com seu amigo lobo, e eles fizeram um altar. Aí o gnomo fez um pum tóxico e morreu. [Pausa, sondou a audiência. Como ficamos em silêncio, continuou.] Mas aí ele viveu porque ele tinha [afinou a voz] suuuper podeeeeres! O *flash* recuperador de coooisaaas. Daí ele foi muito, muito, muito rápido [movimenta rapidamente o braço no qual segura o dedochê do gnomo] e atacou o lobo, porque só era uma minhoca, tipo era uma pessoa que podia se transformar em qualquer coisa! E morreu. Nesse momento, deixou o dedochê do lobo de lado, fora do seu cenário narrativo – um pedaço de juta. Bruce aproveitou a pausa da narrativa e sussurrou, quase como um sopro:

Bruce: – Minhoca, ó, ó, pega, pega a Ziptombo! [E entregou a cobra colorida que ele havia produzido de *biscuit* a partir da história *Misturichos* (CARVALHO, 2012) na primeira etapa dos Ateliês Narrativos.]

O colega aceitou a intervenção, pegou a cobra e deu seguimento à sua narrativa:

Neimar: – Daí veio uma cobra bem venenosa e atacou o gnomo. E ele morreu.

Bruce gostou da brincadeira e entregou o cobraçol – escultura de *biscuit* misturando uma cobra e um caracol, produzida pela Bela, também inspirada na obra *Misturichos* (CARVALHO, 2012) –, chamando a atenção do narrador emitindo sons guturais.

Neimar: – E daí o cobraçol e a cobra foram fazer um ataque: um pá pum tchá splash bruuuum ptchaaaiiii tchi, e a cobra morreu, porque ele jogou água de fogo tóxico. [Pausa, observou a audiência.] E ele morreu [baixando a voz]. E era de velocidade máxima o ataque! [Arregalou os olhos e aproximou-se da câmera.]

Bruce: – E daí, daí?

Neimar: – Daí vieram várias pessoas. [Pegou dois dedoches: a fazendeira e o menino.] E fizeram [afina a voz] “Bye Bye”, daí eles soltaram um pum na cara dele [cobraçol] e ele morreu. [Pausa.] Tóxico. [Deixou o cobraçol de lado, continuou segurando os dedoches e pegou o fazendeiro.] Daí veio um senhorzinho, e eles fizeram um piquenique gigante, do tamanho de um gigante. Nesse instante, de modo surpreendente, Bruce proferiu uma voz gutural, metálica, espectral, sussurrada, grave e assustadora.

Bruce: – Gigante grande malvado! Ho ho ho ho!

Neimar: – Bem legal, eles comeram tudo, e daí vieram dois gigantes. [Pegou os dois bonecos, Caramelo e Lisi, que eram mesmo gigantes se comparados aos dedoches e às esculturas de *biscuit*. Em seguida, apontou para a fazendeira e emitiu uma voz delicada e aguda.] Socorro, socorro, aí, socorro, socorro...

Repentinamente, de modo genial, a fala de Bruce se sobrepôs novamente à narrativa do colega. Com sua voz avassaladora, por trás das câmeras, pausadamente disse:

Bruce: – Eu sou um grande malvado gigante. Ha ha ha ha ha!
Neimar rapidamente pegou a pedra ilustrada com o desenho do regador e falou:

Neimar: – Aí veio uma xícara, uma xícara bem forte!

Bruce, com sua voz gutural, repetia junto com o colega:

Bruce: – Xícara... Forte... Grrr!

Neimar: – Aí [a xícara] atacou [os bonecos Caramelo e Lisi], atacou, bum bum bum! E eles quase morreram! Aí puuum tchchch [começou a bater os dois bonecos um no outro, como se estivessem lutando]. Eles fizeram um ataque um pro outro. [Permaneceu um bom tempo chacoalhando e girando ambos os bonecos de um lado para o outro.] E os dois morreram.

Bruce: – Apaixonados!

Neimar: – E aí viveram felizes para sempre. E terminou (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2019).

O episódio ilustra de forma contundente a *performance narrativa* (HARTMANN, 2015b) de Neimar e Bruce ao produzirem a história a partir dos adereços. Ressaltamos o quanto os meninos exploram artimanhas relacionadas à voz e aos gestos, posto que “a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem [a criança] de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas” (MACHADO, 2010, p. 121-122). Na acepção da autora, a criança *performer*, em seus modos de ser e estar no mundo, revela possibilidades expressivas marcadas pela oralidade, pela corporalidade, pela experiência intensa em busca das novidades do mundo. Dessa maneira, para Machado (2010), cada ato, cada ação da criança pode ser considerada uma performance, cabendo aos adultos inventariar esses modos de ser das crianças.

Sob essa ótica, Machado (2010, p. 134) nos instiga a “tomar a *performance* como qualquer manifestação cultural lúdica”, como uma expressão da experiência, constitutiva da forma, marcada pela prática e pela comunicação oral. Assim, o *performer* é aquele que fala e age em seu próprio nome e como tal se dirige ao público, realizando sempre uma façanha (uma *performance*) vocal ou gestual (MACHADO, 2010). Dessa maneira, segundo Machado (2010, p. 130), é possível “compreender a criança como *performer* criadora de seus atos performativos”.

Esse conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos expressos por meio da performance narrativa, de acordo com Souza (2015), é composto por expressões faciais, modo de olhar, postura, gestos e movimentos corporais, bem como por aspectos acústicos da fala, como a musicalidade, a frequência, a duração, a intensidade, a tonalidade e a altura da voz do narrador. São esses elementos da performance narrativa que prendem a atenção e garantem o envolvimento dos ouvintes ao que está sendo contado. Essas estratégias vocais

e gestuais usadas pelo *narrador em ação* (HARTMANN, 2015b) ao contar suas histórias foram evidenciadas pelas crianças durante a pesquisa de campo.

Pontuamos que o episódio apresentado também evidencia a potência da *emergência colaborativa* (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) que ocorre entre as crianças na produção da narrativa oral – nessa situação, nos papéis de narrador e ouvinte. Apesar da preferência e do acordo prévio entre os meninos de criar e contar a história individualmente, pouco a pouco Bruce foi se inserindo na narrativa, fazendo intervenções que foram, turno a turno, sendo aceitas por Neimar e incorporadas ao longo do enredo. Corroborando o exposto, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 184) declaram que as “crianças em torno dos cinco anos já podem assumir tanto um papel crítico como colaborador para apoiar os esforços de seus pares para narrar”. No episódio analisado, constatam-se as contribuições de ambos os meninos na produção da narrativa.

Inicialmente, Neimar optou por explorar somente dois dedoches, do lobo e do gnomo, para a criação de sua narrativa. O cenário organizado por ele também era simples: apenas um pedaço de juta circunscrevia o espaço-cenário da narrativa. Porém, quando ele falou em “minhoca”, Bruce, que assistia muito atento à narrativa, prontamente ofereceu a cobra de *biscuit*, adereço que de imediato passou a fazer parte da história, conforme evidenciado pela fala do narrador: “daí veio uma cobra bem venenosa e atacou o gnomo”.

Quando Neimar abriu essa oportunidade, acolhendo a interferência do colega, Bruce começou a se sentir encorajado a intervir com uma nova ideia, entregando o *cobracol* ao narrador. Mais uma vez, Neimar agregou a nova personagem ao enredo, e ambos, “o cobracol e a cobra”, iniciaram “um ataque”, demonstrando o desenvolvimento da narrativa a partir da emergência colaborativa (SAWYER; DEZUTTER, 2009; SAWYER, 2011) entre os dois meninos. Para Sawyer (2011, p. 12), tanto no brincar sociodramático⁵⁰ entre pares quanto na produção das narrativas, as contribuições das crianças engajadas no brincar e no narrar caracterizam-se por serem improvisadas e colaborativas, pois “emergem das ações coletivas e das contribuições de cada participante”. Conforme referendado anteriormente, não há um roteiro a ser seguido, há uma contingência de momento a momento na elaboração da narrativa.

Por todas essas evidências elencadas, a pesquisadora que assistia à performance e à produção da narrativa acompanhava curiosa o desenrolar

50 De acordo com Corsaro (2002, p. 115, grifo do autor), o brincar sociodramático é o “brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de *faz de conta* que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares e ocupacionais), por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção”. Para o referido autor, as “crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicativas e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta” (CORSARO, 2002, p. 115-116).

da trama sendo construída de maneira improvisada e colaborativa entre os dois meninos. Quando parecia que o desenlace havia sido anunciado, Bruce demonstrou o quanto estava envolvido e desejoso da continuidade da narrativa, pois desafiou, instigou o colega a dar seguimento à história, indagando incisivamente: “e daí, daí?”. Neimar logo respondeu ao clamor, inserindo mais personagens na trama, incluindo os dedoches da fazendeira, do menino e, em seguida, do fazendeiro, o qual chamou de “senhorzinho”. Nesse sentido, Sawyer (2011, p. 11, tradução nossa) afirma que, em “contextos verbais, as narrativas são coconstruídas por vários falantes [...], e essas narrativas construídas em conjunto são mais predominantes do que narrativas individuais”, fato evidenciado entre a dupla de meninos.

Assim, após a morte do *cobra*col, Neimar anunciou que a fazendeira, o menino e o senhorzinho resolveram realizar “um piquenique gigante”. O menino, bem como sua colega Maria Fernanda, destacava-se pela sua performance narrativa, sempre explorando ao máximo os recursos vocais e gestuais na produção de suas histórias. Nessa situação não foi diferente. Além desses elementos da performance, ele se utilizou também de figura de linguagem para reafirmar a grandiosidade do tal piquenique; afinal, ele era “do tamanho de um gigante”. Dessa forma, Neimar fez uso de uma metáfora para que a plateia pudesse imaginar a dimensão do piquenique, beneficiando-se do sentido figurado da expressão, comparando-o a um gigante.

Ainda, a palavra *gigante* foi o disparador para a próxima contribuição de Bruce, o qual, no contexto da emergência colaborativa, continuava totalmente engajado com a trama. Foi excepcional, muito criativo e inusitado o modo como ele mais uma vez se inseriu na narrativa do colega. De repente, Neimar e a pesquisadora foram surpreendidos, até mesmo sobressaltados, por uma voz que parecia vir do além, porque certamente nenhum deles poderia imaginar o surgimento daquela “voz gutural, metálica, espectral, sussurrada, grave e assustadora” proferida por Bruce, ao falar “gigante grande malvado! Ho ho ho ho!”.

E, para complementar a surpresa, outro fato inesperado ocorreu logo em seguida: Neimar inseriu “dois gigantes” na trama, “os dois bonecos de pano” nomeados pelas crianças na segunda etapa dos Ateliês Narrativos como “Lisi, a menina das histórias, e Caramelo, o menino dos doces” (TEBALDI, 2020, p. 205). E, enquanto “os dois gigantes” lutavam entre si, Bruce novamente emitiu sua fala performática: “eu sou um grande malvado gigante. Ha ha ha ha ha”. O desfecho da narrativa deu-se com a morte de ambos os gigantes, e outra vez Bruce complementou o evento narrado pelo colega afirmando que os dois morreram “apaixonados”. Com essa deixa, Neimar finalizou a história, dizendo que “aí viveram felizes para sempre”.

Pontuamos que esse episódio evidencia, além da performance narrativa dos dois meninos, o rico processo de improvisação conjunta entre narrador e ouvinte na produção do enredo, que foi coconstruído, de forma improvisada e colaborativa, pela dupla. Para finalizarmos esta seção, apresentamos a seguir o desfecho da narrativa, pois os meninos assumiram e performatizaram a personagem inserida por Bruce na narrativa de Neimar:

Episódio 8 – Gigantes gnomos de fogo

Neimar estava apresentando sua narrativa, enquanto eu e Bruce assistíamos, logo atrás da microcâmera que estava gravando a performance. No meio da narrativa do colega, Bruce emitiu uma voz gutural, assustadora. Como o narrador pareceu não se importar e aceitou a intervenção do colega, eu não comentei nada naquele instante, mas havia ficado impressionada com a presença de espírito e criatividade de Bruce. Quando o colega concluiu sua narrativa, comentei:

Pesquisadora: – Bruce, adorei a voz do gigante! Foi assustador! Surpreendente!

No mesmo instante, ele me fitou e prontamente emitiu o mesmo som grave, vindo do fundo da sua garganta, como num sussurro estrondoso e assustador, uma voz metálica e fria:

Bruce: – Olá, tudo bem?

Pesquisadora: – Nooossaaa! Incrível, Bruce!

Neimar instantaneamente encarou a câmera e disse:

Neimar: – Nós somos os gnomos de fogo! [Com voz grave e muito sério.]

Bruce: – É verdade! [Confirmou com sua voz metálica.]

Neimar: – E a gente mata tudo! Yeahhh!

E os dois saíram caminhando pela sala com passos largos e estrondosos, como se fossem gigantes gnomos de fogo (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2019).

A criatividade e a sensibilidade evidenciadas por Bruce na incrementação da narrativa do colega por meio da estratégia vocal, emitindo uma voz incrivelmente assustadora, trouxeram toda uma vivacidade à trama. Ao ser interpelado a respeito, repetiu de imediato o “som grave, vindo do fundo da sua garganta, como num sussurro estrondoso e assustador, uma voz metálica e fria”, cumprimentando a pesquisadora – “Olá, tudo bem?” – e, logo em seguida, confirmando a brincadeira de faz de conta do amigo dizendo “É verdade!”. Desse modo, Bruce revelou o que Hartmann (2013, p. 193) denominou “artimanhas das crianças narradoras”: as estratégias gestuais e vocais utilizadas em suas performances narrativas evidenciam também sua competência comunicativa.

Outro aspecto que destacamos no episódio é a maneira como Neimar mais uma vez acolheu a fala do colega, mergulhando na brincadeira e prontamente inventando um enredo narrativo. Assim, ficou clara a interação e a mediação

entretida entre os dois interlocutores a partir do comentário da pesquisadora, explicitadas não apenas pela performance vocal do Bruce, mas pelos “passos largos e estrondosos” performatizados pela dupla ao identificarem-se como os “gigantes gnomos de fogo”.

A partir do exposto, salientamos a importância de reconhecer, no contexto educativo, a performance narrativa das crianças pré-escolares. As performances narrativas propiciam escutar e enxergar a expressividade corporal, os gestos e as vozes das crianças na sua concretude, “na relação com a instituição, com os pares, com os adultos, com o tempo/espaço da sala de aula” (HARTMANN, 2017, p. 55). Na mesma direção, Campos (2010) sustenta que a criança, ao tecer as suas narrativas, instaura seu lugar de *autoria* no mundo, garantindo, assim, seu espaço social, sendo reconhecida como sujeito ativo e, ousamos acrescentar, competente, criativo e narrativo.

Desse modo, reiteramos que, quanto maior a capacidade performativa do narrador (HARTMANN, 2013), maior serão a atenção e o envolvimento dos espectadores. Tal argumento também é defendido por Girardello (2018, p. 81), visto que “a forma com que as histórias são contadas, inseparável de seu conteúdo, faz diferença na compreensão e no efeito estético que elas desencadeiam nos ouvintes e no próprio narrador”. Assim, as performances narrativas (HARTMANN, 2015b) evidenciadas ao longo da pesquisa de campo pelas crianças constituem um elemento crucial ao considerarmos o processo de produção das narrativas orais infantis.

Considerações finais

Episódio 09 – Tá na imaginação!

Estávamos na rodinha, Bela, Eduarda, Everton, Neymar e eu. Nesse encontro, as crianças conheceram e exploraram a obra original *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017).

Pesquisadora: – O Caramelo e a Lisi fazem parte dessa obra chamada *Caixa de Contos*. Vocês já conhecem algumas peças, lembram?

Bela: – Mas elas não eram desse tamanho... [Referindo-se às peças ampliadas exploradas em ateliês anteriores.]

Pesquisadora: – Como elas eram?

Neymar: – Gigantes!

Pesquisadora: – Isso mesmo, eram maiores. Sabem por que resolvi fazer peças maiores?

Everton: – Eu sei! Pra gente ver melhor!

Pesquisadora: – Bem isso! Assim vocês poderiam reparar em todos os pequenos detalhes de cada cena. Esse quebra-cabeça tem muitas peças. A cada encontro eu escolho algumas pra gente explorar, brincar, contar histórias. Hoje, escolhi algumas cenas em que sempre aparece um

personagem... Alguém descobriu quem está aparecendo em todas as peças? [Todos muito interessados, ouvindo atentamente, observando as peças que fui distribuindo no centro da roda, responderam prontamente:]

Crianças: – O lobo!

Pesquisadora: – Onde está o lobo nessa cena?

Neimar: – Ele está ali.

Pesquisadora: – Ali onde?

Neimar: – Ele está numa árvore...

Pesquisadora: – Mas como ele está na árvore? Sentado num galho? Subindo na árvore? Balançando-se na árvore?

Everton: – Ele tá amarrado no tronco.

Pesquisadora: – Quem será que amarrou ele ali?

Neimar: – Foi, foi...

Eduarda: – O caçador.

Neimar: – Foi o caçador e o gnomo.

Pesquisadora: – Como é que o caçador e o gnomo conseguiram amarrar o lobo na árvore?

Everton: – Eu sei! Ele [o caçador] pegou o pau e deu uma ‘espadada’ no lobo e daí eles amarraram ele com uma corda.

Pesquisadora: – Que boa ideia! Vocês perceberam que o Everton contou uma parte interessante da história? Vocês estão vendo esta cena em alguma dessas peças?

Crianças: – Não!

Pesquisadora: – Pois é... Então como é que o Everton sabe o que aconteceu?

Neimar: – Porque tá na imaginação! (DIÁRIO DE CAMPO, out. 2019).

Para finalizarmos o capítulo, escolhemos um episódio que reafirma a importância da intencionalidade e da mediação docente ao planejar e “selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas” (AUGUSTO, 2015, p. 115), articulando propostas diversificadas, de modo regular e sistemático, em um contexto dialógico, lúdico e interativo. De acordo com Augusto (2015, p. 116, grifo nosso), “a diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a *continuidade* que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido”.

Certamente, a forma como as peças da obra *Caixa de Contos* (LAVAL, 2017) foram exploradas paulatinamente a cada etapa dos Ateliês Narrativos, sempre considerando a mediação literária (CARDOSO, 2014), a organização do ambiente, a escolha criteriosa das obras literárias e a exploração dos adereços, especialmente produzidos para a pesquisa de campo, foi essencial para a ampliação dos repertórios das crianças e a produção das narrativas orais infantis. Ademais, os diálogos com as crianças, a escuta e os questionamentos

feitos no intuito de instigar as meninas e meninos a expressarem suas ideias e narrativas também foram fundamentais para a ampliação de repertórios, propiciando processos criativos marcados pela performance e pela sofisticação das competências linguísticas das crianças.

Sob tal ótica, Girardello (2011, p. 80) destaca que a criança “cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento de mundo”. A fala de Neimar no final do episódio trata justamente dessa “descoberta da profundidade infinita da imaginação” (KEARNEY, 1991, p. 175, tradução nossa), posto que, ao perguntar como o colega sabia o que havia ocorrido, já que nenhuma cena da obra evidenciava o fato, sem titubear, o menino afirmou: “porque tá na imaginação!”.

Assim, a partir das reflexões e dos episódios compartilhados ao longo do capítulo, buscamos demonstrar a relevância da leitura literária e da mediação docente na pré-escola, potencializando a produção das narrativas orais das crianças e suas performances, aspectos que contribuem significativamente para a formação do sujeito-leitor. Acreditamos que “a leitura literária é com certeza um dos mais potentes motores da autoria narrativa na infância” (GIRARDELLO, 2018, p. 85), conforme foi possível depreender com a análise dos dados gerados em campo em interlocução com os referenciais teóricos que fundamentaram nosso estudo.

Por fim, esperamos que a investigação que compartilhamos no decorrer deste capítulo possibilite novas pesquisas sobre a temática, bem como práticas pedagógicas que considerem a relevância da intencionalidade e da mediação docente na pré-escola como pressupostos fundamentais para que as crianças possam se expressar por meio de suas narrativas e de suas performances.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola? *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 97-122.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 111-118.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BASSO, Ana Flávia. **A coroa do rei: dobradura**. Mountain View: Google, 2019. (7 min 9 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTt-fAhpJC3w>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BERTASI, Andressa Thaís Favero. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BODÉN, Linnea. On, to, with, for, by: ethics and children in research. **Children's Geographies**, [S. l.], fev. 2021. p. 1-16.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 75-96.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Tecendo histórias**: a criança e sua produção narrativa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CAMPOS, Karin Cozer de; GIRARDELLO, Gilka. A roda, a criança e a história: composições da autoria infantil. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 89-101, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 211-212.

CARVALHO, Beatriz. **Misturichos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CLARK, Alison. **Listening to young children**: a guide to understanding and using the mosaic approach. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2017.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DONALDSON, Julia. **Carona na vassoura**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

FERREIRA, Thaís. Problematizando uma estratégia multimetodológica de pesquisa em teatro e educação. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 43-66, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativas e performance em aulas de teatro. **VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte, Brasília, v. 13, n. 2, p. 230-248, set. 2015a.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre *performances* narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./abr. 2017.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitató**, Londrina, v. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015b.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores e suas performances de fascínio e assombro. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 191-217

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012.

KEARNEY, Richard. **The wake of imagination: toward a postmodern culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

LAVAL, Anne. **Caixa de contos: crie suas próprias histórias**. São Paulo: V&R, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Insights* de uma pesquisa com/sobre crianças na pré-escola. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides (org.). **O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande: EDUEPB, 2022. p. 139-157.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 159-175, dez. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 44-45, Brasília, DF, 24 maio 2016.

RICOUER, Paul. Entre o tempo e narrativa: concordância/discordância. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 125, p. 299-310, jun. 2012.

ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolin Goodman. Lessons about learning as a community. *In*: ROGOFF, Barbara; BARTLETT, Leslee; TURKANIS, Carolin Goodman (org.). **Learning together: children and adults in a school community**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 3-17.

SAWYER, Keith. Improvisation and narrative. *In*: FAULKNER, Dorothy; COATES, Elizabeth (org.). **Exploring children's narratives**. New York: Routledge, 2011. p. 11-38.

SAWYER, Keith; DEZUTTER, Stacy. Improvisation: a lens for play and literacy research. *In*: ROSKOS, Kathleen; CHRISTIE, James (org.). **Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives**. New York: Routledge, 2009. p. 21-36.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009.

SOUZA, Nilo Carlos Pereira de. As narrativas orais e a formação do leitor. **Boitatá**, Londrina, v. 20, p. 286-300, jul./dez. 2015.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

TEBALDI, Lisiane Rossatto. **“Ei, olha a história que a gente tá fazendo!”**: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240040/001123106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-18, 2022.

THOMAZ, Tatiana. **As crianças e a temática da morte**: diálogos possíveis. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

A CAMINHO DA CIDADE DE OZ: um projeto de leitura partilhada

Sílvia N. Gonçalves

O ciclone: essas crianças não leem!

Do norte, ao longe, ouviram um gemido baixo do vento, e tanto tio Henry quanto Dorothy podiam ver onde a relva alta curvava-se em ondas ante a tempestade próxima. Depois veio do sul um assobio agudo no ar e, quando viraram os olhos para lá, viram, ondulações de capim vindas daquela direção também.

De repente, tio Henry levantou-se.

– Tem um ciclone chegando [...]

– Rápido, Dorothy – ela gritou. – Corra para o abrigo!⁵¹

Com o fim de mais um ano letivo, repleto de atividades e aprendizagens, senti a necessidade de organizar as ideias, propostas e materiais produzidos com as crianças ao longo do projeto de leitura realizado em torno do livro *O maravilhoso mágico de Oz*. Escrever sobre esse projeto é uma tentativa de refletir sobre o feito, a fim de descrevê-lo em sua integralidade. Como o projeto foi sendo constituído ao longo do ano, conforme ia sendo colocado em ação, em que a leitura do livro era feita e éramos atravessados pelas demandas do dia a dia e pelo efeito dela em nós não havia uma documentação do todo. Na correria da escola nós, professores, somos inteiramente tomados por dar conta das atividades burocráticas, do planejamento e ação com as crianças, deixando de lado o registro reflexivo do que foi feito. O que é um grande erro. Faço esse exercício de pensamento aqui, também para que esse trabalho não se perca na pressa dos dias e acumulado de novos projetos. Procuo fazer um movimento de pensar sobre o que fiz, como fiz, porque fiz, recuperando as falas e recepção das crianças e por fim, servir de fonte para futuras reflexões, possibilitando novos projetos. Esse movimento inscreve-se no conceito de professor reflexivo/pesquisador (DEWEY, 1959; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996; SCHÖN 1995; 2000; NÓVOA, 2001; FREIRE, 2011) de quem aprende com sua própria prática pedagógica, através da análise do feito e segue na trilha de Contreras e Pérez (2010) para quem a pergunta educativa da pesquisa na educação deve ser a busca do sentido da experiência realizada; é um voltar “à experiência, para ganhar em experiência” (p. 22). Volto à proposta de trabalho realizada para descrever e analisar o que realizei

com as crianças a fim de qualificar meu fazer pedagógico. Em um tempo em que todo o trabalho de planejamento/criação/produção/reflexão do professor vem sendo apagado, dando foco a um trabalho técnico-burocrático em que o professor seria apenas alguém que aplica atividades pensadas por outros (especialistas) e preso ao preenchimento de planilhas de acompanhamento de rendimento, venho exemplificar a complexidade e riqueza da ação de um professor com seu grupo de alunos.

O projeto de leitura, aqui compartilhado, foi realizado com uma turma de crianças de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre no ano de 2018. Eram crianças dos 8 aos 12 anos. Uma turma com diferentes crianças – algumas de inclusão (que ainda não liam), algumas com dificuldade de aprendizagem e outras com muito bom desempenho escolar. Entretanto, nenhuma delas manifestava o gosto pela leitura. Os que liam, o faziam como tarefa e não como uma opção, não como algo que lhes desse prazer. Apesar de lerem, continuavam a retirar livros de leitura inicial na biblioteca, isso, quando retiravam algum. E, os que não liam, não demonstravam desejo em aprender a ler. E, se há algo que me inquieta, que me move como professora é ensinar as crianças a lerem para se apropriarem da leitura de forma autônoma, lúdica, prazerosa... Assim, aquela atitude me incomodava muito.

Como forma de combater (sim, pra mim, eu estava diante de uma guerra – lutar contra aquela ausência de significação da leitura) a indiferença daquelas crianças com a leitura, resolvi desenvolver dois projetos⁵² de leitura literária. O que detenho minhas reflexões aqui, é o da leitura *partilhada* do livro *O Maravilhoso Mágico de Oz*.

O que fiz, não foi propriamente um projeto de leitura compartilhada. Entende-se por leitura compartilhada a leitura em que professor e alunos fazem (de diferentes formas) e em que o texto é retomado para ser melhor compreendido pelos alunos (SOLE, 1998; BRÄNKLING, 2014; BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010⁵³). A leitura do livro *O Maravilhoso Mágico de Oz* foi uma leitura que esteve entre a leitura deleite⁵⁴ e a compartilhada, com o espírito das rodas de leitura (onde todos se reúnem para ouvirem a leitura de um livro). Teve o objetivo de capturar o interesse das crianças para a literatura, deleitá-las, mas apresentou também alguns indícios da leitura compartilhada à medida que algumas atividades de compreensão do texto foram propostas no decorrer do projeto. Poderíamos dizer que foi

52 O outro projeto foi o das Histórias Engarrafadas em que selecionava livros de literatura e produzia roteiros literários com eles.

53 Rojo (2009), chamará de leitura réplica; Bränkling (2014) de leitura colaborativa; Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) de leitura tutorial.

54 Leitura deleite foi o nome dado pelo material contido PNAIC para o momento de leitura de livros de literatura realizada pelo professor para os alunos, sem cobrança de trabalho posterior. Uma leitura para deleite, deleitar os alunos.

um projeto de leitura em voz alta de um mesmo livro de literatura, lido em capítulos, feita pela professora, na maior parte livre de outra atividade que não sua leitura, com registro em desenho e impressões do lido nada planejadas, feitas conforme a demanda das crianças. Chamo, então, de leitura *partilhada* esse movimento, no sentido mais amplo da palavra. Como leitora experiente, quis partilhar um dos meus afetos (o livro) com as crianças. Através da palavra lida, quis evocar, desencadear um processo de criação de imagens mentais do lido, ressignificadas na linguagem do desenho. E, foi tomado tanto nessa dimensão – daquele que partilha o que ama com quem ama (o livro/leitura com seus alunos) que as crianças iam conversando comigo sobre o livro em diversos momentos na escola e na leitura do capítulo final foram tomados de uma comoção coletiva de cuidado com a professora que se despedia daquela leitura tão cara para ela. O universo Oz tornou-se nosso universo na escola. Acabou sendo impregnado de sentido por eles também, pois a leitura fez parte do nosso tempo juntos – o que nos uniu como turma e o que os fez crescer como leitores –, também verbalizaram nos encontros de avaliação das atividades realizadas no trimestre, terem nesse livro, nesse momento de leitura partilhada, encontrado uma das atividades mais prazerosas do ano. Tanto, que rendeu uma segunda leitura – a de outro livro do autor, contendo uma nova aventura com Dorothy e sendo cobrada sua leitura em todas as aulas.

Ao ler para eles, quis evocar também um dos sentidos sociais mais antigos da leitura: o de ler em encontros ao redor do fogo, em rodas de convívio familiar. A leitura sempre teve algum significado dado por quem lê (para buscar informações, deleitar, instruir...) A escola que parece esvaziar o sentido do ato de ler. Ao focar suas atividades no ensino da técnica da leitura e no estudo da língua, acaba por esquecer que aprendemos a ler *para ler*. A aquisição da leitura em si não tem sentido se destituída de seu valor instrumental para o deleite e para o conhecimento que o ato de ler possibilita.

Além disso, precisamos compreender que o momento de leitura da professora para os alunos não se faz somente em turmas de crianças pequenas, não alfabetizadas. Se no início da fase de aquisição da leitura e da escrita, o ato de ler para a turma, de ler a folha escrita *materializa a leitura* e dá pistas aos alunos sobre o que é ler, de como se lê e o que há no livro; mais tarde, ler para os alunos cria um vínculo afetivo entre professora e alunos, apoia a migração do leitor inicial para alguém que queira investir seu tempo e trabalho de leitura em livros de histórias mais longas, mostrando o quão prazerosa pode ser essa leitura, além de formar uma comunidade de leitores – pessoas (alunos e professores) interessadas em conhecer novos textos e compreendê-los melhor através da leitura compartilhada. Sem contar que a escolha de livros que dialoguem com a fase em que a criança/adolescente vive pode trazer importantes aprendizagens e ajudá-los a atravessar melhor a fase em

que estão. Ao perguntar às crianças por que gostavam da leitura do livro *O Maravilhoso Mágico de Oz*, a maioria delas respondeu porque tinha muita magia, ação e passagens engraçadas. Justamente elementos característicos da infância (o lúdico, o mistério/aventura e o mágico).

Acredito que nós, professores, precisamos elencar alguns conceitos importantes para serem incorporados em nosso trabalho de leitura com as crianças. Conceitos como letramento literário, leitura compartilhada, literariedade, entre outros, devem ser estudados, assim como os decorrentes deles nas práticas pedagógicas como: roteiro de leitura, leitor experiente, círculo de leitura, cantinho da leitura, sacola literária etc. Há uma enorme rede de conceitos e propostas de trabalho envolvendo literatura e leitura que devem ser assumidos por nós no nosso dia a dia na sala de aula, para libertarmos – de vez – a leitura literária das tradicionais fichas de leitura ou de pretexto para o ensino da gramática.

E, para marcar novos começos e dizer do que fiz, chamo agora de leitura *partilhada*, a leitura de um livro de literatura feita em capítulos e lida em voz alta por um leitor experiente para um grupo de pessoas. E, como tal, incorpora traços da leitura deleite e da leitura compartilhada. Tem como objetivos principais

- (1) desenvolver o gosto pela leitura literária, promovendo um momento de fruição;
- (2) criar uma comunidade leitora, que compartilha sentimentos, ideias e reflexões em torno de um texto literário;
- (3) proporcionar uma compreensão melhor do texto através de atividades mediadoras da leitura.

Mas, por que fazer leitura *partilhada*?

Aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de, num impulso colectivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado. Ler colectivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar activamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo⁵⁵.

Ler para alguém é demonstrar cuidado, afeto e conhecimento. Quando a mãe ou o pai lê uma história para a criança antes de dormir, cria um tempo (o da leitura) que é só deles. Significa o livro e o ato de ler (aquelas histórias, aquelas palavras que possibilitam a criação de um mundo imaginário tão cheio de aventura, beleza e espanto estão ali?). Quem lê para pessoas enfermas, as ajuda a passar o tempo, preenche de vida/histórias aquele momento. O leitor

55 (COELHO *apud* COSSON, 2014, p. 97).

experiente cria pontes de entendimentos com sua leitura do texto. Permite que novas histórias sejam conhecidas, que novas palavras e conceitos sejam desbravados. Está ali para servir de intermediário do que o livro porta. Dá vida ao texto escrito. Quem lê se aproxima de quem escuta e vice-versa. Estabelece vínculo, compartilha de um mesmo universo.

Ensinar, exige criar vínculos com os alunos. Os alunos precisam confiar no professor que somos. Para aprender, precisamos nos jogar no abismo do não saber, renunciar a algumas certezas, fazer algumas coisas que ainda não compreendemos o sentido, ousarmos irmos mais longe, onde não acreditávamos ser possível ir, empreender esforço e trabalho duro.

E, a leitura *partilhada* permite tudo isso. Cria entre o leitor experiente (professor) e o leitor iniciante (aluno) um vínculo afetivo importantíssimo para o desenvolvimento de tantos outros conhecimentos, se já não bastasse o da leitura em si.

Quantas crianças aprendem a ler porque querem ser detentoras do saber que o professor tem (o de ler ele próprio o livro)? Quantas outras por que querem continuar dentro daquele universo criado pela leitura? Quantas não descobrem o prazer que dá a leitura de um livro, pela voz embargada de seu professor ao ler uma bela passagem de uma história?

Eu mesma, me lembro muito bem de minha história de leitora. Não lembro do momento em que fui capaz de ler algo. Mas lembro exatamente porque queria aprender a ler. Eu queria ser capaz de ler os livros da coleção do *Sítio do Pica-pau Amarelo* de Monteiro Lobato que minha professora tinha na sala e que volta-e-meia os pegava para ler alguma história para nós. Eu queria ser dona de meu tempo de leitura. Não queria depender do outro. Em casa também, tinha muitos livros e leitores para lerem para mim. O livro sempre fez parte da minha infância. Mas ser capaz de – eu mesma ler os livros – foi o que me mobilizou para o esforço de aprender a técnica que isso implicava.

Quantos de nossos alunos têm ricos ambientes literários? Quantos são instigados a quererem ler? Como se cria esse desejo – o de, apesar do grande esforço cognitivo que deverão fazer, prosseguir em busca do saber ler?

A leitura *partilhada* oferece isso. Há alguém que ama muito o livro, tanto que partilha conosco esse seu amor. Há algo mais impactante que isso? Alguém que escolhe com carinho o livro que irá trazer para ser partilhado. Alguém que coloca sua voz à disposição para que a leitura se efetive. Alguém que dá vida ao texto escrito, aos sinais gráficos pretos da folha. Que prende a respiração quando uma cena de suspense acontece, que eleva a voz quando alguém grita...

A leitura em voz alta feita por um leitor experiente permite que se tenha uma experiência de leitura mais completa quando se ainda se é um leitor iniciante. Uma palavra desconhecida é colocada para discussão, um fato que poderia passar despercebido e que será importante para a compreensão

final é destacado, um jeito de escrever do autor que faz com que a gente veja uma cena de um ou de outro jeito é anunciado ou mesmo a fluência da leitura feita pelo professor que a torna mais encadeada aos nossos ouvidos e nossa compreensão.

Se, historicamente, a leitura em voz alta era feita por escassez de material, grande número de analfabetos ou tida como evento social (saraus literários), hoje, ao recriarmos esse momento em sala de aula, seguimos evocando as duas funções importantes da leitura em voz alta: a de dar a conhecer o conteúdo de um texto e a de proporcionar sociabilidade (JEAN, 2000; COSSON, 2014). Além disso, ajudamos no entendimento melhor do texto.

Não esqueçamos que:

[...] Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto, leitor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2014, p. 104).

Então, leiamos para e com nossos alunos!

Da escolha do livro e forma de leitura

Dorothy é uma órfã que vive no interior do Kansas com seus tios. Inesperadamente, um ciclone a leva para uma misteriosa e fantástica terra, um lugar mágico e colorido, cercado por um deserto imenso e governado por um mago poderoso. Em seu caminho, Dorothy enfrenta muitos perigos como bruxas malvadas e monstros gigantes, mas conhece também três amigos incríveis que vão ajudá-la nessa jornada: um Espantalho que deseja um cérebro, um Leão que queria ser corajoso e um Homem de Lata que espera ganhar um coração. Os quatro se unem para encontrar o Mágico de Oz que, segundo dizem, pode realizar todos os seus desejos. Só assim Dorothy poderá voltar à casa de seus tios⁵⁶.

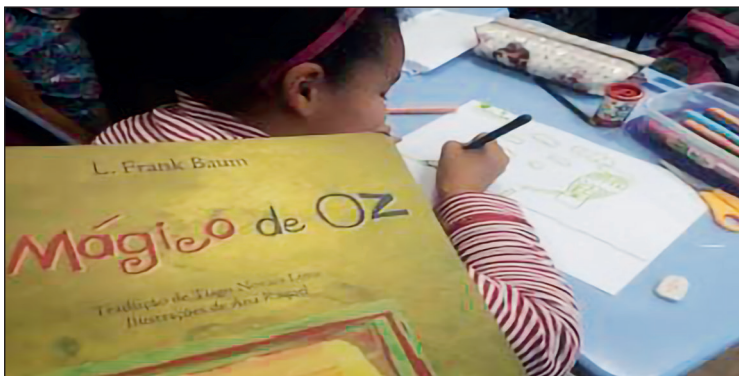
Quando iniciamos o ano, resolvi confeccionar um calendário grande para colocar na sala de aula. Ao pesquisar na internet, me deparei com uma série de calendários gratuitos *download* que utilizavam diferentes personagens. E, entre guerreiros *Jedis*, a turma do Harry Potter e personagens da Disney, acabei optando pelo universo do Mágico de Oz. Impresso o calendário, lembrei que tinha comprado, anos antes, uma versão dessa história. Uma edição de capa dura, com um bom volume de leitura, sem muitas ilustrações. Ah, e

56 Escrito na contracapa do livro *O Maravilhoso Mágico de Oz* (2014) da editora Vermelho Marinho.

eu nunca havia lido a história original anteriormente. Por ser um clássico da literatura, resolvi, na ocasião, comprá-lo para ler ou quem sabe trabalhá-lo com alguma turma de alunos maiores. Um professor tem um pouco disso, vai colecionando possibilidades ao longo dos anos, conforme vai encontrando aqui (livraria), ali (papelerias) ... para quem sabe, criar algo potente para um grupo de alunos que esteja atuando em um momento futuro.

Assim, nasceu a ideia de iniciar a leitura desse livro para as crianças. Pensava em cada mês, ao mudar o calendário, selecionar uma nova história a ser lida para elas. No entanto, a leitura nos arrebatou por inteiro e levou mais tempo do que o imaginado. Acabei, trocando as folhas do calendário e incorporando novas imagens dos personagens e cenas do mesmo livro. E, o que era pra ser uma atividade sistemática de leitura – com troca de livros, acabou se transformando na leitura por capítulos do mesmo livro, dando indícios de que os projetos devem estar abertos ao encontro real com os alunos, ao momento de sua realização.

Figura 1 – aluna fazendo seu desenho do capítulo lido



Fonte: Arquivo da professora (2018).

Ao iniciar a leitura – que era feita com as luzes apagadas e cortinas fechadas da sala, onde só minha voz – a voz que levava a leitura das palavras impressas no livro – ecoaria na sala, povoando o imaginário daquelas crianças... me preocupei em oferecer também folhas de ofício para que, quem ficasse impaciente com a leitura, pudesse ir rabiscando algo, já que não tinham o hábito de escutar histórias tão longas. Eu lia meia hora para eles (às vezes mais), um capítulo por vez (ou meio, de acordo com o tamanho dele).

Mas aí, ao conhecer os alunos, descobri que, além de se tratar de crianças que não demonstravam gosto pela leitura, não apresentavam interesse por desenhar (o que para mim é uma segunda missão como professora – como assim, crianças que não desenhavam? Que não gostam de desenhar? Que não se envolvem nessa atividade com prazer e dedicação? Estava, pois, convocada a

lutar minha segunda guerra). Desta forma, oportunizar, desenvolver e incentivar o desenho passou a fazer parte desse momento de leitura também. Vejo o desenho como uma forma de desenvolvimento da linguagem escrita, de elaboração de questões psicológicas e como expressão livre do eu. Criar espaços para que as crianças encontrem seus traços particulares de desenhos, que ampliem seu repertório de elementos no desenho, que experimentem novos traços e que estabeleçam uma linguagem própria é também uma tarefa do professor. Muito além do ensino da leitura e da escrita através da aquisição das letras e dos exercícios gramaticais passa a formação do leitor e do escritor. Desenvolver a criatividade, no caso através do desenho, é um fator imprescindível para sermos melhores leitores e escritores.

O que eu não sabia então, é que essa leitura iria me acompanhar até o final do ano e transformaria tanto nossas vidas...

Como bem nos lembra Michèle Petit (2013, p. 26), “Não nos esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói”.

Não há como prever os efeitos que a leitura do texto literário causa em nós. E nesse caso, foi terapêutico e pedagógico. As crianças verbalizaram uma imensidão de questões e tantas mais escaparam em seus desenhos ou ficaram ecoando em suas mentes e corações. Não tinha a intenção de elucidar todo texto ou de fazer com que as crianças verbalizassem tudo o que sentiam com a leitura, mas, sim, o de criar espaços para esse sentir, imaginar, pensar, elaborar e se construir como leitor e pessoa.

A estrada de tijolos amarelos

– *Como chego lá? – a menina inquiriu.*
 - *Você deve andar. É uma longa jornada, através de um lugar que às vezes é agradável, e noutras escuro e terrível. Entretanto, vou usar todas as artes mágicas que conheço para manter você a salvo. [...] A estrada para a Cidade das Esmeraldas é feita de tijolos amarelos – disse a Bruxa. – Não tem como se perder. Quando chegar a Oz, não tenha medo dele, conte-lhe sua história e peça-lhe ajuda. Adeus, minha querida*⁵⁷.

Como explicar que a leitura foi conquistando todos os alunos, um a um. Que, se nas primeiras vezes, tive de pedir silêncio e fazer combinações para garantir o ambiente adequado para a leitura; em poucos dias já estávamos

57 BAUM, L. F. *O Maravilhoso Mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2014. p. 26.

todos aguardando esse momento da aula. Eu mesma, optei por seguir a leitura com eles (não lia previamente os capítulos). Assim, não tinha ideia do que iria acontecer, nem pensado no que teria de discutir ou elucidar com eles. Foram inúmeras vezes que me socorri com o celular, pesquisando no *Google*, imagens de papoulas, esmeraldas ou alguma coisa que não soubessem. Usava também as palavras originais, algumas não comuns ao vocabulário das crianças para que o ampliassem, para que tivessem de criar estratégias de entendimento pelo contexto do uso da palavra no texto. Foram tardes onde só parava de ler para deixar o avião passar⁵⁸, para logo em seguida seguir a leitura. Sempre concluía a leitura do capítulo com os gritos de protesto das crianças para que continuasse a leitura. Inúmeras vezes, algumas delas se levantavam e vinham até mim, para fazer alguma observação sobre o lido ou compartilhar o que pensavam que iria acontecer no próximo capítulo. Não costumava falar diretamente sobre o que lia, deixava com elas. Apenas quando perguntavam sobre o que poderiam desenhar (a fim de encontrar algo que conseguissem) íamos enumerando o que acontecera no capítulo para ser desenhado (alguns alunos iam desenhando ao longo da leitura e outros aguardavam seu final para iniciar esse trabalho). E, se nas outras atividades em que levava livros de literatura para a sala de aula, apostava nas imagens, na ampliação das cenas ou projeção, na leitura do *Maravilhoso Mágico de Oz* eu usava apenas a palavra. Meu objetivo era o de que as crianças fossem capazes de criar imagens mentais através do lido por mim. Assim, a primeira Dorothy foi deles (ainda que inspirada no desenho do calendário), os encontros e peripécias que ocorreram foram criados em seus desenhos de acordo com suas percepções da leitura feita. E, como eu valorizava os desenhos deles, os apoiava em suas tentativas, muitas vezes rindo com eles do traço disforme feito, mostrando que via sim que não desenhavam muito bem, mas que estava ali, junto deles para seguirmos desenhando, fazendo apontamentos para desenhar melhor na próxima vez, eles foram insistindo. Sempre que podia, eu desenhava também, como uma forma de mostrar que o que eu pedia me era caro e que, para fazer um bom desenho, a gente tinha de investir tempo e esforço (era costume deles, fazer o desenho de qualquer jeito e o entregar rapidamente, como que se livrando da tarefa). Aos poucos, foram demorando-se mais na atividade, aprimorando seus traços e vindo me mostrar seus avanços.

Não lia todos os dias. A intenção era essa, mas as demandas dos dias, muitas vezes impediam a leitura. E não queria torná-la uma obrigação ou algo feito de qualquer jeito. A leitura acabou ocorrendo como um seriado que não vemos todos os dias, mas partilhamos do universo e dos acontecimentos que ocorreram, aguardando, ansiosos, o desenrolar dos próximos episódios.

58 A escola fica na rota de pouso e decolagem de aviões.

A fim de não esquecer do que havíamos lido, passei a selecionar alguns desenhos das crianças (tendo o cuidado de ter sempre o de uma criança diferente) para comporem nossa “memória” da história. Os colava em uma folha A3 e colocava uma frase síntese para que, antes da nova leitura, consultássemos (gostaria de ter feito a escrita junto com eles, mas não consegui). E, tivesse tempo, teria editado o material e transformado em um livro para entregar às crianças como uma lembrança da nossa trajetória de leitura.

Figura 2 – Professora lendo o livro com a turma



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2018).

Na foto, fui capturada em registro fotográfico, feito pelos alunos, num dos momentos de leitura do livro. São muitos em que apareço fazendo caras e bocas, sorrindo ou concentrada dentro do livro. É preciso também investir na forma com que lemos para os alunos. Que leitura é essa que é feita? Pensei, desde o início, nas leituras de textos teatrais (comuns de serem feitas em encontros), eu lia, interpretando de forma diferente as vozes, incorporando os elementos oferecidos pelo texto (o personagem está cansado? Triste? Bravo?) e deixando escapar as minhas próprias impressões – parando em algum momento mais impactante ou importante – e permitindo as falas também das crianças.

Além da pasta com os desenhos, ia colocando o nome dos capítulos no mural da sala com alguns desenhos das crianças. Era uma outra forma de nos mantermos conectados com a história.

A terra de Oz: O Palácio das esmeraldas

Mesmo tendo os olhos protegidos pelos óculos escuros verdes, Dorothy e seus amigos ficaram estupefatos pelo brilho da maravilhosa cidade. As ruas eram ladeadas por casas bonitas, construídas com mármore verde e cravejadas com reluzentes esmeraldas por todo lado. Caminhavam sobre um pavimento do mesmo mármore verde, e onde os blocos se uniam havia fileiras de esmeraldas, muito próximas entre si, brilhando à luz clara do sol, as janelas eram de vidro verde, e até o céu acima da cidade tinha uma tonalidade verde, e os raios de sol eram verdes⁵⁹.

As crianças foram capturadas pela leitura em poucos capítulos, e eu também. Às vezes, eu avançava na leitura em casa (para pensar em alguma atividade pré-*via*) mas era repreendida pelas crianças, diziam que eu tinha que ler *com* elas. E, eu fazia anúncios “bombásticos” de coisas que iriam acontecer, o que os alunos protestavam, dizendo que eu não podia saber antes deles. Na verdade, no início, eu também lia antes para saber em que trecho parar ou se seria interessante a leitura para elas, mas logo percebi que a leitura nos acolhia muito bem (a mim e às crianças) e perdi o medo e passei a seguir a narrativa com a leitura feita em aula.

Na maior parte do tempo, nossa dinâmica era a mesma: eu entregava uma folha de ofício para os alunos, abria o livro e me punha a ler. A leitura compartilhada nos bastava. Descobrir por onde andava Dorothy e seus amigos, registrando na folha nos enchia de alegria.

Mas, algumas vezes, eu propunha alguma atividade com a leitura. Deixo claro, que em nenhum momento a leitura serviu de pretexto ou foi tirada do seu lugar de compartilhamento do livro, de formação do leitor literário no que concerne ao gosto pela leitura, no maravilhamento com a palavra escrita/lida, com a possibilidade de criação de universos imaginários encantadores. Mas, enriquecia a leitura com alguma proposta de trabalho. Talvez, por cacoete de profissão. A professora, às vezes falava mais alto que a leitora. Além do mais, se passávamos tanto tempo envolvidos no universo de Oz, acabei ampliando nossa estadia nele propondo atividades mais específicas que auxiliassem as crianças na análise do texto e da língua escrita. Destaco aqui, algumas dessas atividades:

1. Ditadão de palavras do universo Oz: Após recapitularmos os capítulos lidos na nossa pasta de desenhos, solicitei que cada criança dissesse uma palavra da história para que todos escrevêssemos. Podiam falar sobre o contexto em que foi retirada a palavra escolhida, caso alguém a contestasse. Dado o tempo da escrita, a criança ia ao quadro e a registrava para que todos pudéssemos conferir a forma ortográfica dela e pensássemos alguns erros que alguém poderia ter ao escrevê-la, aproveitando para fazer um exercício de reflexão sobre as regras

ortográficas. “Como alguém poderia se confundir na escrita dessa palavra? Por quê?” era uma das questões que costumava fazer nesse momento.

2. Análise de imagens (retiradas da internet) e escrita de frases (recapitulando a leitura dos capítulos lidos): Ampliei algumas cenas da história (dos capítulos já lidos), fixei no quadro e oralmente fiz a exploração de cada uma delas, propondo que as crianças localizassem o capítulo a que pertenciam e o que havia acontecido nelas. Depois, entreguei, para cada uma, uma cópia das imagens, em tamanho menor, e pedi que escrevessem frases sobre as cenas. A atividade além de retomar o lido, ajudou as crianças a pensarem frases mais elaboradas do que as costumeiras frases prontas.

3. Produção de histórias com os personagens da turma do Mágico de Oz: Em uma das minhas incursões pela internet, acabei encontrando um boneco, em feltro, do mágico de Oz. Assim que chegou, levei para a sala de aula para que as crianças pudessem manusear e conversamos sobre o personagem. A partir daí surgiu a proposta de escreverem uma aventura com ele. Poderiam recontar algo que aconteceu na história original ou criar algo diferente. As crianças estavam muito incomodadas com o fato de o Mágico ter sumido da história do livro. Para essa escrita, entreguei uma folha contendo 3 partes – 3 espaços para desenho e escrita. O objetivo era que pensassem suas histórias em três partes (começo – situação inicial; meio – desenvolvimento e fim – desfecho). Podiam começar tanto pelos desenhos como pela escrita. Depois, digitei os textos e digitalizei os desenhos, montando minilivros com as histórias das crianças e os devolvi para a turma. Foi um momento muito festejado. Ficaram impressionadas em verem seus trabalhos impressos. Todos leram seus livros para a turma. Fiz 3 cópias para cada um para que pudessem trocar com os colegas e terem exemplares de outras histórias.

4. Descobrir o nome do próximo capítulo Uma das atividades desafio que criei e uma forma de instigá-las para a leitura do próximo capítulo foi a de desvendarem o nome do capítulo. Um exemplo disso, foi a entrega de uma folha contendo o nome do capítulo com letras faltando. As letras estavam dispostas no final da folha. Antes de iniciarmos, as crianças eram incentivadas a lembrarem do final do capítulo anterior, para pensarem o contexto do próximo e depois de descoberto o nome a pensarem em que aventura nossos amigos se encontrariam agora.

5. Atividades para casa para se prepararem para a leitura do próximo capítulo A fim de envolver também os pais na nossa leitura e de enviar um tema de casa que fosse significativo para as crianças, passei a enviar alguma prévia da leitura do capítulo seguinte como tema. As crianças liam em casa e depois na aula. Líamos diversas vezes e conversávamos sobre a entonação adequada para cada passagem. No final, algumas crianças sempre queriam que dramatizássemos o trecho lido. Depois, eu concluía a leitura do capítulo.

Outro exemplo de atividade para casa era o envio do nome do capítulo com sílabas embaralhadas. Em aula, comparávamos as alternativas encontradas por

eles. Ou então, entregava uma lista com uma série de palavras que estariam na próxima leitura. Deviam ler e pensarem na provável continuação da história. Em aula, recebiam um trecho do capítulo onde tinham que inserir as palavras do tema e aproveitávamos para discutir o vocabulário ou o sentido das frases.

6. Criação de palitoches do OZ e reconto de um dos capítulos da história de Oz: Como mais uma forma de pensar a leitura feita e de criar outras formas de expressão, propus a criação de palitoches (desenhos de personagens em folha de desenho coladas em palitinhos de madeira, usados como fantoches). As crianças se reuniram em grupos, pensaram em algum capítulo, desenharam os personagens necessários e apresentaram para os colegas.

7. Trabalho com texto criado por colega e dramatização (sobre o Maravilhoso mágico de Oz) Sempre procuro valorizar e significar as produções textuais das crianças. Afinal, elas escrevem para quem e por quê? Assim, escolhi um dos textos escritos por um dos alunos sobre a história do Mágico de Oz, digitei e entreguei para os alunos. A medida que ia lendo, íamos vendo que sinal de pontuação ficava mais adequado e que palavra estava faltando.

Depois, as crianças foram convidadas a lerem o texto (cada uma era um personagem) e em seguida, o dramatizamos (o texto já estava em mente pois havíamos lido várias vezes). A atividade de dramatização das histórias foi uma das coisas que as crianças apontaram no final do ano como sendo muito significativa. Através da dramatização podemos trabalhar a oralidade, a desinibição, a organização do texto na cabeça, em como resolver problemas/criar estratégias que façam a transposição texto lido para texto dramatizado, sem contra que diverte muito a garotada. Deveríamos investir mais em momentos como esse.

8. Construção de gráfico a partir de miniaturas dos personagens. Descobrimo os personagens preferidos de cada um. Em outra busca pela internet, encontrei uma artesã que fazia os personagens em feltro. Decidi presentear as crianças com eles. Para escolher que personagem dar a cada um, resolvi deixar que cada um escolhesse o seu, sem saber. Assim, tirei uma fotografia dos personagens e levei para sala, dizendo que iríamos construir um gráfico dos personagens preferidos. Além de descobrir que personagem cada um gostava, aproveitei para construir, coletivamente, o gráfico de preferência. Explorei os elementos que um gráfico deveria ter, o uso da régua, como construir um gráfico, fazer a legenda etc.

9. Atividades variadas: Diversas outras atividades foram elaboradas: atividades envolvendo interpretação, escrita de frases e histórias, leitura de gráficos, caça-palavras, cruzadinhas...

10. Música: versões de ALÉM DO ARCO-ÍRIS Uma outra atividade que despertou bastante interesse das crianças foram as audições das diferentes versões da música *Over the Rainbow*, tema do filme do Mágico de Oz. Cantar e ler letras de músicas também é uma atividade pouco explorada na escola, mas que traz grande satisfação para as crianças e desenvolve muito a leitura. Iniciei por mostrar uma cena do filme do Maravilhoso Mágico de Oz em que aparece a personagem

cantando a música na sua versão original. Aproveitamos e analisamos o cenário da cena. Depois conhecemos uma versão da mesma música e trabalhamos a letra. Coloquei algumas palavras fora de ordem e através da leitura da letra, as crianças foram completando organizando as palavras. Conferimos escutando a música. Em outro dia, cantamos novamente a versão aprendida e mostrei outra versão. Dessa vez, a gente ia ouvindo estrofe por estrofe e, através da audição, íamos completando a letra. Foi uma atividade que exigiu a atenção das crianças e controle das palavras na frase. Nos dias seguintes, levei outras versões, agora em inglês ou com instrumentos musicais diferentes para que ficasse como música ambiente do momento de desenho dos capítulos lidos.

11. Desenhos dos personagens para montagem de painel O ano chegou ao fim e seguimos envolvidos com os personagens e temática do livro. Resolvi envolver as crianças numa nova atividade. Uma atividade que unisse nosso gosto pelo universo Oz, valorizasse os desenhos das crianças, agregasse o trabalho com gráficos e transformasse nossa sala de aula em um lugar mágico de Oz. Assim, selecionei inúmeras imagens dos personagens – em livros e na internet. Na verdade, essa atividade começou por acaso. Levei uma série de ilustrações da personagem Ozma (do novo livro da série) para que vissem como cada ilustrador desenha do seu jeito um mesmo personagem, a fim de encorajá-los na criação de seus próprios desenhos e na defesa do traço individual de cada um. Levei Ozmas loiras, morenas, ruivas, negras; magras e gordas; altas e baixas, de cabelos lisos e cacheados; compridos e curtos... propondo que cada um desenhasse a sua e se desse conta que não há melhor nem pior, mas diferentes modos de se expressar e que gostamos mais de uma ou de outra por inclinações pessoais ou da mídia. Pois bem, levei essa mesma proposta agora ampliada para os personagens Oz. A cada dia, um personagem era analisado. Eu fixava no quadro diferentes imagens. Cada criança era convidada a desenhar a sua versão. Podiam se inspirar em uma delas, misturar elementos de diferentes imagens ou criar seu próprio traço.

Depois, os desenhos das crianças eram fixados no quadro e fazíamos uma votação. Primeiro cada um escolhia dois desenhos como sendo o melhor (para poderem votar no seu próprio desenho). Numa segunda rodada, retirava os com pouco votos e cada um votava em um apenas. Se restassem muitos ainda, fazia uma terceira votação. Construíamos um gráfico com o resultado da última votação, explorando toda a linguagem gráfica. E, o personagem escolhido era ampliado e impresso indo parar em nosso mural no fundo da sala.

As crianças gostaram muito dessa atividade. Dedicavam-se muito em seus desenhos. E todos saíram muito expressivos e bem-feitos. Era difícil escolher. Uma nova aprendizagem foi posta em ação: aprender a votar. Algumas crianças, inicialmente, enganaram na votação (votando mais de uma vez no mesmo) ou então “compravam” votos, obrigavam colegas a votarem em seus desenhos. Aproveitei para fazer uma grande discussão sobre o voto. Sobre escolher desenhos e

não amigos. O primeiro desenho escolhido foi por coação de amizade. Depois que foi para o mural, muitos admitiram que não era o melhor. Conversamos sobre isso. O segundo, estava se encaminhando para a escolha de um que o dono tinha quebrado a mão, então, por pena e solidariedade estavam votando nele. Veja o quanto está envolvido numa atividade para além do que é proposto em primeiro lugar. Como foram muitas atividades como essa (foram cinco personagens) as crianças foram se dando conta dos critérios que usaram nas votações anteriores e como poderiam pensar as atuais. Em uma das vezes, chamei uma professora e uma mãe e uma aluna que estavam passando no corredor. Elas votaram e verbalizaram seus critérios para a turma. Foi uma atividade interessante.

No final, todos os desenhos utilizados como inspiração do processo de criação do trabalho das crianças foram fixados na parede, formando um grande painel. Essa também foi uma das atividades mais aclamadas pelas crianças como sendo a mais significativa do ano, o que indica como cresceram em seus gostos por desenhar.

12. Retrospectiva: Todo final de trimestre, costumo fazer uma avaliação com as crianças das aulas que tivemos juntos, pontuando o que fizemos, apontando o que mais gostamos de fazer, o que deu certo, o que não deu, o que queremos fazer de novo, o que foi muito bom fazer... e, foi num desses momentos que me dei conta que nosso grande guarda-chuva, nosso projeto do ano foi mesmo o Mágico de Oz. Foi aí que consegui nos enxergar como os aventureiros da estrada de tijolos amarelos em busca da Cidade das Esmeraldas a fim de realizarmos nossos desejos. Tivesse eu vislumbrado tudo isso, ou agido de modo diferente, poderia ter batizado nossa turma como a turma do “Arco-Iris”, do “Mágico de Oz” ou algo assim. Mas não, o projeto completou-se no final, e permitiu-se vê-lo em sua integralidade apenas no final de seu trajeto. Fomos nos constituindo como essa turma – que viveu verdadeiramente, apaixonadamente o universo Oz ao longo de nossa trajetória de leitura. Como escreveu uma das alunas “A professora é o nosso mágico de Oz” ou, “Quando ela xinga parece uma bruxa”... acabamos por mediar nossas relações através dessa história.

Assim como no filme⁶⁰, em que Dorothy está em sua casa no Kansas em meio a um cenário seco, infértil, morto e, ao olhar para o céu, sonha com um outro mundo, um mundo além do arco-íris onde seus sonhos possam se tornar realidade, do deserto de experiências afetivas de leitura das crianças, chegamos juntas a um universo extraordinário de possibilidades construídas pela leitura do livro. Dorothy volta ao Kansas repleta de cores, aventuras, com novos amigos e ressignificando o lugar em que morava. “Não há lugar como meu lar” repetia ela. Não há, porque nossos afetos estão lá. E porque agora também sabemos mais sobre nós mesmos, depois dessa viagem. Voltamos para nossa realidade, mas voltamos diferente do que éramos.

60 The Wizard of Oz é um filme americano de 1939, produzido pela Metro-Goldwyn-Mayer.

13. Festa Nossa festa de encerramento não poderia ter sido diferente, foi na temática do Mágico de Oz. As crianças foram convidadas a virem fantasiadas (e as possibilidades do universo Oz são variadas) e nossa sala estava, a essa altura, preparada para isso: nossos dois painéis estavam prontos (queria ter dito tempo de pintar um enorme arco-íris com ele, mas não foi possível). No dia da festa, fiz mais algumas arrumações para deixar tudo dentro do nosso clima literário: organizei a sala e levei spray de cabelo para, num instante, transformar todos em *Muchkins* e *Quadlings*⁶¹!

E, entre montagens de painéis, aquisição de materiais para a festa... as crianças me indagaram: “Do que você vai vir fantasiada profe?” Em meio a toda essa correria, eu nem me dei conta desse detalhe. Então, na noite anterior improvisei algo – fui de Munchkin (vestida de azul) com os sapatinhos da Dorothy (vermelhos) – as crianças disseram que roubei dela... rs, com minha varinha mágica (um cata-vento dourado que tinha usado como varinha numa contação de história de bruxa, que bem podia ter pegado da bruxa Glinda⁶²) e com um laço de bolinhas coloridas (já que vim para a festa). Bem... as crianças entenderam toda essa complexidade de referências. O interessante foi uma das meninas me perguntar dias antes se tinha uma Dorothy negra (já que nessas alturas eu tinha trabalhado com as várias formas de se construir um personagem e tínhamos visto uma Ozma negra achei que era por isso a pergunta) e respondi que “é mesmo, não vi nenhuma (em nenhuma das minhas capturas pela internet de representações de Dorothy encontrei uma negra, até loira vi...) mas, e por que não? Vamos fazer a nossa!” E aí, quando a vi no dia da festa vestida de Dorothy, compreendi tudo. E pensei, a gente nem tem ideia de quão longe se vai com a literatura.

14. QUIZ: JOGO DE PERGUNTAS SOBRE O UNIVERSO OZ para que a gente não ficasse só na festa e não fugisse da temática, inventei um jogo de perguntas para ser jogado em grupos. Fiz fichas com várias perguntas sobre a história – variando em complexidade e uma trilha no quadro. Como marcadores usei miniaturas dos personagens que eles fizeram para o painel. Entreguei fichas coloridas – uma cor para cada grupo – e lápis. Depois que eu lia uma das perguntas das fichas, cada grupo pensava a resposta e a escrevia. Feito isso, entregavam para mim. Quem tivesse acertado, avançava uma casa da trilha em direção à Maravilhosa Cidade das Esmeraldas.

Foi um momento muito interessante. Ver como se organizavam em grupos para responder às questões, como as opiniões eram negociadas, quem decidia a resposta (o que daria outro momento de reflexão com eles, tivesse tempo. Teve uma das meninas que me disse: “a gente fez assim ow, cada uma respondia uma pergunta por vez”, elas nem negociaram as respostas, mas resolveram seu problema da posse da ficha colorida e do lápis e de responderem à questão).

61 Personagens do livro: moradores locais azuis e amarelos.

62 Bruxa boa do Sul da terra de Oz.

O que também nos indica de que, tivéssemos mais tempo para pensar no trabalho que fazemos e nas respostas que as crianças dão, em como resolvem o que propomos poderíamos, além de conhecer mais sobre como pensam, auxiliá-las a pensar melhor e a ressignificarmos o que propomos.

Obs.: Eu tinha levado o filme de 1939 para ver com eles um pedaço, mas não deu tempo (queria também ter investido na linguagem do cinema, mas isso são coisas que ficam em aberto como possibilidades pensadas, mas não realizadas, o que também faz parte dos projetos).

15. LIVROS: Estar um ano junto com um mesmo grupo de crianças, em meio a um ambiente de ensino-aprendizagem, compartilhando nossas vidas, sempre me é muito importante. Deixamos marcas uns nos outros. Saio uma professora melhor, uma pessoa melhor... e creio que meus alunos/crianças também. E, pensando em como deixar uma lembrança que fosse além da memória de nosso encontro nesse ano, surgiu a ideia de dar – a cada um – um livro do Mágico de Oz. Para isso, acionei minha rede de amigos e os convidei para serem o que chamei de “Duendes dos Livros”. Cada um adotou um aluno, enviando o valor de um livro que comprei para entregar a eles. Junto com o livro, fiz um marcador de página personalizado (contendo o nome do aluno e os três presentes desejados de nossos amigos: o cérebro, o coração e a coragem) e, entreguei também a miniatura chaveiro do personagem que eles tinham escolhido numa das atividades que fizemos.

A correria foi grande porque eu ia tendo as ideias aos poucos e já era final de ano. Para que tudo chegasse a tempo, tive de correr e contar com a ajuda divina, ou de Oz (risos).

Organizei os livros em sacolas e os coloquei em um espaço especial da sala. Coloquei meus bonecos de feltro da turma do Oz e mais uns duendes (os bonecos fui adquirindo ao longo da leitura do livro e levando para a sala de aula para as crianças brincarem). Assim que disse que gostaria de dar uma lembrança que marcasse nosso ano juntos e que dissesse muito de mim, que fosse algo importante pra mim, imediatamente as crianças disseram que eram livros.... e mais... do Mágico de Oz.... ouvir das crianças com as quais trabalhei que meu presente seriam livros e mais, responderem isso de maneira festiva e alegre me deixou muito emocionada. O que mais poderia querer eu desse ano? Estava vendo na minha frente crianças felizes com a ideia de receberem livros. Quanto ao fato de dar a elas um livro que já tinham lido, também percebi, depois que terminei a leitura do livro, o quanto os alunos procuravam o livro para dessa vez, eles próprios o lerem. Assim, entregar a cada um, o objeto que estava nas mãos da professora e que foi capaz de os levar a viver inúmeras aventuras com os personagens, através da leitura, tinha um significado muito forte para esse grupo de crianças.

De volta pra casa

Tia Em acabara de sair da casa para regar os repolhos quando ergueu os olhos e viu Dorothy correndo para si.
 – *Minha criança adorada! – ela gritou, envolvendo a menininha em seus braços e cobrindo seu rosto de beijos.*
 – *De onde foi que você veio?*
 – *Da Terra de Oz – disse Dorothy gravemente.*
 – *E aqui está o Totó também. Ah, tia Em! Estou tão feliz de estar de volta em casa!*⁶³

Se *O Maravilhoso Mágico de Oz* narra a história de uma menina que se perde em um mundo cheio de perigos e tenta voltar para casa, também mostra como os amigos são importantes e como temos qualidades desconhecidas por nós mesmos. Foi com a leitura do livro que nos tornamos um grupo. Foi com a leitura desse livro que pude, verdadeiramente, partilhar meu gosto e encantamento com o livro com meus alunos.

Assim que li o último capítulo e fechei o livro, várias crianças vieram me abraçar porque sabiam que aquele era um momento difícil para mim. Eu não o teria mais conosco. Sentimento que só quem é leitor sabe. Imediatamente alguns alunos disseram “lê de novo” e uma menina “a gente nem lembra direito do começo” como que querendo aplacar meu sentimento de orfandade e permitir que me alegrasse novamente.

Não posso deixar de destacar, também, o quanto a leitura foi significativa para um dos alunos em especial. Ele apresentava um quadro atípico de comportamento⁶⁴ (agredia os colegas e professora, não parava em aula, não participava das atividades, desafiava a tudo e todos a todo instante). O momento da leitura do livro era o único em que ele ficava bem em aula. Ele ficava em silêncio acompanhando a leitura, inicialmente não desenhava (dizia não saber desenhar, além de não registrar nada em aula, nem as tarefas do dia). No final do ano, além de ouvir compenetrado a leitura, também passou a fazer seus desenhos, cada vez mais ricos em detalhes. Passou de desenhos sem presença de figura humana para desenhos com todos os personagens. No jogo final que fiz com as crianças (QUIZ), com perguntas sobre a história, foi o que mais acertou. Lembrava de todos os detalhes. Os momentos de leitura do livro permitiram que pudesse se conectar consigo e com a escola.

As crianças passaram a procurar o livro, que deixei junto com os demais que trabalhei durante o ano, para eles próprios lerem. Era comum vê-los lendo em pequenos grupos e conversando sobre alguma passagem. Como a leitura não se fechou para nós e eu já havia encomendado outros livros do autor – eu

63 BAUM, L. F. *O Maravilhoso Mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2014. p. 191.

64 TOD – Transtorno Opositor Desafiador.

descobri que Baum havia escrito inúmeros outros livros a partir do Maravilhoso Mágico de Oz, a pedido das crianças. Assim, acabei selecionando o terceiro escrito por ele: Ozma de Oz para continuarmos nossas aventuras, já que não havíamos conseguido sair de Oz. Levei meu baú de histórias com o livro embalado dentro dele. Fiz um suspense, montei um painel com o nome do livro e assim dei início a leitura do novo livro. Ele também foi recebido com muita euforia e sua leitura solicitada todo dia. Infelizmente o ano acabou e a leitura dele foi interrompida... talvez precisemos ficar em Oz por mais tempo.

Iniciei o ano com a turma em meio a um *ciclone* – assim como Dorothy fui tirada do meu lar (o mundo da leitura, onde ler é um ato prazeroso) jogada no meio daquele grupo de crianças que não gostava de ler e juntas, embarcamos na leitura do livro, *seguindo a estrada de tijolos amarelos*, tendo por guia apenas o que as palavras de Baum nos ofereciam. No meio da leitura fomos realizando outras atividades que nos permitiram ler e pensar melhor a história. Chegamos na *Maravilhosa Cidade das Esmeraldas*, com nossos óculos verdes (leitura) pudemos desfrutar do maravilhoso mundo criado pela palavra, através da nossa imaginação e fantasia. Enfim, *voltamos para casa* e as crianças se descobriram leitoras.

No livro, Dorothy não descobre que tudo foi um sonho. Foi tudo real. De um realismo fantástico, mas real. Também, através do ambiente que criamos em sala de aula, do jeito com o qual nos aproximamos dos personagens e da leitura, o mundo de Oz se constituiu numa realidade para nós. Uma das coisas mais incríveis da leitura é a de se tornar viva em nós de alguma forma. Ao mesmo tempo que sabemos ser irreal é real. Por isso também, a leitura literária é tão potente para as crianças. Porque permite que a fantasia ocupe um lugar importante. Um dos traços das culturas infantis é o “modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem pelo imaginário” (SARMENTO, 2004, p. 18) ou de como podem incorporar o imaginário no real sem que isso seja um problema de veracidade. A dicotomia realidade-fantasia parece não existir para elas, elas usam esses dois universos distintos de forma associada. E, quando a professora, numa atitude atípica, não mais a adulta que cobra apenas o real e provável, valoriza e se insere no universo infantil, as crianças se permitem viver – de forma mais plena – o que a literatura oferece.

É preciso realçar que o sucesso desse projeto se deu por vários fatores, entre eles:

- a) a escolha de um bom livro; um livro apropriado para a faixa etária das crianças, que respondeu às suas inquietações que dialogou com as necessidades e interesses que tinham;
- b) contou com uma professora leitora apaixonada pelos livros e pela leitura;
- c) que soube ler e elevar a leitura para que as crianças pudessem criar imagens mentais do que era lido;

- d) uma professora que tem conhecimento sobre o letramento literário e, principalmente
- e) que se permite estar ao lado das crianças durante a leitura, isto é, também se mostra frágil enquanto leitora e partilha de suas impressões e escuta as das crianças para juntas seguirem a jornada da leitura.

Os momentos em que se encontravam mediados pela leitura, não era um momento de cumprir uma tarefa escolar, mas o momento de adentrar no universo onírico da leitura, juntos, de mãos dadas, uma leitora experiente com leitores iniciantes.

Ler para os alunos. Ler *com* os alunos. Ler para desfrutar da beleza do universo literário. Ler para aprender mais. Ler para dar sentido às nossas vidas. Ler na escola. Ler a escola. Precisamos de muito mais leitura na escola....

Dos regressos ao universo Oz

Segui lendo o livro de Oz para as novas crianças com as quais trabalhei na escola nos anos seguintes. Além da turma em que sou referência, atendo também turmas de crianças em que entro uma vez por semana. Foi com essas crianças que segui lendo o livro. E sempre foi uma experiência literária incrível. A ponto das crianças me encontrarem, ainda hoje, nos corredores da escola e me perguntarem sobre o Mágico de Oz, se eu não iria ler para eles um novo livro com uma nova aventura.

Inclusive, durante a pandemia, onde ficamos afastados da escola, resolvi ler o livro através de vídeos gravados para os alunos. Também fiz alguns encontros online para discutir capítulos, compartilhar impressões e desenhos, lendo o capítulo final de forma ao vivo. A leitura em vídeo foi um jeito que achei de manter o vínculo com as crianças e de proporcionar algo que fizesse sentido num momento tão difícil que todos passamos. E, novamente, a leitura partilhada do livro do Mágico de Oz se fez potente. As crianças faziam seus desenhos, guardavam em pastas e, muitas dizem os terem guardado ainda hoje, dois anos depois. Se, dessa vez, não pude fazer muita mediação, a leitura literária seguiu sendo um instrumento de ligação das crianças com a escola e uma forma de significarem aquele momento em suas vidas, tão conturbadas pela pandemia de covid-19.

Sigo acreditando no papel da literatura literária na formação de nossas crianças. Se há algo que a escola pode contribuir e deixar como legado é o hábito e o gosto pela leitura. Mas para isso, é preciso que ela se dê de forma qualificada na escola, feita por professores que não a aprisionem e a reduzam a mais uma tarefa escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1996.

BAUM, L. F. **O maravilhoso Mágico de Oz**. Tradução de Carol Chiovario. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRÄKLING, K. L. Leitura colaborativa. *In*: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: faculdade de Educação, 2014. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2014.

CONTRERAS, José; PEREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. *In*: CONTRERAS, José; PEREZ, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Espanha: Morata: 2010.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JEAN, G. **A leitura em voz alta**. Portugal: Instituto Piaget, 2000.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 15 jul. 2014.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

LIVROS QUE VIAJAM: o incentivo à leitura durante o ensino remoto em turmas de alfabetização no Ceará

*Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Carmem Júlia Rodrigues da Fonseca
Clotildes Benigna Alencar Nunes Ramos
Maria Silvestre
Rubênia Moreira de Sousa Pereira*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Os anos de 2020 e 2021 foram marcantes e desafiadores para a área da educação. Em função da pandemia da covid-19, milhões de crianças e jovens ficaram sem acesso presencial à escola, no Brasil e no mundo. Como alternativa, as redes públicas do país implementaram o ensino remoto. Este formato ocorreu de modo diversificado e foi a estratégia possível diante da necessidade de isolamento social para combater a transmissão do vírus. O coletivo ALFAREDE (Alfabetização em Rede) desenvolveu uma pesquisa robusta com 14.735 docentes do país para saber o que estava ocorrendo com a educação e a alfabetização durante o ensino remoto (MACEDO, 2022). Por meio de um *survey* e da realização de grupos focais, as professoras de 18 estados foram ouvidas e puderam compartilhar suas experiências, angústias e desafios enfrentados ao longo desse período no trabalho com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste texto descrevemos e analisamos uma estratégia pedagógica específica realizada pelas coautoras deste capítulo, que participaram dos grupos focais na Rede Municipal de Araripe, Ceará. Trata-se de projeto de leitura destinado, especialmente, às crianças que não puderam participar do ensino remoto por meio do *Whatsapp*, principal tecnologia utilizada no país pelos professores das escolas públicas, conforme evidenciam Macedo e Cardoso (2022). As professoras contribuíram com seus relatos tanto oralmente quanto por escrito ao longo do processo de coleta de dados e de escrita deste texto.

Este capítulo organiza-se em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre a leitura, especialmente a leitura literária e seu papel na formação do leitor em processo de alfabetização. Na segunda, descrevemos as variantes do projeto de leitura desenvolvido nos anos de 2020 e 2021. Na terceira seção, apresentamos nossa interpretação desta prática pedagógica, apontando as contribuições possíveis para a formação dos

alunos nesse momento tão difícil enfrentado pelas escolas. Por fim, tecemos considerações finais indicando possíveis contribuições desta experiência para a formação de leitores em processo de alfabetização.

Literatura e formação do leitor em processo de alfabetização

Compreendemos a alfabetização como um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas no reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais. Portanto, não se reduz a processos de codificação e decodificação da escrita. Como parte da cultura escrita voltada para a infância, a literatura infantil ocupa um lugar significativo na alfabetização das crianças.

Partimos do princípio defendido por Antônio Cândido da “literatura como um direito incompressível” para discutir o que pode a escola na garantia desse direito, especialmente para crianças em processo de alfabetização. Começamos por defender o uso de uma concepção suficientemente ampla de literatura que propicie uma experiência diversificada às crianças na relação com as diferentes linguagens literárias. Isso implica numa ampliação do leque de possibilidades para além dos cânones literários estabelecidos socialmente. Deste modo, consideramos oportuna a definição do autor de que a literatura são “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 155).

Nessa perspectiva, a escola pode e deve se constituir como espaço de promoção da educação literária, no sentido atribuído por Almeida, Dezotti e Macedo (2021, p. 575): “um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que se dá a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes”. A escola deve ser mediadora do processo de educação literária, no sentido apontado por Petit (2008), ao argumentar que o gosto pela leitura e pelos livros não surge espontaneamente como resultado da aproximação com os livros. É essencial que haja um mediador que se coloque como ponte entre a criança e a cultura letrada. Na escola, o professor pode ser considerado o principal mediador do processo de formação leitora. O professor alfabetizador, por conseguinte, deve possibilitar que a literatura faça parte do processo de alfabetização, pois a criança, desde o início da sua escolarização, pode conviver e interagir com a linguagem própria do mundo da ficção e das mais diferentes poéticas. Afirma Corsino (2021, p. 101) que “[...] a presença da literatura na infância amplia nas crianças as possibilidades de ver, sentir e pensar em si próprias, no outro e no mundo. Na interlocução com muitas

vozes a criança se perde, se acha e tem muitas oportunidades de experimentar sensações, sentimentos e de viver outras vidas, se interrogar”.

Para a maior parte das crianças das escolas públicas brasileiras, a escola é a única instituição na qual ela poderá ter acesso ao livro. Sabemos que se a escola “favorece o encontro com os livros, construirá leitores que possam desfrutar dos livros em momentos de lazer e também noutras situações da vida nas quais um livro é querido e necessário” (ANDRUETTO, 2017, p. 123-124). Por outro lado, esse encontro com os livros promovido pela escola não é semelhante ao que ocorre fora dela. É marcado por elementos típicos do processo de escolarização formal, sendo a escola uma instituição definida pelo objetivo de ensinar e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade às novas gerações, tal objetivo acaba se impondo na abordagem do texto literário, como afirma Soares (1999). A questão que se coloca é justamente como pode a escola escolarizar de modo adequado a literatura, possibilitando que haja uma efetiva interação entre o sujeito leitor, o texto e o autor. Como a escola pode, no processo de alfabetização, lançar mão do texto literário sem descaracterizá-lo, reconhecendo a potência da linguagem literária na formação da criança leitora que ainda se encontra em processo de apropriação do sistema de escrita? Cada livro literário, seja ele em prosa ou verso, contém uma leitura de mundo de quem o escreveu; ler o que está escrito é “ingressar no registro de memória de uma sociedade [...] é entrar no imenso tapete tecido sob circunstâncias distintas, por tantos seres, ao longo do tempo” (ANDRUETTO, 2017, p. 104).

O processo de ensino da leitura e da escrita, que defendemos, baseia-se na compreensão da alfabetização como apropriação da cultura escrita, de forma crítica e consciente dos usos e funções sociais que esta assume na sociedade. Um processo que não se restringe à apropriação do sistema alfabético, tampouco prescinde do mesmo para que as crianças possam de fato serem cada vez mais participantes do mundo da cultura escrita (MACEDO; ALMEIDA; DEZOTTI, 2020). O texto literário, como parte desta cultura, deve ter lugar privilegiado no cotidiano dos alfabetizandos, sendo objeto de fruição, de leitura e discussão tanto dos aspectos éticos e estéticos quanto servindo de referência para a análise do sistema alfabético de escrita. A formação do leitor deve se dar para além dos processos de decodificação, deve incluir a relação com as diferentes linguagens literárias que fazem parte da infância, capazes de envolver os alunos numa viagem ficcional e ampliar, desse modo, seus horizontes de compreensão da realidade e do humano.

A literatura, como uma forma de arte, tem o potencial de educar a sensibilidade das crianças, de ser um espaço de trabalho dos sentimentos, afetos, angústias e dilemas próprios do humano, desde que a mediação do professor seja dialógica, possibilite se interrogar o texto, interpretá-lo de diferentes formas pelo leitor em formação, que seja compreendido como uma janela aberta. É nesta perspectiva que o projeto em análise neste capítulo é problematizado. Como parte

de uma estratégia pedagógica que coloca o texto literário no centro do processo alfabetizador, seja ele digital e/ou impresso. Goulart (2017 *apud* ALMEIDA; DEZOTTI; MACEDO, 2021) nos leva a refletir que a prática de alfabetização deve ser contextualizada no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas uma vez que é na escola pública que a maior parte das crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com a cultura escrita, com os saberes não disponíveis em casa e a possibilidade de usufruir de bens culturais de qualquer natureza, entre eles as artes em geral e a literatura principalmente. Em pesquisas realizadas recentemente, Almeida, Dezotti e Macedo (2021) evidenciaram a importância da literatura no processo de alfabetização, desde que seja escolarizada adequadamente, preservando-se a especificidade da linguagem literária, a fruição na leitura antes de qualquer análise do sistema de escrita. As referidas autoras defendem que a alfabetização e o processo de escolarização podem significar mais que o domínio técnico e pragmático da língua escrita, alcançando objetivos mais amplos e audaciosos, levando os alunos a cultivarem e assumirem a leitura literária como parte de suas vidas. Na próxima seção tratamos da metodologia utilizada na produção dos dados aqui analisados.

Produção de dados

Os dados relativos ao projeto em discussão foram produzidos no contexto da pesquisa nacional ALFAREDE, mencionada na introdução, que teve como objetivo principal compreender o ensino remoto da alfabetização no Brasil. A pesquisa utilizou-se de dois instrumentos de produção de dados, quais sejam: um questionário aplicado às professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre junho e setembro de 2020; a realização de grupos focais (GATTI, 2005) com professoras que participaram do *survey*, em todos os 18 estados envolvidos na pesquisa. Desta forma, o GPEALE⁶⁵ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade), ficou responsável por produzir dados em Minas Gerais e no Ceará, mais especificamente, na Rede Municipal de Araripe. Além dos relatos nos grupos focais dos quais participaram as professoras coautoras deste texto, decidimos ampliar utilizando-nos de relatos escritos do projeto de incentivo à leitura, detalhando-o e fazendo uma avaliação do seu potencial para a formação das crianças leitoras. Esses relatos escritos foram produzidos em processo anterior à produção deste capítulo e tornaram-se uma fonte principal de consulta. Percebemos que cada uma implementou, à sua maneira, o trabalho com a leitura literária no período remoto. Desse modo, serviram de referência para a escrita deste texto tanto os relatos orais nos grupos focais quanto os relatos escritos individuais, além de áudios das crianças

65 O GPEALE é um grupo de pesquisa da UFSJ, coordenado pela professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e faz parte da pesquisa da ALFAREDE, coordenada pela referida professora.

recontando as experiências de leitura dos livros. Porém, estes áudios não serão objeto de análise neste texto, cujo foco principal é a prática docente.

A pesquisa qualitativa é, sobretudo, uma pesquisa que lida com o discurso dos sujeitos, sua apreciação valorativa (BAKHTIN, 1995), inerente às interações humanas. Assim, não tratamos os relatos orais e escritos como formas neutras de linguagem, ao contrário, cada relato carrega a visão de mundo e pedagógica de cada autora, na relação estabelecida com a pesquisadora que mediou todo o processo.

As professoras participantes da pesquisa têm perfis semelhantes no que se refere à graduação e ao tempo de docência com os anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto de leitura foi desenvolvido por Clotildes e Maria da Escola Municipal Joelma Cardoso, na zona rural, pela professora Rubênia, da Escola Professora Cícera Germano Correia, na zona urbana, e pela professora Carmem, da Escola Antônio Rodrigues de Lima, na zona rural. Todas as professoras são formadas em Pedagogia, concursadas e efetivas da rede municipal de Araripe, com diferentes experiências na docência. Clotildes atua há mais de 15 anos com Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre em escolas da zona rural; Maria tem mais de 18 anos de experiência em turmas de alfabetização em escolas no campo e na cidade; Rubênia, atua há mais de 15 anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental; Carmem é a que tem menos tempo de atuação (5 anos), mas não se pode considerá-la iniciante.

Na próxima seção apresentamos uma descrição do projeto nas suas diferentes formas de realização por cada docente e seu potencial de contribuição para se pensar o lugar da literatura no processo de alfabetização durante o ensino remoto.

O projeto Bolsa viajante/Bolsa de leitura/ Literatura em casa/Leitura vai e vem

Figura 1 – Kit de livros e materiais enviados aos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa.

A prática de enviar livros e outros materiais de suporte à alfabetização para as casas das crianças antes da pandemia da covid-19 já era realizada pelas professoras coautoras deste texto. Com a pandemia, esse projeto foi resgatado e intensificado por elas, assumindo nomes diferentes e objetivos semelhantes. Segundo as professoras, o objetivo principal foi “instigar a leitura em casa [...] principalmente aqueles que não tinha acesso à internet” (Clotildes); “As crianças não podem perder o contato com os livros, com os materiais impressos. Elas não podem ser privadas da apreciação do colorido dos livros, das ilustrações, das letras. E as que já sabem ler, precisam dar continuidade a esse processo” (Maria Silvestre).

Ao participar da pesquisa da ALFAREDE, a professora Clotildes foi estimulada pela coordenação da pesquisa a retomar este projeto como uma forma de alcançar os alunos “não conectados” pelo grupo do *Whatsapp*. Dessa forma, a implementação ocorreu de modo diferenciado para cada uma das docentes. Maria, Rubênia e Carmem decidiram retomar o projeto com nuances diferentes do que ocorreu antes da pandemia.

No caso da professora Clotildes (do primeiro ano), a coordenação da pesquisa sugeriu que, diante da ausência de cerca de 30% dos seus alunos na turma no grupo do *whatsapp* (utilizado para o envio e o recebimento das atividades de ensino remoto) a biblioteca da escola poderia servir de apoio, caso os livros pudessem ser deslocados. Foi sugerido que os livros fossem destinados aos alunos, como uma forma de manter a relação dos mesmos com a cultura escrita, o que foi aceito prontamente. A Rede Municipal de Araripe contava com monitores que trabalham no transporte escolar de crianças da zona rural, e, durante a Pandemia, esses monitores assumiram a função de entregar atividades impressas nas casas das crianças que vivem nos lugares mais remotos. Essa estrutura foi fundamental para se manter, ainda que de forma precária, o vínculo dessas crianças com a escola durante todo o ensino remoto. Em conversas com a professora, foi sugerido que os livros fossem acompanhados de algum roteiro que orientasse a leitura em casa, pelo aluno ou por sua família. O roteiro constava do seguinte:

- a) Conte a história para seus pais com suas palavras
- b) Você já viveu ou viu alguma coisa parecida com a da personagem da história? Conte pra nós.
- c) Qual a parte da história que você mais gostou?
- d) Invente outro final para a história
- e) Escreva o nome dos personagens que mais gostou.
- f) Invente outro título para a história

A professora nomeou o projeto de “Literatura em casa”, preparou uma bolsa/sacola de TNT com livro, lápis e borracha, um caderno padronizado com o nome da criança no qual os alunos escreveriam as respostas do roteiro.

Os monitores entregavam as sacolas e quinzenalmente um livro diferente era enviado. Páginas do caderno eram fotografadas pelos monitores e enviadas à professora. No caso dos alunos que estavam no grupo do *Whatsapp*, a professora enviava livros digitais retirados da internet, com o mesmo roteiro de perguntas, respondidas também virtualmente por meio de áudios, fotografias e vídeos.

A professora Maria Silvestre, da mesma escola de Clotildes, já desenvolveu projeto semelhante antes da pandemia, nomeado de “Leitura Vai e Vem”. No ensino remoto ela trabalhou com as turmas do segundo e terceiro anos, planejando a experiência junto com a coordenação da escola. Organizou uma pasta adesivada com o nome do projeto e do aluno, contendo um livro, lápis e borracha. Maria afirma que os livros “[...] eram selecionados de acordo com o nível de leitura dos alunos e dos pais também. Sabendo que muitos pais são analfabetos, a orientação dada é que o livro deveria ser lido para a criança por outro familiar e, caso não houvesse, o livro deveria ser manuseado e contado oralmente (Maria Silvestre, relato escrito).

A professora selecionou os livros preferidos das crianças pelas experiências vividas em outros anos, quais sejam, histórias engraçadas, com rimas, ou ilustrações chamativas. Também preparou fichas retiradas da internet, impressas e coladas no caderno do projeto, conforme exemplos abaixo:

Figura 2 – Fichas de leitura

The image shows two examples of reading worksheets. The left worksheet is titled "FICHA DE LEITURA" and includes fields for "NOME:" and "DATA:". Below the title, there are sections for "TÍTULO DO LIVRO:", "NOME DO AUTOR(A):", and "RESUMO DO LIVRO:". To the right, there is a section for "PERSONAGENS:" with a list of lines. Below the summary, there is a "GOSTOU DO LIVRO?" section with three smiley faces (happy, neutral, sad). At the bottom, there is a "DESENHO. PARTE FAVORITA DO LIVRO:" section with a drawing of children. The right worksheet is also titled "FICHA DE LEITURA" and includes a field for "ALUNO(A):" with a drawing of three children. Below that, there is a "DESENHE A CAPA DO LIVRO:" section with a drawing of a book. To the right, there is a "PERSONAGENS:" section with a list of lines. At the bottom, there is a "MINHA PARTE FAVORITA É:" section with a drawing of a pencil and a list of adjectives: "INCRÍVEL", "DIVERTIDO", "BOM", and "EMOCIONANTE".

Fonte: Acervo da professora Maria Silvestre.

Assim como na turma de Clotildes, os alunos que estavam no grupo do WhatsApp também participaram do projeto. Livros virtuais eram enviados e os alunos devolviam as atividades pelo aplicativo na forma de fotos e áudios recontando as histórias ou comentando sobre como foi feita a leitura. Os livros eram enviados quinzenalmente. Maria informa que quando por alguma razão a

pasta de leitura não ia, havia uma cobrança dos pais e das crianças. Comenta que, quando do retorno presencial, já no final de 2021, observou em alguns alunos um desenvolvimento significativo da fluência na leitura. Isso era notado também nos vídeos que eles gravavam lendo e enviavam à professora. Para dois alunos, que não tinham acesso à internet, essa atividade foi muito exitosa, uma vez que antes da pandemia, só liam em letra maiúscula e os livros incluíam letra minúscula. Ao fazer o diagnóstico de leitura, esses dois alunos leram com fluência.

A professora Rubênia, do quinto ano, realizou o projeto no ano de 2021 após observar um aumento da dificuldade de seus alunos na leitura e compreensão. Considerou que o contato com livros durante o ensino remoto poderia contribuir para minimizar estas dificuldades. Como se tratava de escola urbana e de alunos maiores, alguns tinham acesso ao *google meet*. Para estes, era enviado um livro virtual – *e-book*, o qual era lido por eles, que preenchiam a ficha e enviavam um vídeo lendo para que a professora acompanhasse além da compreensão, o desenvolvimento da oralidade e da fluência. A ficha enviada continha os seguintes elementos:

Quadro 1 – Ficha de leitura elaborada por Rubênia

E.E.F. PROFESSORA CÍCERA GERMANO CORREIA
DATA: / / PROFESSORA: RUBÊNIA MOREIRA
5o ANO TURMA: TURNO: ALUNO
(A): No:
TÍTULO:
AUTOR (ES) :
ILUSTRADOR (ES):
EDITORA:
PERSONAGENS DA HISTÓRIA:
LUGAR ONDE ACONTECE A HISTÓRIA:
GÊNERO DO TEXTO:
() FÁBULA
() CONTO
() INFORMATIVO
() CRÔNICA
() REPOTAGEM () POÉTICO
() DESCRITIVO
() BIOGRAFIA
() DIÁRIO OUTROS: _____
FAÇA UM BELO RESUMO DO LIVRO (TEXTO) QUE VOCÊ LEU

Fonte: Acervo da professora Rubênia.

Para os alunos que não tinham acesso à internet, a professora afirma ter sido mais complicado, pois eram enviadas as atividades ou as páginas que deveriam estudar no livro didático. “Então, eu enviava a fichinha de leitura e um pequeno texto anexado. Desta forma acompanhava pelo menos a compreensão e escrita” (Rubênia). O resultado com os alunos que estavam tendo aula online foi mais satisfatório, diz a professora, poucos deixaram de realizar a atividade proposta. Infelizmente, os alunos que não tinham acesso à internet, em sua maioria, não davam retorno.

A professora Carmem, do primeiro ano, afirma que “senti[u] a necessidade de trabalhar um projeto de leitura que envolvesse a família também, mesmo que os alunos não estivessem alfabetizados”. Inicialmente, selecionou atividades de leitura de acordo com o nível da turma, como também os livros que ela considerava com linguagem simples e objetiva. Cada aluno ficava uma semana com a Bolsa da Leitura e quando respondesse às atividades propostas devolvia a bolsa na escola. O roteiro de leitura do livro incluía identificar o nome do autor, o número de páginas, dar uma nota ao livro e fazer um desenho das partes que mais gostou. Carmem também incluiu na bolsa sílabas e letras do alfabeto para que a criança pudesse usar na construção de palavras. Diferentemente dos demais, os alunos de Carmem iam direto à escola para entregar as atividades ao monitor, que remetia à professora. Segundo a professora, o projeto foi de grande relevância e bem-sucedido; foram “momentos únicos e incomparáveis; o engajamento das famílias, o gosto para desenvolver a leitura, a aceitação do projeto, a satisfação dos familiares e alunos”.

Na próxima seção, discutiremos os elementos que constituem esta prática pedagógica de leitura destacando suas contribuições para o processo de alfabetização e para a educação literária.

Contribuições do projeto de leitura para além da pandemia

O projeto de leitura desenvolvido pelas professoras apresenta diferentes aspectos que merecem destaque no que concerne à contribuição para a alfabetização e a educação literária das crianças no contexto pandêmico. Um primeiro aspecto refere-se à manutenção do vínculo da criança residente em lugares remotos com algum tipo de impresso, neste caso, o livro literário e com atividades tipicamente escolares como as fichas e as sílabas enviadas. A principal preocupação era justamente os alunos “desconectados” que não tinham qualquer forma de acesso ao *WhatsApp*. O envio do livro com as fichas de leitura, tal como ocorre no ensino presencial, é um traço forte da forma como a literatura é escolarizada, discutido por Soares (SOARES, 1999). Nesse caso, algumas modificações foram feitas uma vez que também os alunos dos grupos de *WhatsApp* acessaram este projeto virtualmente. Assim, além de livros

impressos, os livros virtuais em Pdf foram inseridos na formação dos alunos, especialmente os do quinto ano, que tinham acesso aos encontros pelo *Google Meet*, uma vez que a escola da professora Rubênia localiza-se na zona urbana, com acesso melhor à internet. A professora relata que os encontros síncronos por esta plataforma ocorreram de forma produtiva com os “conectados”, e que o objetivo foi minimizar as dificuldades de leitura e compreensão agravadas pelo impacto da pandemia. Assim, o vínculo dos alunos com livros e, conseqüentemente, com a própria escola, ainda que para a maioria, de forma remota e desconectada, mostrou-se importante, segundo as docentes.

Um segundo aspecto diz respeito às possibilidades de formação dos alunos no que se refere à apropriação da escrita, ainda que a mediação fosse feita por um adulto da família e não a professora. Os relatos indicam que o livro enviado passou a fazer parte da interação de algumas crianças com seus pais e irmãos, sendo lido e discutido por eles com base nas orientações das fichas enviadas. Além da leitura, as crianças puderam compartilhar suas experiências com as professoras enviando áudios e vídeos ou apenas as atividades impressas coladas no caderno do projeto, evidenciando o gosto por este gênero literário. Evidentemente, nem todas as crianças participaram ativamente, mas inferimos que isso ocorreu justamente pelas condições de isolamento e desconexão virtual durante a pandemia ou no caso de pais analfabetos que não puderam fazer a mediação.

O contato com um livro literário por uma criança que está aprendendo a ler e desenvolvendo sua fluência de leitura, certamente faz toda a diferença, especialmente crianças com o perfil das que estudam na zona rural de cidades com baixo IDH e pouco acesso à cultura escrita, como no caso aqui exposto. Nas casas destas famílias, na maioria das vezes, o livro didático e/ou a bíblia, são os únicos materiais impressos que circulam. O atrativo de um livro de literatura infantil, com suas ilustrações coloridas, além do próprio texto que estimula a imaginação e a criatividade, fazem a diferença na formação do gosto pela leitura.

As perguntas das fichas de leitura, da mesma forma, podem suscitar boas discussões, possibilitando o desenvolvimento da escrita das crianças a partir do livro; a identificação de aspectos formais como o nome do autor, o número de páginas, o título do livro, até a construção de sentidos pelas crianças juntamente com suas famílias ao responderem perguntas de caráter mais inferencial e de avaliação global da obra são elementos deste processo. Marcuschi (2008), ao analisar as perguntas mais frequentes nas atividades de leitura e compreensão de textos, estabelece uma categorização que evidencia a inadequação de algumas delas por não se relacionarem, em nada, com o texto lido. Não é o caso das perguntas identificadas nas fichas de leitura enviadas pelas docentes. Pedir que a criança destaque a parte que mais gostou, identifique os personagens, desenhe trechos que mais gostou e até mesmo possa fazer uma avaliação geral do livro, contribui, igualmente, para a educação literária (MACEDO, 2018; 2021) assim

como retomar uma história contada e pedir que as crianças estabeleçam uma relação com elementos da própria experiência pessoal, como por exemplo no roteiro elaborado com o auxílio da coordenadora da pesquisa e enviado aos alunos do grupo do *WhatsApp* pela professora Clotildes, após a leitura do livro em PDF:

Quadro 2 – Roteiro para retomada da leitura

Retomando a história de hoje A bença novó: Gostaria de saber: Você tem avó? Ela mora com você? Onde ela mora? Sua avó se parece com a avó da história? Como é sua avó? Mande um áudio ou um vídeo me contando.
--

Fonte: Acervo da professora Clotildes.

Enfatizamos, principalmente, as perguntas que impulsionam o diálogo do livro com as experiências das crianças como no roteiro acima e/ou como no exemplo *Você já viveu ou viu alguma coisa parecida com a da personagem da história? Conte pra nós*. Tais perguntas possibilitam a exploração da obra na relação com a subjetividade da criança, levando-a a uma experiência rica e única com cada livro, uma vez que os textos literários destinados às crianças são repletos de elementos ficcionais cuja função é envolvê-las no mundo da fantasia por meio de contextos e enredos que as atraiam. A exceção são as perguntas que pedem que as crianças identifiquem o tipo de texto lido, que podem ser inócuas para uma criança em processo de alfabetização uma vez que sua experiência com a leitura ainda está num processo inicial, sem familiaridade suficiente com os gêneros textuais para produzir esse tipo de identificação. Além disso, o que mais importa na educação literária não é saber identificar os gêneros textuais, mas estar imerso em práticas de leitura de gêneros diversos ao longo do processo de escolarização.

Outro ponto igualmente importante e bastante enfatizado pelas professoras foi o desenvolvimento da oralidade das crianças a partir da estratégia de pedir que enviassem áudios recontando as histórias. Os dados dos grupos focais da pesquisa como um todo, indicam que crianças que antes ficavam caladas na sala de aula, tornaram-se desinibidas ante a demanda de gravarem áudios com o celular. A professora Maria Silvestre relata que algumas crianças, segundo informação das mães, treinavam repetidas vezes o relato antes de gravar o áudio para a professora, indicando que se envolveram com a proposta e buscavam fazer o relato da melhor forma possível, exercitando a vocalização oral do texto literário. A professora indaga: “Diante dessa experiência fica a reflexão: se essas crianças não tivessem esse contato com os livros durante o ensino remoto?”

Outro aspecto a ser destacado refere-se à diferença que a rede de ensino pode fazer na garantia da infraestrutura para a realização de projetos como esse. A

existência de monitores possibilitou que a escola das professoras Clotildes e Maria Silvestre pudessem desenvolver este projeto, pois contaram com a ajuda destes funcionários que, antes da pandemia, trabalhavam nos ônibus escolares. Eles passaram a ser a principal referência no contato das crianças “desconectadas” com a escola durante o ensino remoto. “E já que havia monitores pra levar e buscar as atividades impressas em domicílio uma vez na semana, esse incentivo à leitura tornou-se viável” (Maria Silvestre). Além disso, a decisão de liberar os livros da biblioteca para serem enviados aos alunos quinzenalmente, foi fundamental; a biblioteca, mesmo fechada, pode contribuir com a formação das crianças. Normalmente é um espaço bastante controlado nas escolas, existe sempre o medo de que os livros sejam extraviados ou danificados. No entanto, as pesquisas indicam que a interação dos docentes com a biblioteca ou sala de leitura permitindo que os alunos construam a prática de escolher seus próprios livros, ouvindo histórias lidas na biblioteca, é uma prática significativa para a educação literária (DEZOTTI, 2019).

Considerações finais

Concluimos este capítulo destacando o papel da literatura infantil na alfabetização das crianças, sob vários aspectos. No ensino remoto, o livro teve o papel de propiciar uma integração entre os membros da família, as crianças e seus pais ou adultos. Propiciou, ainda, o estímulo à leitura dos próprios adultos, visto que os pedidos de envio de livros por eles foram observados. Também possibilitou às crianças o desenvolvimento da oralidade uma vez que a atividade mais frequente foi o relato das histórias em áudios enviados às professoras. A fruição, objetivo fundamental do leitor de textos literários, foi um dos pontos observados, se considerarmos alguns elementos das fichas, assim como o trabalho com a subjetividade das crianças por meio da relação entre os textos lidos e suas experiências pessoais. Ainda se pode observar uma contribuição no processo mais específico de decodificação/codificação, pois as crianças deveriam registrar/escrever respostas e enviar às docentes. Consideramos que projetos como esse devem ser permanentes no processo de escolarização formal das crianças, é uma oportunidade única para aquelas das camadas populares estarem em contato sistemático com a literatura infantil uma vez que não podem acessar livros de outra forma.

Por fim, destacamos a importância de um trabalho em parceria com as professoras da educação básica, não apenas ouvindo suas experiências, mas amplificando suas vozes por meio da produção em conjunto, como a que se realiza neste capítulo. Escrever em parceria nem sempre significa todos escrevendo ao mesmo tempo, mas, sobretudo, a possibilidade de o texto resultado deste processo representar, de fato, a voz de todas as autoras, podendo ser reescrito quantas vezes for necessário para que se alcance um diálogo tal como o defendido por Paulo Freire em toda sua obra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733>

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições SESC, 2017. 168 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021. 110 p.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental**. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35744>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz editor, 2018. 152 p.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes(org.). **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, ahead of print, p. 15-17, 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Jankovski. Alfabetização de crianças na pandemia da covid-191 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-31.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-49.

LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA: Reflexiones de una maestra en Bogotá, Colombia

*Diana Paola Alba Ferro*⁶⁶
*Jenny Lorena Bohorquez Moreno*⁶⁷

Introducción

Este artículo pretende centrar reflexiones y aportes sobre las estrategias de una maestra de quinto grado de primaria para la enseñanza de la lectura en una institución de educación pública en la ciudad de Bogotá, Colombia, teniendo como referencia principal las aproximaciones hacia la lectura y escritura creativa y desde las propias visiones de la docente en su proceso personal y profesional en este campo de acción. Así mismo, este documento rescata algunas discusiones desde la perspectiva de la práctica de la maestra y los propósitos educativos del sistema educacional, que más allá de criticarlos, pone en cuestión los objetivos frente a los alcances desde la realidad educativa. Cabe mencionar también, que esta propuesta reflexiva, no solo gira en torno a una perspectiva desde las políticas públicas, sino que pretende poner en manifiesto las estrategias pedagógicas que la docente ha implementado. Esto último, con la firme intención de proyectar el saber pedagógico más allá de las fronteras educativas y posibilitando consolidar espacios de aprendizaje, diálogo e interlocución de saberes en diferentes medios.

En primer lugar, es importante aproximarse sobre el recorrido histórico de la maestra con el fin de comprender cuáles son sus orígenes y caminos por lo que ha transitado y lo que ha llevado a recopilar estas reflexiones sobre su práctica docente en esta área de la educación. Cabe destacar las palabras que ella menciona sobre sí misma, desde su propia reflexión y el encuentro de sí, de esta manera es como se posibilitan estos espacios de reflexión docente.

66 Magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Francisco José de Caldas, Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de aula en la Secretaría de Educación de Bogotá. Con experiencia en la implementación de proyectos pedagógicos para la primera infancia y con mujeres víctimas de violencia de género. E-mail de contacto: dianaalba17@hotmail.com

67 Magíster en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Francisco José de Caldas. Acompañante y tutora al docente en actividades pedagógicas escolares y universitarias. Acompañante en procesos de formulación, investigación e implementación de proyectos y materiales pedagógicos. E-mail de contacto: jlo.bohorquez@gmail.com

Y así mismo, permite que los lectores de este texto puedan hallar puntos de encuentro o distanciamiento sobre su propia vida.

El centro de mi formación y sobre todo de mi inquietud académica ha sido la preocupación por comprender las infancias y de qué manera se configura el aprendizaje en las primeras etapas del ciclo vital. Mi formación inició, quizás, desde una educación "no formal", pero no por esto menos importante y rigurosa, cuando tenía 14 años, cursando noveno grado, en un colegio público de la ciudad de Bogotá y en donde los procesos académicos en los que estaba inmersa eran memorísticos, aburridos y acartonados. Por el destino, encontré un grupo de teatro en el barrio, y allí empecé a comprender, desde mi propia experiencia, que para el aprendizaje se necesitan varias cosas: un docente que con afecto reciban a sus estudiantes, un espacio que permita el encuentro de la diversidad y la comprenda, una planeación pedagógica llena de posibilidades y, sobre todo, un docente dispuesto a transformar su práctica para darle sentido y lugar a los intereses de sus estudiantes. Desde allí, puedo decir que empieza mi experiencia, porque de ese encuentro con el teatro, aparece mi pulsión para decidirme a eso que me dedicaría hasta ahora, la docencia. Posteriormente, aparece la academia, los procesos formales, y los títulos profesionales, que, si no se van tejiendo con la práctica en el aula, en lo personal, no tendrían mucho sentido, entiendo entonces, la pedagógica como un ejercicio democrático, y por supuesto, las artes escénicas como el campo disciplinar de mi profesión, el cual me ha llevado a reflexionar en torno al desarrollo de infancias sensibles y críticas frente al conocimiento al cual están ascendiendo. No se trata de una acumulación de información, sino de qué se hace con esa información. (FERRO, 2022).

Para esta maestra, mencionar cuáles son sus comprensiones sobre qué es la enseñanza lectora, le permite posicionarse frente a otras miradas teórico-prácticas que no difieren de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, pero sí motivan a posicionarla en una ruta que, para ella, ha sido viable en su entorno escolar.

Para ella, la enseñanza lectora se constituye a partir de la práctica pedagógica como un encuentro con las palabras, las imágenes y los sonidos, pero, sobre todo, se trata de acompañar a los futuros lectores en la búsqueda del placer por la lectura, es reflexionar que, como un todo, va más allá de decodificar el alfabeto y entrelazar frases. Y es que esto mismo es lo que señala Mendoza (2000) cuando expresa que:

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen un texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de descodificación de las

combinaciones de letras, palabras o enunciados que presente el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. (p. 170-171).

Por lo anterior, es pertinente mencionar que la escritura y la lectura van ligadas intrínsecamente dentro del proceso de aprendizaje en la escuela. La lectura se configura entonces, como la conjunción del código alfabético, y que luego estos -los aprendices- comprenden las composiciones silábicas, posteriormente, van descifrando palabras, frases y así sucesivamente. Y es que con la suma de todo esto, desde la composición mínima hasta la más amplia del universo, es como se puede denominar que ha apropiado el llamado lenguaje y, por causalidad propia, empieza a adquirir las nociones simbólicas para representarlo.

Suárez (2014) señala, al igual que nuestra maestra protagonista, que algunas prácticas sobre la lectura están supeditadas y deformadas dada la parámetros de la evaluación y su ceñida idea sobre lo que puede y lo que no; de ahí es como se van soslayando otras posibilidades literarias. Lo que supone entonces una urgente transformación sobre lo que esta autora denomina, emocionalidad de la lectura, en el que es necesaria “[...] la generación de un cambio de método para el acercamiento de los educandos al texto literario, atendiendo a la complejidad de la literatura, en la reivindicación de la lectura activa, plural, dialógica como la mejor forma para acercarse a dicha complejidad” (p. 216).

Y es que a propósito de estrategias, en Colombia, se han proyectado planes sobre la lectura y la escritura bajo el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas – PNLB. Estas propuestas, direccionadas en varias etapas y para diversos grupos etarios poblacionales, han permitido trascender, en cierta medida, hacia la apropiación lectora de toda la comunidad educativa, principalmente de la mano de las bibliotecas públicas del país. Dentro de las propuestas sobre el plan lector, se fundamentan sus intereses para la promoción de la lectura dado el bajo nivel de consumo y producción lectora en el país, que por muchos años se ha evaluado de esa manera; lo cual llevó a una fuerte lucha por la consolidación de programas que dieran apertura a nuevas posibilidades de aproximación lectora en la sociedad colombiana. De acuerdo con lo que menciona el Ministerio de Cultura colombiano,

La ausencia de una estrategia integral de promoción y fomento de la lectura, motivaron al Gobierno Nacional a priorizar, dentro de su estrategia de desarrollo social y cultural, la consolidación de una política de lectura, bibliotecas y escritura, la cual se concibe como un ejercicio de participación activa de todos aquellos actores públicos y privados, así como de la comunidad internacional. (MINCULTURA, s/f., p. 1).

Estas apreciaciones también fueron evaluadas, dado que algunas de las estrategias educativas han estado, e incluso en la actualidad se ven, sujetas a paradigmas en donde el aprendizaje de la lectura empieza con la enseñanza del alfabeto en los primeros años escolares. Esto quiere decir que desde el grado primero de primaria, los niños y las niñas ya deben empezar a reconocer las letras del alfabeto a partir del modelo silábico. Luego, se sugiere una complejidad en estos aprendizajes, dado que los educandos, de manera simultánea, van escribiendo palabras y luego oraciones, que incluyan las consonantes que, por alguna razón, los docentes privilegian, haciendo que la escritura sea una constante repetición de oraciones, con sujetos, verbos y complementos, que poco interés suscita. Esta es la manera como se ha perpetuado esta enseñanza por décadas.

Recordemos entonces las cartillas que por años se han utilizado en Colombia para aprender a leer y escribir, es el caso de la famosa cartilla "Nacho", donde no sólo hay una comprensión limitada de estos procesos, sino unos imaginarios sociales y culturales de la infancia muy particulares. Sin duda, en Colombia se ha privilegiado este modelo de enseñanza, basta tan solo con pensar que esta cartilla lleva más de cinco décadas en el mercado y, aún, en algunos colegios hace parte de la lista escolar.

Al respecto conviene decir que esta práctica no es una acción que se haya mantenido en la actualidad en todas las escuelas nacionales, por el contrario, ha sido evidente una preocupación gubernamental justificada sobre estos procesos lectores, por tanto, tuvo procesos evolutivos que fueron dando forma a otras prácticas de aproximación hacia la lectura y la escritura, pues de acuerdo con lo estudiado por el Ministerio de la Cultura para el año 2008, los estudiantes entre los cinco y once años no tenían una aproximación a otros libros que no fueran los propuestos por la escuela. De ahí que el desinterés sobre la lectura y sus posibilidades abren una brecha en este campo (MINCULTURA, s/f).

Conviene aquí, hacer una breve mención sobre algunos programas que el país ha adelantado con miras al fortalecimiento de la calidad lectora en esta población, pues el motivo de este documento, y en especial de este apartado, no está en la crítica negativa hacia la evaluación estatal sobre nuestro tema en cuestión, sino, más bien, rescatar lo que sí se ha hecho y lo que es posible llevar a nuestra escuela hoy en día a partir de los ojos de una maestra militante. Esto nos conduce a revisar el trabajo investigativo realizado por MAYORGA (2013), quien rescata este tema de manera clara. Programas como Libro al Viento, Leer Libera, Mil Maneras de Leer, Red de Bibliotecas del Banco de la República, Relata, Plan Dice, Leer en Familia, Secretos para Contar, Colección primera infancia, entre otros. Todos ellos, enfocados en una distribución de artefactos literarios y de procesos de mediación que buscan una aproximación al proceso lector desde diversos espacios culturales y de

aprendizaje, de manera que se cierren las brechas educativas y el acceso a la literatura en diversos sectores sociales de la nación, estableciendo nexos interinstitucionales que potencian los programas y el nivel de acceso a ellos.

En sus investigaciones, Mayorga (2013) considera que, a partir del año 2002, desde el plan de desarrollo, el plan lector tomó forma clara al momento de incentivar el fortalecimiento de las bibliotecas en el país y, al enfocar estos esfuerzos, también se circunscriben las instituciones educativas desde PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad) el cual debe ser orientado hacia el PEI de cada una de las instituciones. De manera que hay una consideración positiva en incrementar los niveles lectores desde varios estamentos sociales. No obstante, el autor también sugiere analizar si estos proyectos están siendo implementados en las instituciones, si están acoplados a sus intereses educativos o, por el contrario, si se motivan hacia el consumo específico seleccionados por una casa editorial.

De modo que el problema no es si hay o no una práctica lectora innovadora o absoluta, e incluso, si existe o no un programa que permita un pleno acompañamiento educacional en los diversos sectores sociales, o pensar en sí se evidencia o no un estancamiento en las formas anteriores sobre la enseñanza de la lectura. Lo que aquí concierne es manifestar que, ante las falencias o la lenta evolución de los planes lectores, muchos de los usuarios finales; familias y estudiantes, terminan estancados en procesos repetitivos, poco amables y distanciados de su realidad y de sus habilidades en contexto, muchos por falta de información, otros, tal vez, por falta de acceso a estos planes, o, simplemente, por variaciones culturales.

Del currículo a la práctica

Llegado a este punto, las reflexiones que manifiesta esta docente sobre sus observaciones en su aula de clase motivan a pensar sobre el currículo y sus potencialidades fuera de la escuela. Comencemos por evocar la importancia que por sí misma tiene la educación, comprendida, desde las aproximaciones freireanas, como aquello por lo cual existe la transformación de la sociedad, por consecuencia, su liberación. Liberación sobre aquello que desconoce, que le llena de saber y, por tanto, lo transforma (FREIRE, 1980). De esto último hablaremos más adelante.

Al mismo tiempo, educar, como verbo, sugiere un sujeto, quien ejerce y quien recibe, educador-educando. Consecuentemente, sugiere un contexto, un lugar, un espacio; usualmente, la escuela. Esta última, la escuela, sugiere un tiempo, una etapa, un periodo transicional. Todo, en términos de su relación, sugiere una cadena de valor y un único propósito en el que se sustenta el saber y es la posibilidad de poder comprender el mundo desde distintas miradas y desde las relaciones que se ejercen entre el sujeto-saber-mundo.

Análogamente, cuando se habla de educar, la escuela se convierte, como espacio físico, en el lugar óptimo para generar este tipo de relaciones con el conocimiento, por no decir el único para ciertos sectores. Ante esta mirada reductiva de espacios y tiempos, conviene entonces pensar en la distribución esquemática que existe dentro de ella para la adquisición del conocimiento. Con lo dicho hasta aquí, no se trata de pensar en las etapas de aprendizaje y quién está en la capacidad de aprender y qué es lo que debe aprender, por el contrario, en este momento lo que interesa, por demás, es pensar en la estructura curricular que hace parte de esa relación escolar y de la noción de la escuela como institución.

Si se retoman algunas de las reflexiones de Freire al respecto del currículo, es necesario considerar que este debe estar pensado como unicidad entre la acción y la reflexión. Lo que significa que debe ser considerado un contenido que permita una relación dialéctica, como premisa, para la comprensión del mundo, en el que sea posible considerar los saberes locales, territoriales y culturales para un proceso dialógico más próximo a los intereses de los educandos. Considerando que “Estos temas llamados generadores son desafíos para la acción y tienen la posibilidad de desdoblarse en otros temas, parten de lo más general a lo más particular, así, es posible hablar de temas de carácter universal a temas más específicos de carácter continental, nacional o regional (FREIRE, 1980, p. 42).

Esto significa que pensar en el currículo no es solamente una intencionalidad desde la etapa de aprendizaje, y si, una apuesta hacia el futuro y sus implicaciones en la vida de cada persona que está inmersa en un territorio educativo guiado por este tipo de mediaciones de contenido. Por tanto, estos objetivos de aprendizaje han de considerarse como una ruta por la cual, tanto educador como educando, se aproximan a una reflexión sobre su realidad y el reconocimiento de sus habilidades para la transformación.

Ahora bien, hemos de pensar por qué este documento pausa sus reflexiones hacia la escuela y el currículo. Pues bien, dentro de los cuestionamientos de la maestra observante, también se establece un interrogante hacia lo curricular y la estructura inquebrantable sobre lo que hay que hacer, más no de las posibilidades y caminos alternos. De hecho, el currículo sigue siendo algo problemático, ya que no se transforma a la par de los cambios sociales y culturales. Este, aparentemente, sigue centrando sus expectativas hacia este tipo de enseñanza memorística y metódica. La insistencia que tiene la escuela por abordar o desarrollar en sus aprendices las reglas básicas sobre lo que constituye la lectura convencional, sobre la conversión grafema-fonema, nos lleva a un estancamiento, que aún permanece, sin percatarse que la adquisición de la lectura es más que eso. De hecho, hasta parece que la escuela sigue apartándose de la idea evidente de que los niños y las niñas, por sus contextos, también tienen unos saberes previos relacionados con lo que significa leer.

En ese sentido, podemos señalar que la lectura, para algunos, y de acuerdo con sus experiencias individuales, es comprendida como el lugar donde se va descifrando el código alfabético, entrelazando palabras que se van configurando y traduciendo en frases y textos escritos por autores, que a veces, no generan interés para los estudiantes. Más adelante profundizaremos en la importancia del interés en la formación de los lectores, aspecto que la escuela no debería dejar de lado, pues si en el currículo la lectura se considera como un fin, entonces, hemos de considerarla, más bien, como una experiencia subjetiva, tal como lo señala Larrosa (1998) cuando menciona que el proceso lector no significa estar encadenado a un código externo, más bien, permitirse, en la lectura, que ella trascienda los límites de lo escrito, de ahí la importancia de generar vínculos más allá de lo decible y si, desde lo sensible.

La lectura emergente en las nuevas políticas educativas

Frente al anterior panorama, cabe resaltar que a medida que se han venido desarrollando políticas educativas para la primera infancia en Colombia, se ha posesionado otro tipo de discurso frente a la adquisición o la potenciación de estos procesos de lecto-escritura en los primeros años de vida. Estas políticas educativas parten del reconocimiento de los niños y de las niñas como sujetos con derechos, pero, sobre todo, en lo educativo se comprenden como sujetos capaces de agenciar su propio desarrollo y/o habilidades. Este solo hecho implica que se empiecen a resignificar comprensiones que los adultos y los docentes tienen frente a la enseñanza, por supuesto es el caso de la adquisición de la lectura desde los primeros años de vida del niño.

Con estas políticas, se le da lugar a la comprensión de que los niños y las niñas, desde muy pequeños, empiezan a leer el mundo que habitan, todo esto inicia desde el vientre en donde el bebé logra comprender los sonidos y ritmos de su lengua materna, posteriormente, logrará descifrar las expresiones del rostro de su madre y empezar a complejizar las formas en las que percibe y lee el mundo. Lo cual nos lleva a entender que, si una práctica lectora inicia desde etapas tempranas, el beneficio futuro se verá en una mayor comprensión y análisis sobre la realidad y, en consecuencia, mejores estándares de alfabetización, si es que se mide la participación de la familia y la escuela por partes iguales y en tiempos equiparables.

Ahora bien, si damos un salto hacia las especificidades del grupo poblacional con el que trabaja nuestra maestra, es posible considerar ciertos aspectos de orden nacional. Esto también está relacionado a los datos presentados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), obtenidos de las pruebas realizados a niños y niñas del grado quinto (año 2021) con relación al componente de lectura, la institución manifiesta que “En

relación con las competencias evaluadas, los niños de grado 5° demostraron más competencia para los aspectos organizativos y estructurales de diferentes textos, lo que significa que pueden construir textos coherentes, claros y organizados” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, s/f).

No obstante, también este informe alerta sobre el área de Lenguaje en donde menciona algunas falencias relacionadas con las intencionalidades comunicativas de los textos producidos por estudiantes de este grado específicamente. Al respecto, la entidad informa que “Estos niños y niñas presentan dificultades para comprender con mayor profundidad los contextos e intenciones de diferentes textos (a quién está dirigido, cuál es la finalidad del mismo y cuál es la estructura de su redacción según sus fines)” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, s/f).

Esto significa que la preocupación de la maestra está fundamentada, no solo por su práctica educativa y sus observaciones en el territorio en la actualidad, sino por los mismos análisis hechos por la entidad evaluadora de los estándares nacionales. Si bien, el informe detalla que es un resultado equiparable entre lo que pueden interpretar y generar en el desarrollo de la prueba evaluativa, no deja de ser una preocupación latente en términos del análisis de las individualidades de estos resultados. De ahí la preocupación latente sobre cómo es posible transformar y las maneras como podemos hacerlo.

El Catalejo, la Brújula y el Mapa...

Todo lo dicho hasta ahora, explica lo que hemos señalado al inicio de este texto reflexivo sobre la mirada de la maestra al proceso lector con sus estudiantes. Lo cual, también se ve reflejado, a partir de una de las observaciones realizadas en esos primeros acercamientos a la práctica sobre el aprendizaje de la lectura que llevaban sus estudiantes en años anteriores. Sobre esto, la docente evidenció que la manera como se “comprueba” tal apropiación estuvo dada dada por la cantidad de palabras que cada estudiante ha leído en un minuto.

Este método empleado era simple, cada estudiante tenía un texto, pasaba frente a sus compañeros a leer, mientras el docente con un cronómetro en mano, anunciaba que el tiempo había finalizado, en ese caso, 60 segundos y, posteriormente, daba a conocer la cantidad de palabras que el estudiante había logrado en este tiempo establecido. Esta fue la estrategia de acompañamiento lector que otro docente realizó en el colegio antes de la llegada de la maestra protagonista de este artículo. Al respecto de lo observado, la maestra menciona que “Estas formas, no sólo son obtusas, sino que van restando en el lector la capacidad crítica, la creatividad y la posibilidad de interpretar” (FERRO, 2022).

Otra de las acciones que la maestra pudo evidenciar en los estudiantes, es la falta de rigurosidad para la lectura. Esto significa, que el puente entre la escuela y la familia no va en la misma dirección. Lo que se hace muchas veces en la escuela no es suficiente para la enseñanza, y más aún en un proceso tan complejo como la lectura, lo que significa encontrar en el aula, estudiantes desmotivados, con poco interés y sin prácticas de lectura en otros contextos fuera de la escuela. Lo que implica que sea doble el reto en la enseñanza. Habría que preguntarse entonces, ¿Cuál es el papel de la familia en el aprendizaje de la lectura? ¿De qué manera la familia incide en la adquisición del proceso lector en los estudiantes? ¿Cuáles son las herramientas mínimas que las familias deberían comprender para acompañar desde casa ese proceso? Estas inquietudes están siendo analizadas por la maestra, pero no alcanzan a ser estimadas en este documento dado el tiempo trabajado en el curso.

Prosiguiendo con el tema, estas primeras observaciones, consideraron un derrotero con el que la maestra no solo pudo cuestionar su papel en la ruta hacia la aproximación de la lectura, sino, la búsqueda de otros caminos que le permitieran comprender las dinámicas sociales y culturales de sus estudiantes y que, por causa-efecto, también le diera una mirada hacia las posibilidades de trabajo en comunidad. Pensar en estrategias de acompañamiento y de promoción lectora desde diversos escenarios creativos, contribuiría a una potenciación de los aprendizajes y a un acercamiento distinto hacia la lectura y la escritura con sentido. Así como lo menciona Halliday (1978), el lenguaje y el contexto social están relacionados de manera funcional, con lo cual, las experiencias y los modos en cómo vemos y significamos al mundo, constituyen una manera de comprenderlo, de manera diversa y distinta por cada uno de quienes hacemos parte de él. Del mismo modo, Halliday (1978) hace referencia en que el lenguaje como semiótica social, en el que nuestras vivencias en contexto toman forma y sentido, estamos construyendo nuevas formas de comunicarnos, indistintamente del modo en que lo hagamos. Estos sentidos, son los que nos constituyen como lectores e intérpretes del mundo. A esto es a lo que la maestra apunta, hacia el uso de la palabra de sus estudiantes para darles sentido y propiedad a sus producciones.

La escritura creativa en la promoción de la lectura comprensiva

Desde el currículo institucional y desde la misma apuesta pedagógica, la lectura es un proceso transversal en todas las asignaturas que los estudiantes de este grado cursan. Este aspecto, fue crucial en la comprensión de la lectura como una experiencia, y no sólo un momento de la clase de español. La maestra insiste en que la lectura es algo que está en la cotidianidad, las

palabras habitan no sólo las aulas de clase, habitan en cada uno de los espacios y contextos que subyacen desde la experiencia de cada sujeto o desde su propia historia de vida, todo esto no lo podía desconocer. Sobre eso Emilia Ferreiro (2006, p. 4) señala que la:

La adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar). Ahora bien, sabemos que no hay prácticamente dominios, entre los conocimientos fundamentales, para los cuales podamos identificar un inicio propiamente escolar.

Ahora bien, la adquisición del sistema de la lengua escrita también está relacionada a las oportunidades que el contexto le brinda a cada estudiante. En primer lugar, es oportuno en la medida en que le permite ampliar su propio léxico, y con la escritura, insertarse en una cultura de la comunicación desde lo escrito. Sin embargo, esto resulta problemático si se comprende la alfabetización como un código meramente comunicativo. En esta apuesta pedagógica que la maestra viene acompañando en torno a la lectura. en primera instancia, parte de observar y reconocer el imaginario instituido en el contexto escolar y familiar de los estudiantes vislumbrando una postura tradicional frente al proceso lector. No obstante, también pudo evidenciar que para el grupo de estudiantes, la lectura resultaba aburrida y desmotivante, debido a las prácticas que venían orientando sus docentes desde hace varios años.

Es por eso por lo que, durante el acompañamiento a este grupo diverso de estudiantes, la maestra se propuso, de la mano de sus intereses y ritmos de aprendizaje, diseñar un plan de trabajo que permitiera resignificar el modelo de enseñanza de la lectura, pero, sobre todo, provocar a sus estudiantes a acercarse a ella de una manera más orgánica y, desde allí, empezar a darle sentido a sus propias creaciones literarias.

La maestra protagonista de este escrito insiste en que romper paradigmas en la escuela es un reto. No se trata de ocultar que el sistema educativo ha protegido y promovido, sobre todo, una comprensión de la lectura y de la escritura sujeta a lo que espera el docente, muchas veces, sin preguntarse realmente qué es lo que quiere el estudiante, esto ha pasado y, sin obviar, aún se mantiene. Lo que se propone aquí, de acuerdo con la experiencia de la docente, es que cuando se revierte esta fórmula, las metodologías de trabajo cambian. Tal como sucede para el caso de esta experiencia lectora, en la que la maestra, en compañía de los y las estudiantes, comenzaron a construir juntos.

Cabe señalar, que el rol de la docente en esta propuesta es presentado por ella misma, en términos freireanos, como alguien que acompaña y que, a su vez, aprende con ellos. Esto significa, que es alguien capaz de proponer

sin imponer y, además, reconoce la experiencia lectora como subjetiva. En esta propuesta pedagógica, se espera que cada estudiante logre conectarse con el texto que lee, se conmueva con las historias y personajes que aparecen en cada lectura. De igual forma, amplíe sus conocimientos del mundo en el que está, y potencie su capacidad interpretativa y creativa.

El punto de partida: La voz de la maestra

Más allá de las miles de preguntas que pasaban por mi cabeza frente a los procesos de lectura de los y las estudiantes de este grado, que ahora debía acompañar desde la complejidad de habitar un aula y empezar a navegar con sus tripulantes y cada uno de sus equipajes; me asaltó, sobre todo, la necesidad de ir descifrando, de manera conjunta, una metodología que les permitiera, por un lado, seguir desarrollando sus habilidades cognitivas, necesarias para el proceso lector, y por el otro, darle un lugar a lectura como lo señala RAMÍREZ LEYVA (2010, p. 183) considerándola como una actividad que:

[...] debe producir pensamiento no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos, pues de otra manera no podría considerarse lectura, y habría erudición, filología y un texto esclarecido, pero sin que el sujeto experimente algún cambio y sin que hubiera adquirido información o conocimiento, como lo establece la pedagogía.

Habría que decir también la postura de la maestra se une sobre lo que Suárez (2014) y Larrosa (sem data) hacen referencia hacia lo estético de la lectura como experiencia, en tanto que emerge de un acto netamente creativo, en el que, al adentrarse a una relación con la literatura, afloran sentidos y significados sobre aquello que se lee y de la manera como este es interpretado y apropiado según cada lector. No todos los lectores sienten ni ven lo mismo, todo depende de su contexto, de su cultura.

Del mismo modo, Suárez (2014) orienta sus reflexiones en comprender que el papel del lector, con relación al texto, está enfocado en un poder transformacional, que no solo va hacia lo estético y su intromisión sobre nuevas formas de pensamiento y acción crítica de lo que se lee, sino que ofrece la posibilidad de potenciar acciones pedagógicas desde allí, pues en sus propias palabras, son para que “se orienten a promover la actualización y el fortalecimiento del discurso estético literario en los estudiantes, en un proceso de apertura perceptual hacia y desde el texto” (p. 216). Lo que significa decir que son necesarias y constantes las experiencias participativas activas que generen placer en el acto lector y en la relación misma.

Al respecto de la experiencia, Larrosa (sem data.) menciona que es aquello que nos atraviesa, es decir, implica pasar por aquello por lo que no somos y por lo que no tenemos control; por aquello de lo que no somos parte y que, por contraste o conveniencia, solo existe de por sí sola si está asociada a un sujeto. La experiencia sólo existe mientras que eso que sucede me atraviesa. Implica entonces decir que eso que no controlo, pero que me interpela, me invita a tomarlo, descifrarlo y, en consecuencia, por decisión propia, invito a que me transforme.

Estas reflexiones sobre el poder de lo transformacional, al ser relacionadas con las prácticas lectoras, tienen una relevancia sustancial sobre las prácticas de aula de la docente, considerando que en sus observaciones evidencia ese distanciamiento entre lo obtuso con lo placeroso. En ese sentido. Tomamos las palabras de Larrosa (sem data, p. 18) para justificar la importancia de la transformación,

[...] reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.

Sumado a lo anterior, esto prima la relación sobre el papel de la literatura en la sociedad, tomando entonces la idea de Suárez (2014), quien advierte que “La literatura es un escenario de crítica social. Al violentar las formas universales de conducta humana, se permite la posibilidad no solo de salirse de lo hegemónico y canónico sino además de presentar una denuncia frente a las realidades sociales (SUAREZ, 2014, p. 217).

Lo cual motiva a pensar en el papel del docente y su poder social, pues es desde su papel en la escuela cómo se inicia a comprender las dicotomías de la actualidad y el rol que desempeñamos en ella.

A partir de esto, aparentemente sencillo, empecé a desarrollar una serie de actividades con los estudiantes de este grado, donde la escritura, que es un proceso intrínseco a la lectura, empezará a emerger de forma cercana a las narrativas, saberes e imaginarios de cada uno de los estudiantes. La verdad, me interesó siempre darles un valor a sus propias palabras, antes de entrar al mundo de los libros y de los grandes autores, porque es de allí donde también se ha configurado la experiencia lectora. Leer a los grandes clásicos, pero nosotros en este punto de partida, decidimos que le daríamos un valor a las propias producciones textuales.

Dando rienda suelta al barco...

La premisa era sencilla, incentivar la lectura a partir de la escritura creativa. De nuevo ¿por qué empezar con los grandes autores? acaso, ¿en cada uno de los estudiantes, no habita un deseo latente de contar historias? Los niños y niñas son muy hábiles con los relatos, sobre todo aquellos que se encuentran dentro de las anécdotas y las narraciones de lo cotidiano, aquello que les pasa en el día a día, se vuelve todo un acontecimiento digno de ser leído.

Empezamos escribiendo párrafos cortos, la invitación consistió en escribir alguna anécdota que les hubiera pasado en los últimos días. Encontrarse reflejados en sus escritos, posibilitó que cada uno de ellos y de ellas, se animaran a leer sus relatos. Algunos, sin muchos detalles escribieron sus anécdotas y otros, se permitieron entrar en cada detalle, mencionaron nombres de personas, lugares concretos y hasta reconocieron las emociones que aquel suceso produjo. En este primer ejercicio, llegué a las siguientes conclusiones:

La escritura debería ser, ante todo, un acto de expresión. Esto, se reconoce en la necesidad imperiosa que tienen los niños y las niñas, por transmitir todo aquello que les pasa. La expresión, es un gesto auténtico de la participación infantil. Los estudiantes, a partir de sus propias narraciones, tuvieron el espacio de situarnos desde sus relatos, en las formas en las que se ubican en el universo donde están inmersos, las maneras en la que resignifican cada acontecer y el lugar en el que ellos mismos se ubican desde su subjetividad. Propiciar este primer espacio de escritura, fue abrir la puerta para preguntarnos sobre la escritura como una forma de participar.

Los niños y las niñas de este curso oscilan entre las edades de 10 a 11 años, ya en su bagaje cultural, saben que hacen parte de una sociedad y que por ende, pueden participar. De hecho, desde su contexto familiar, ya se involucran en acciones de la casa, esta predisposición, dada en este caso, por el contexto, les ha permitido construir una consciencia frente a la capacidad que tienen para participar.

A partir de esto, es que la escritura se vuelve una estrategia para llegar al proceso lector. Partimos de lo que les interesa, para luego darle voz a eso que está escrito. Cuando el autor, pone en su voz lo que ha escrito, aparece de forma casi mágica, una interpretación textual, que permite que el oyente se conecte con el relato. Esto ocurrió con ese primer ejercicio de escritura. Nadie más que el mismo escritor, sabrá con qué emoción están escritas estas palabras.

Frente a los aspectos formales de la lectura, en este caso la lectura en voz alta, surgió algo fundamental y que hace parte del currículo, es el uso de los signos de puntuación. Cuando los estudiantes iban leyendo sus escritos, se iban dando cuenta de la necesidad de estos signos, no en términos sólo gramaticales, sino desde un imperativo anclado, a la emoción del relato.

Los inventores

En la clase de tecnología estábamos viendo los diferentes inventos que a lo largo de la historia se han creado, además, de reconocer sus funciones y las contribuciones al desarrollo industrial y humano, por tanto, se nos ocurrió hacer un ejercicio de escritura a partir de esto. Cada uno, en primer lugar, pensó que le gustaría crear, podría ser una herramienta, un transporte, una máquina, un objeto, etc. Luego, construiría la historia de su creación y alguna de sus características, estas estaban orientadas a partir de preguntas.

¿De qué materiales está construido?

¿Cuáles son sus funciones?

¿En qué año fue creado?

Este ejercicio fue muy curioso en la medida en la que la creatividad y la imaginación se debían poner en juego. Algunos, optaron por tomar objetos ya existentes y realizar una mezcla o fusión con otros, una especie de quimera, pero con partes de objetos. Otros decidieron crear objetos mágicos, como el "espejo embellecedor", bastaba sólo con oprimir un botón y este te maquillaba de manera automática. Vale mencionar, que este tuvo gran acogida en el público de estudiantes, que asistieron a la exposición de los nuevos inventos.

Dentro de mis reflexiones pedagógicas, frente a este ejercicio, debo señalar la complejidad de poner en juego, lo que se supone, son unas capacidades que en la infancia se potencian y que constituyen, de alguna manera, las formas primigenias en las que los niños y las niñas, estructuran sus pensamientos y expresan sus emociones, la creatividad y la imaginación.

Siento, en efecto, la necesidad de mencionar que la escuela se ha encargado de opacar estas habilidades del pensamiento y, sobre todo, del pensamiento infantil que lo expresan, muchas veces, desde ese lenguaje metafórico para narrar sus comprensiones del mundo. La verdad es que fue muy difícil llevarlos a imaginar y/o crear; y es entonces que aparece en mí, como acompañante de este proceso, la necesidad de volver a estas capacidades humanas sobre la genialidad y la autorrealización.

Me propuse entonces hacer que la poesía tuviera un espacio en el aula, así como las lecturas compartidas y los libros álbumes. Cada uno de ellos se ha convertido en una herramienta que posibilita que los estudiantes se conecten de nuevo con estas capacidades, y a su vez, se olviden, por un momento, que la realidad es lo correcto.

Todos los días, como un ritual de clase, compartimos algún texto, por lo menos 10 minutos. A veces, son propuestas mías; otras, son ellos mismos quienes traen los textos de sus casas para compartir. Esto ha marcado la diferencia entre el interés y la obligación. Entre la memoria y la sensación. Entre las emociones y las condiciones. Cada uno tiene un interés que se ve

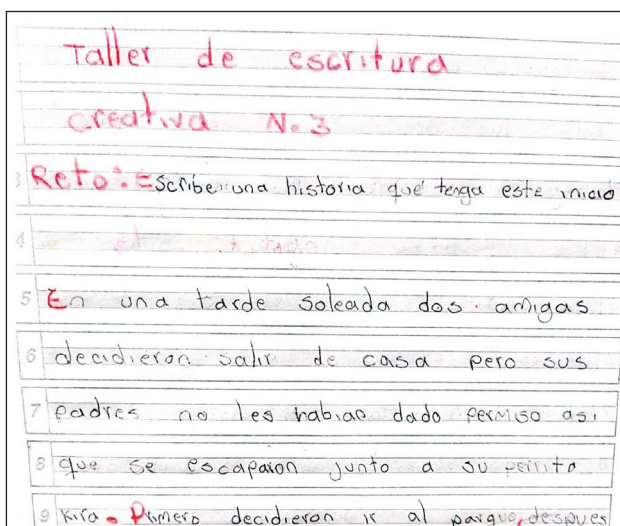
representado en lo que llevan al salón de clase. No piensan solo en ellos, sino en quienes recibirán su mensaje.

En ocasiones también es posible alternar otra estrategia, la construcción de historias. Cada vez que se implementa, debemos estar atentos, la escucha es la primera herramienta. Todos empiezan a escribir una historia partiendo del mismo inicio, por el ejemplo: Una tarde soleada, dos amigas decidieron [...]”, luego cada cual, continua la creación de su propio relato. Esto nos ha llevado a múltiples interpretaciones, pero, sobre todo, a reconocer la diversidad dentro del aula. Cada uno tiene formas de narrar diferentes, situaciones que están distantes una de las otras, aparecen personajes fantásticos y, en otros casos, personajes cotidianos, los roles marcan la diferencia.

Sobran razones para decir que la riqueza y la diversidad, en las formas de estructurar los relatos, son inimaginables. Siempre que realizamos un ejercicio de escritura, a paso seguido, tenemos el espacio de lectura de sus creaciones literarias.

Quisiera añadir que durante los primeros días en donde se fueron proponiendo estos ejercicios escriturales, pocos se animaban a leer. En este caso, me pude dar cuenta que la lectura es un modo de exposición ante otros, eso lo sabemos; sin embargo, mis estudiantes lo han venido asumiendo muy bien, pues ya no se trata de cronometrar, se trata de comunicar. Y es que todas estas prácticas en aula nos han llevado a comprender, de manera vivencial, que la lectura es un proceso gradual y progresivo, atendiendo a los ritmos de cada uno. Los de ellos y los míos.

Figura 1 – Construcción de historias. La escucha como primera herramienta



Fuente: Cuaderno estudiante quinto grado (tomada el 31/05/2022).

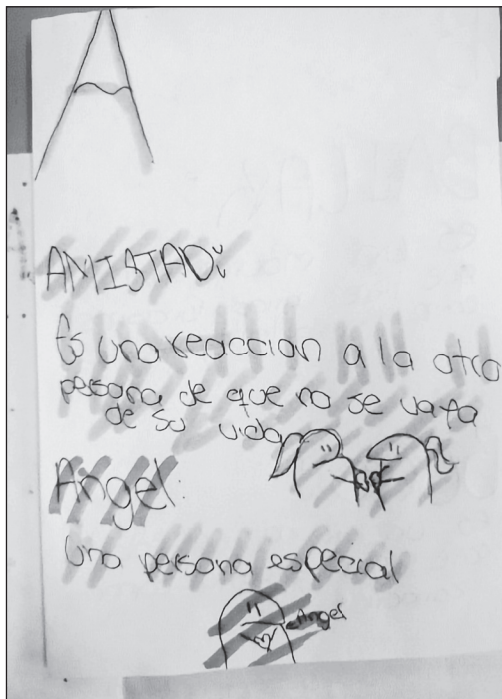
Cada una de estas estrategias me han llevado a pensar en otras acciones que pueda usar en mi cotidiano escolar. Asumo la importancia que tiene la reflexión y toma de conciencia sobre la regularidad en los procesos, pero también, asumo políticamente la necesidad de diversificar los modos en cómo puedo presentar la escritura y la lectura en mi salón de clase. De algún modo, cada estudiante se complementa, se agrada y siente que, con alguno de ellos, su proceso dará mayores frutos.

El palabrario

Esta estrategia de escritura y de lectura, es un reto muy sencillo. Construir una especie de diccionario, con unas variables, por ejemplo, por cada palabra del alfabeto, cada estudiante escoge dos palabras que él mismo definirá con sus propias palabras, serán ellos los autores de sus “palabrarios”. En esta construcción, aparecen palabras que les resuena, les gustan, les motiva, les interpela.

Este ejercicio, posibilita la autonomía, en cuanto, cada uno es libre de decidir, qué palabras poner allí y sobre todo, desde su propio bagaje cultural, darle un sentido o una resignificación a las palabras.

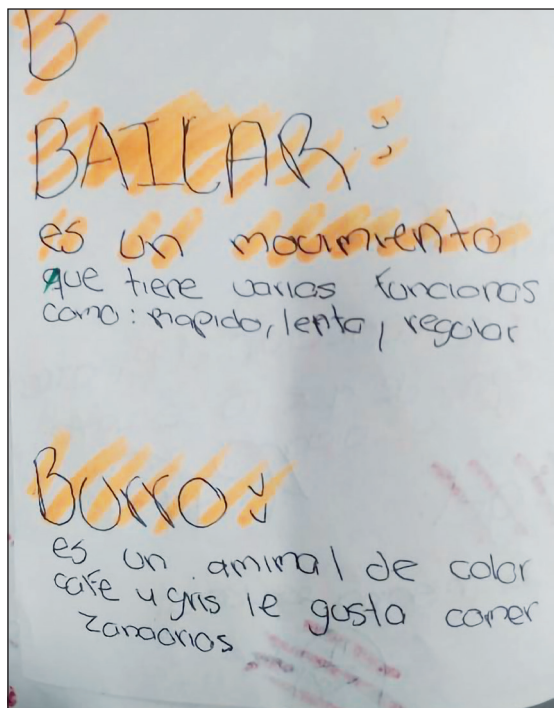
Figura 2 – Palabrario



Fuente: Cuaderno estudiante quinto grado (tomada el 01/06/2022).

En este ejercicio, emerge de manera natural el mundo interior de los niños y de las niñas. Lo que piensan qué es cada cosa, lo registran en el palabrario. Acá, no existen verdades absolutas, todos y todas son creadores de definiciones, algunas se acercan a lo que culturalmente conocen y otros, le impregnan, sus propias percepciones e interpretaciones.

Figura 3 – Palabrario. Toma 2



Fuente: Cuaderno estudiante quinto grado (tomada el 01/06/2022).

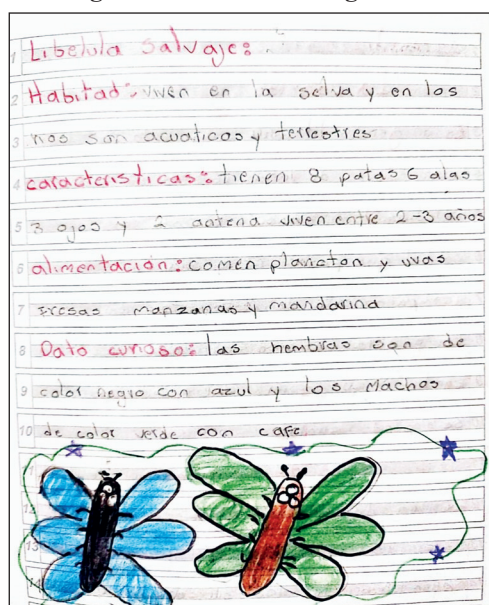
Luego de crear las definiciones, estas se compartieron en voz alta, leer fue disfrutar de la elocuencia de los estudiantes, pero al mismo tiempo, gozar de sus capacidades para nombrar de muchas formas lo conocido. Finalmente, fue un juego con el lenguaje y su semántica.

Durante una clase de ciencias naturales, hablamos del reino animal y las especies que están en vía de extinción. Para muchos, fue aterrador pensar en que, por ejemplo, la ballena, el oso polar, el elefante, son animales que están al límite de ser extintos. El hombre y el impacto que genera en la tierra afecta su hábitat. Una de las estudiantes mencionó: "porque en vez, de destruirlos los creamos" y fue así, como se desarrolló el siguiente ejercicio de escritura. Se trató entonces, de diseñar una ficha con las características más importantes de un animal que ellos mismos imaginaron.

Este ejercicio de escritura, aparentemente sencillo, tiene mucho de fondo. Al terminar cada uno su ficha, dimos paso a la lectura de estas a modo de exposición. Estábamos al frente de unos expertos biólogos. Al escucharlos exponer, había una apropiación de elementos de la lectura en voz alta, como el tono de voz, la dicción y la fluidez. Esto reafirma el poder que tienen sus propias creaciones a partir de la lectura en voz alta de sus creaciones y poniendo en la mesa sus saberes previos.

Con lo realizado, observé cómo los estudiantes administran su aprendizaje. Este es un mérito absoluto de los estudiantes.

Figura 4 – Animales imaginarios



Fuente: Cuaderno estudiante quinto grado (tomada el 01/06/2022).

En esta estrategia también se evidenció, que ahora, mis estudiantes son capaces de darle un poco más de rienda suelta a la imaginación y a esto se suman los conocimientos que han venido configurando frente a los contenidos de las asignaturas vistas. Insistir en que la lectura no resucita solo en la clase de español, sino que transversaliza el currículo, vale la pena.

La cultura escrita está en movimiento todo el tiempo. Depende del docente encontrar distintas formas de dinamizar estos procesos. Creo que en esto que nos aconteció durante la clase de ciencias naturales, es una muestra de la necesidad de darle lugar a las propuestas e ideas que los estudiantes proponen, de crearlas juntos, de atraparlas y no dejarlas pasar, y que lo cotidiano puede ser, si queremos, extraordinario para el aprendizaje.

Conclusiones

El proceso lector con este grupo de estudiantes, aún se sigue cimentando. No ha sido de un día para otro. Los hallazgos frente a las formas más acordes para acompañarlos en este proceso de la adquisición de la lectura han significado un descubrimiento constante y un reto frecuente para que de manera amorosa, coherente y participativa, los estudiantes lean.

La comprensión de lo que es leer, se ha expandido tanto para ellos como para mí. Ya hemos atravesado la lógica de la alfabetización, verbalizar un texto. Hemos aprendido a partir de la experiencia que leer implica darle también, la voz al corazón. Es por eso, por lo que en este camino recorrido hasta ahora, revestimos la mirada a la escritura, no cómo un fin, sino como un medio, para nada estático, que posibilita la lectura.

Sí lo que se pretende es que en estos primeros años en la formación académica se adquieran estos procesos de lecto-escritura, es necesario revisar qué textos se leen en las aulas, por qué estos y no otros autores, qué narrativas tienen los niños y las niñas. Los textos son definitivos para motivar a leer o para generar en los estudiantes tedio, tal que conciban la lectura como una exigencia y no como el placer de encontrar en las palabras, multiplicidad de universos.

¿Cuál es el rol del docente en la experiencia de la escritura y la lectura de los estudiantes? Sin duda, es un provocador, en el sentido en el que no deja todo al mero hecho de un texto y lo que de él se extraiga de manera literal, puesto para que los estudiantes asuman un rol pasivo, basta con que realicen lo que se les dice, sin reflexionarlo, sin debatirlo, ni cuestionarlo. Basta con creer que es el punto de partida y no el fin de una ruta placentera. Es el caso, de proponer una serie de ejercicios escriturales, sin dar demasiada información sobre lo que deben hacer. Por ejemplo: “escriban la biografía de alguien que no conocen, y luego, la compartirán con sus demás compañeros”. Parece simple, pero es la provocación justa para que los estudiantes se interpielen con sus mundos interiores, reconozcan sus saberes, intereses, gustos, opiniones, declaraciones e infinidad de elementos que estructuran sus comprensiones del mundo en el que están.

La escritura, al igual que el dibujo, permiten entender la configuración de la psiquis de los niños y de las niñas, revelan muy bien lo que ellos piensan y desean. Ahora bien, el docente debe ser un apasionado de la lectura, encontrando una coherencia frente a lo que pretende “enseñar” con aquello que le apasiona. Será muy difícil transmitir el amor y la disciplina por algo, si no se practica. El docente que lee sabrá compartir con sus estudiantes sus propios referentes, autores, libros, enriqueciendo procesos. También, debe atreverse a leer en voz alta a sus estudiantes. Quizás, en el aula no haya algo

más motivador que ver al docente poniéndose en riesgo, asumiendo otro tipo de roles y aventurándose a jugar.

Con relación a la comprensión lectora, me atrevo a concluir que esta capacidad se va desarrollando a medida que los estudiantes han tenido la oportunidad, no sólo, de ponerle voz a sus propios textos, sino de encontrarse con cientos de textos escritos y producidos por sus propios compañeros, a su vez, leídos en clase por estos escritores y, al mismo tiempo, auténticos. Sin duda alguna, el acto de escuchar y ser escuchado, resulta ser una habilidad necesaria para la lectura, de ahí que sea más fácil comprender aquello que nos leen o que le estamos leyendo a otros.

Escuchar y ser escuchado, es un proceso en doble vía, casi que resulta ser una devolución simbólica. Escuchar significa poner a disposición la mente y el corazón. Además, supone que quien escucha, es capaz de recibir, entender e interpretar lo que el lector está promoviendo con su lectura y con los aspectos técnicos que implica cuando se ejerce en voz alta.

En este momento o fase del proceso acompañado, ya hemos trascendido la significación del “oír”, sabemos, que ya no basta el silencio. Este Fenómeno es más significativo y reflexivo que reaccionario en tanto que, más allá de reaccionar a un estímulo sonoro, en este caso los fonemas, lo que se ha ido integrando, son las aproximaciones hacia lo textual, al sentido, a la forma, a la intencionalidad.

Sabemos que, la escuela hace un arduo trabajo frente a esto. Ahora, estamos dispuestos a que nuestros pensamientos se interpelen a través de lo que escuchamos y leemos, es allí entonces, la verdadera esencia de la adquisición de la lectura.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. **Cpu-E – Revista de Investigación Educativa, Veracruz**, México, n. 3, p. 1-52, 2006. Semestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FERRO, Diana. **Reflexiones sobre mi práctica**. Colombia, 2022. Documento Inédito.

FREIRE, Paulo. **La Educación como Práctica de la Libertad**. México: Siglo XXI, 1980.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado**. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1978.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, J. **Experiencia (y alteridad) en educación**. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf. Sem data. Acesso em: 20 maio 2022.

MAYORGA, Blanca Rosmira. **Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000-2010**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación (IEDU), [S.l.], 2013. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/49513>. Acesso em: 6 jun. 2022.

MENDOZA, Antonio Filola; LÓPEZ, Armando Valero; TEJERINA, Isabel Lobo; GARCÍA, Jaime Padrino; GARCÍA, Ramón F. Llorens (ed.). **Literatura infantil en la escuela**. Alicante: Universitat D'alacant / Universidad de Alicante, 2000. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p0000001.htm>. Acesso em: 24 maio 2022.

MINCULTURA. **Plano nacional de lectura y escritura leer es mi cuento**. Ministerio de Cultura. Colombia. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (org.). **Resultados en cada una de las áreas**. Colombia, 2021. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107411.html>. Acesso em: 25 maio 2022

RAMÍREZ LEYVA, Elsa. ¿Qué leer? ¿Qué es la lectura? **Investigación Bibliotecológica**: archivonomía, bibliotecología e información, México, v. 23, n. 47, p. 161-188, 26 abr. 2010. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>. Acesso em: 1º jun. 2022.

SUÁREZ, V. **La lectura como experiencia estético-literaria**. Enunciación, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 215-227, 2014. DOI: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a03. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BEBETECA: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura

*Mônica Correia Baptista
Mariana Parreira Lara do Amaral
Alessandra Latalisa de Sá
Camila Petrovitch*

Introdução

“Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância” é um Programa de extensão, ensino e pesquisa desenvolvido por pesquisadoras, professoras e alunas que integram o Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O objetivo principal do Programa é capacitar alunas⁶⁸ da graduação, da pós-graduação, professoras da Educação Infantil, bibliotecárias e demais profissionais ligadas à primeira infância a promover a leitura literária junto a crianças menores de seis anos de idade, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva em um espaço multimodal constituído por uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em diferentes suportes destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Neste texto, antes de descrever algumas das ações do Programa Bebeteca e refletir sobre suas contribuições para a formação de profissionais que atuam no incentivo a práticas de leitura literária, discutiremos a importância da literatura junto a crianças menores de seis anos de idade. A partir dos argumentos de que (I) a linguagem ocupa papel central na construção do pensamento infantil e de que (II) a leitura do mundo é também mediada pela leitura da palavra oferecida (entre outras formas, pelo contato com os livros), destacamos a relevância da criação intencional de espaços de leitura para as crianças pequenas. Esses espaços, quando adequadamente organizados, contribuem para ampliar a curiosidade e o desejo de participar das culturas do escrito, revelados já na primeira infância. Nesse processo, pais, mães, docentes e demais leitores proficientes desempenham papel decisivo, já que, nessa faixa

68 Neste texto, optamos por utilizar o genérico feminino para designar as pessoas que, de alguma forma, têm relação com a temática aqui tratada (professoras, bibliotecárias, profissionais que participam das ações do Programa etc.). Essa opção decorre do fato de que a maior parte desse público é constituída por mulheres, o que confere às ações, aos projetos e às atividades características do universo feminino no trato das questões a eles relacionadas.

etária, a interação com as palavras escritas, com as narrativas constituídas por imagens, com o livro como objeto cultural dotado de sentidos e significados coletivamente constituídos necessita da mediação realizada por leitores mais experientes. O repertório cultural, bem como o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças podem ser ampliados, de maneira significativa, dependendo da qualidade dos textos e da forma como os encontros das crianças com os livros são oportunizados.

Buscando estabelecer a relação entre criança, linguagem e cultura, defenderemos a importância do acesso, desde a primeira infância, a textos literários e informativos e o papel da mediação para assegurar a qualidade da interação entre crianças e textos. Em seguida, apresentaremos o Programa Bebeteca como espaço especializado na leitura para bebês e demais crianças pequenas; descreveremos e analisaremos os projetos desenvolvidos no âmbito desse Programa universitário e, finalmente, apontaremos algumas considerações sobre como uma biblioteca especializada no atendimento a crianças tão pequenas pode se constituir em um espaço de criação e fomento de modos de ler o mundo e a si mesmo.

A gênese da formação do leitor: entre gestos, cantigas e livros

Desde seu nascimento, as crianças se veem imersas em um contexto de trocas e de interações sociais que, pouco a pouco, vão lhes permitindo participar ativamente do seu universo cultural. Ainda muito pequenas, empreendem esforços significativos para compreender o mundo e para com ele interagir. Para isso, enfrentam o desafio de entender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, numa constante busca de dar sentido a eles e deles se apropriar. De acordo com Gouvêa (2011), ao ser capaz de produzir e partilhar signos, a humanidade pode ultrapassar o domínio da natureza e se tornar produtora de cultura. A linguagem é a ferramenta por meio da qual as crianças vão se constituindo como sujeitos que significam, compartilham e subjetivam suas experiências. Se, do ponto de vista filogenético, a linguagem é o que nos torna humanos, do ponto de vista ontogenético, a posse da linguagem é o que possibilita à criança produzir cultura, ao compartilhar suas experiências, valores e dar forma às suas vivências.

Entre as diferentes linguagens com as quais as crianças estão em constante interação, a linguagem escrita é uma das que, muito cedo, perpassa as experiências infantis e desperta o desejo por compreendê-la e dela se apropriar. Parte fundamental da organização das sociedades contemporâneas, a linguagem escrita está presente, de maneira diversa, como prática social dos diferentes grupos que a constituem. Por isso, o contato das crianças com elementos próprios das culturas do escrito antecede a sua entrada em instituições educativas. Ao pensar sobre o significado dos traços que veem desenhados

no papel, ao se perguntar sobre as diferentes funções que o texto escrito assume na vida cotidiana, ao querer compreender e se apropriar desse objeto do conhecimento, as crianças incorporam novas maneiras de agir e de pensar e, conseqüentemente, modificam sua forma de estar no mundo e de interagir com ele. A leitura e a escrita não são apenas ferramentas que se acrescentam à mente humana, mas algo que a transforma profundamente.

Além do papel central que a linguagem escrita representa na construção do pensamento infantil, é na relação da criança com a linguagem escrita em sua forma artística, isto é, literária, que se expressa uma maneira peculiar de a infância interagir com o mundo. As afinidades entre crianças e literatura ficam evidentes na maneira como ambas experimentam a linguagem. Os textos literários e as falas das crianças ultrapassam as funções meramente representativas, informativas, de interação ou de comunicação, transformando a linguagem em um objeto lúdico e criativo. Para as crianças, a linguagem é uma brincadeira e, não menos frequentemente, a brincadeira pode tornar-se uma forma de expressão das infâncias. Assim como as narrativas ficcionais e a poesia, as crianças transformam a linguagem em instrumento de (re)criação de novas realidades, mostrando-nos que outros discursos são possíveis. A metáfora, o humor, os jogos de linguagem, a imaginação e a alegoria, presentes tanto na literatura quanto no discurso infantil, fazem com que signos e símbolos adquiram diferentes e inusitadas formas e sentidos.

Essa aproximação entre literatura e criança pode ser observada já com os bebês. Muito antes de serem capazes de decifrar palavras ou de articular respostas verbais, os bebês demonstram apreciar narrações poéticas. López (2016) denomina “envoltura narrativa” todos os atos de linguagem que os adultos outorgam aos bebês, numa espécie de “manta protetora”, dando a eles “[...] tanto a ternura acariciadora da entonação amorosa quanto o significado dos feitos do mundo [...]” (p. 15). Essa autora, ao destacar a importância para o psiquismo infantil desses primeiros vínculos entre mãe e bebê⁶⁹ permeados de “gestos sonoros, visuais e táteis” (p. 19), conclui que esses primeiros cuidados têm uma profunda relação com a aprendizagem da leitura, tanto a leitura da vida, do mundo, de si mesmo, quanto a leitura de livros.

Como buscamos evidenciar acima, a primeira literatura que chega ao bebê é a das cantigas de ninar, das brincadeiras com sons, gestos e ritmos, potencializando uma experiência estética em que a palavra se materializa como brinquedo e poesia (LÓPEZ, 2016). Entretanto, os livros também podem cumprir um papel importante na aproximação dos bebês à literatura. Compreendidos como objetos culturais, os bons livros de literatura infantil são a porta

69 As primeiras interações dos bebês com o mundo podem ser mediadas por diferentes adultos. Neste texto, vamos nos referir a elas como interações entre mãe e bebê para facilitar a leitura e por ser a relação mais constante e significativa em termos da formação psíquica dos bebês.

de entrada para as artes visuais, com imagens que ampliam as experiências estéticas do pequeno leitor. Fazendo ir e vir as imagens de um livro ao seu bel prazer, enquanto vai recordando as palavras proferidas pelo leitor que lhe apresenta o livro, o bebê vai se apropriando das ideias de sequenciação e de continuidade que constituem as narrativas. Ao mesmo tempo, as narrativas dão ao bebê estabilidade, segurança, permanência pelo simples fato de estarem ao seu alcance e de poderem ser retomadas sempre que possível.

A emoção de decifrar o sentido de uma imagem, a alegria de ouvir a voz de quem conta uma história, a satisfação de imitar os sons que ouve e de pronunciar a própria palavra são algumas possibilidades que os bebês experimentam nas atividades de leitura mediada. A criação de ambientes favoráveis de leitura com bebês e demais crianças pequenas expressa uma nova concepção de que o bebê não apenas requer cuidados fisiológicos, mas, sim, reconhece sua capacidade de produzir ações apropriadas para sustentar e manter intercâmbios significativos com interlocutores mais experientes.

Em síntese, o primeiro contato com a palavra escrita, por meio da leitura sistemática dos adultos, da contação de histórias de memória, das brincadeiras rimadas, dos trava-línguas, do manuseio de livros, jornais, revistas, de diferentes textos escritos e visuais, desafiará as crianças a interpretar suas mensagens. Ao realizar a mediação de ações de leitura nas creches, nas pré-escolas, nas casas das crianças e em bibliotecas, professoras, familiares, bibliotecárias cumprem o importante papel de desafiar as crianças a enfrentar a emocionante tarefa de ler o mundo por meio das palavras e, mais tarde, de ler palavras para interpretar o mundo.

A importância das mediações

A presença de livros de literatura nas instituições de Educação Infantil vem se tornando mais comum, sobretudo em decorrência das políticas públicas de compra e distribuição de livros para todos os segmentos da Educação Básica. Porém, além de assegurar que essa distribuição maciça de livros ocorra de maneira sistemática e ininterrupta, é fundamental que ela se faça acompanhar de um investimento na formação de mediadores de leitura. O que se observa é que, muitas vezes, os livros não são retirados das caixas ou são utilizados de maneira inadequada (PAIVA, 2012). Em diversas situações, os livros literários são tratados como adereços ou como suprimentos pedagógicos para o ensino de conteúdos escolares ou de padrões comportamentais. Caberia perguntar: para que serve a literatura infantil?

O papel que a literatura cumpre tem relação com sua aparente “inutilidade”. Como nos alerta Cademartori (2012, p. 21) “a literatura, por ser inútil, constitui risco moral”. A autora explica:

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao politicamente correto. Não representa interesse de ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo.

Este é o papel da arte, nos fazer enxergar o que sem ela seria imperceptível aos sentidos e à nossa consciência (COMPAGNON, 2009). A literatura, como nos ensina Todorov (2012), nos ajuda a descobrir mundos que nos colocam em continuidade com nossas experiências e nos ajuda a melhor compreendê-las. “Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (p. 23)”.

O desafio de formar leitores de literatura implica ensiná-los a pensar o texto literário como arte, isto é, como “criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano” (BARBOSA, s/d, 26).

Alguns autores têm denominado esse processo de formação do leitor de literatura como “letramento literário”. Cosson (2011, p. 12) define o termo como “o letramento que se faz via textos literários”, compreendendo não só uma forma específica de uso social da leitura e da escrita, mas também uma maneira de propiciar o seu efetivo domínio. O letramento literário, que deve se iniciar desde a mais tenra idade, proporciona uma inserção privilegiada no mundo da escrita e requer um trabalho pedagógico sistemático e cuidadoso que seja capaz de formar um leitor que saiba:

[...] escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Souza e Cosson (2011, p. 102) afirmam que “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. É fundamental que esse investimento na formação do leitor de literatura se inicie na Educação Infantil, sobretudo considerando o direito das crianças à literatura e as afinidades entre esta e a infância.

Sobre este último aspecto, a proximidade entre literatura e infância, Queirós (2012) descreve e analisa alguns dos elementos que a constituem e destaca a importância de se garantir o acesso ao texto literário desde a infância:

[...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens, acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais ao seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (QUEIRÓS, 2012, p. 27).

Oferecer literatura para crianças de zero a seis anos é proporcionar experiências artísticas importantes. Reyes (2010) também afirma a importância do contato das crianças, desde bem pequenas, com o livro. Para essa autora, ler literatura infantil de qualidade com bebês e demais crianças pequenas é proporcionar a elas uma “fonte de nutrição” mental e simbólica que, nas palavras da autora, as ajudam a organizar o “fluxo caótico dos acontecimentos” (p. 14). No entanto, não basta que o livro literário infantil esteja endereçado às crianças. É fundamental que ele seja capaz de despertar o encantamento e fomentar a imaginação; que ele aposte na potência das crianças para construir sentidos e significados. Para Paiva (2016), é necessário que a obra possua qualidade textual, temática e gráfica.

A interação da criança com a literatura endereçada a ela amplia sua capacidade criativa, imaginativa e de apreciação estética. Os ambientes de leitura são, nessa perspectiva, espaços fundamentais para assegurar o direito à literatura. No caso dos bebês e das demais crianças pequenas, esses ambientes requerem uma organização apropriada, que lhes possibilite desenvolver e construir uma relação afetiva e perene com o livro. O compromisso da Bebeteca FaE/UFMG com a formação de profissionais capazes de compreender e respeitar as especificidades do trabalho com a leitura literária junto a crianças menores de seis anos é o que apresentaremos a seguir.

A Bebeteca da Faculdade de Educação da UFMG

O conceito de “Bebeteca” advém do termo “Bèbetheque” que, segundo registros, foi empregado pela primeira vez, em Salamanca, em 1987, para designar práticas de promoção de leitura junto a bebês, em instituições educativas (creches), na França (BAPTISTA, 2012). Mais tarde, as Bebetecas passaram a designar bibliotecas especializadas no atendimento à primeira infância (crianças de zero a seis anos de idade). Essas bibliotecas, além de se

constituírem em espaços com acervo dedicado às necessidades das crianças menores de seis anos e de seus familiares, incluem o empréstimo de livros, palestras periódicas sobre seu uso, assessoria e atenção especializada a seus usuários (BAPTISTA, 2012).

As Bebetecas despontam como ambientes necessários para ampliação do contato das crianças menores de seis anos com os livros. Esses são espaços estratégicos também para que se amplie o contato das professoras e das famílias com os livros e com a literatura. Do ponto de vista do ambiente, é importante que essas bibliotecas possuam um mobiliário que atenda às especificidades da primeira infância, de suas famílias ou professoras que, ao acompanharem as crianças, poderão tê-las em seus colos, abraçá-las enquanto contam ou leem as histórias. Portanto, “um espaço de paz, onde se encontram vínculos afetivos por meio dos contos, e no qual a leitura é olhar, ouvir, compartilhar” (ESCARDÓ I BAS, 2003, p. 10). À qualidade do mobiliário e à sua disposição, somam-se o arranjo e a organização do acervo que possibilite às crianças elegerem autonomamente os livros que lhes despertem interesse. A presença de estantes e prateleiras baixas é condição para que os pequenos leitores tenham livre acesso às obras e aos volumes, podendo escolher e manusear o livro e, assim, observar a grafia do título, a capa, a plasticidade da edição e outros detalhes que constituem o projeto gráfico da obra.

Ainda que a Bebeteca da FaE/UFMG, inaugurada em outubro de 2011, apresente muitas das características anteriormente destacadas, ressaltam-se algumas especificidades determinadas por seu vínculo institucional. Por se tratar de um espaço instalado originariamente na Biblioteca de uma Faculdade responsável pela formação de profissionais da educação, seu objetivo principal é potencializar a formação de professoras e demais profissionais que atuam ou que atuarão como mediadoras e promotoras de leitura junto a crianças de zero a seis anos de idade. Considerando tal objetivo e as especificidades dele decorrentes, os projetos desenvolvidos no âmbito da Bebeteca da FaE/UFMG, sejam eles de pesquisa, ensino ou extensão, têm essas profissionais como principais interlocutoras e destinatárias.

Desde sua inauguração, diferentes projetos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de fomentar o encontro entre livros, crianças e adultos e, assim, ampliar experiências poéticas, culturais e educativas junto às profissionais da educação, às crianças e suas famílias. Esses projetos e atividades desenvolvidos pela Bebeteca se organizam, portanto, em função do público-alvo, sendo divididos em dois grandes grupos. O primeiro é composto por ações e projetos destinados à formação de professoras, bibliotecárias e demais profissionais que atuam em instituições escolares e não escolares, e que se responsabilizam pela promoção da leitura junto a crianças de zero a seis anos. O segundo grupo de ações e projetos é voltado para o público infantil e para suas famílias,

com o objetivo de promover o contato das crianças com os livros. As ações destinadas a esse segundo grupo acontecem sempre de forma conjugada à do primeiro grupo, isto é, os projetos voltados para a formação de promotoras e mediadoras de leitura podem culminar em ações voltadas às crianças e às famílias para colocar em prática o que foi discutido nas formações.

A Bebeteca da FaE/UFMG, além das ações e projetos diretamente ligados ao ensino e à extensão, tem fomentado a pesquisa acadêmica. Mestrandas, doutorandas e pós-doutorandas, ligadas ao LEPI/FaE/UFMG, investigam temas relacionados à área, tais como as características da literatura para bebês; a formação de professoras como promotoras e mediadoras de leitura; a tipologia dos livros infantis; a Bebeteca como ambiente educativo; a qualidade e a bibliodiversidade na literatura infantil; a censura aos livros destinados à primeira infância; a avaliação de políticas de distribuição de livros e de incentivo à leitura, entre outros. São essas estudantes da pós-graduação, juntamente às estudantes bolsistas da graduação e outras profissionais pesquisadoras e estudiosas da área, que compõem a equipe do Programa Bebeteca, promovendo ações de formação e desenvolvendo projetos e pesquisas em rede.

Os projetos da Bebeteca da FaE/UFMG

A Bebeteca da FaE/UFMG, conforme informado acima, possui um acervo de, aproximadamente, 2.000 livros, selecionados a partir de critérios de qualidade, por meio de curadoria realizada pelas pesquisadoras do LEPI/FaE/UFMG. Além da qualidade literária, o conjunto de obras visa assegurar o que se tem denominado bibliodiversidade. Para Pimentel (2016), um acervo bibliodiverso é aquele que contempla uma variedade de obras em relação a tipos e gêneros discursivos, formatos, materialidade, autoria, temáticas, projetos gráficos, graus de complexidade, dentre outros aspectos. Como Programa de ensino, pesquisa e extensão, a Bebeteca promove diferentes projetos: “Tertúlia literária”, “PROLLEI”, “O que tem nesta Bebeteca?”, “Nana Neném” e “Tertulinha”. As ações desenvolvidas presencialmente, até o mês de março de 2020, destinavam-se, majoritariamente, a profissionais da rede pública de ensino de Belo Horizonte e de outros municípios da Região Metropolitana. Durante a pandemia de covid-19, a partir de 2021, a Bebeteca da FaE/UFMG adaptou suas ações e projetos para o modelo remoto, o que resultou em um alcance nacional, extrapolando o público anteriormente atendido. Todos os encontros dos cinco projetos foram realizados remotamente, de forma síncrona, pela plataforma Zoom, e tiveram uma duração média de duas horas. Além disso, foi elaborado um formulário de avaliação, utilizado em alguns encontros, cujos resultados contribuíram para a continuidade e o aprimoramento de cada um dos respectivos projetos.

A seguir, apresentaremos cada um dos cinco projetos desenvolvidos e que, atualmente, integram o catálogo de ações do Programa Bebeteca da FaE/UFMG.

Tertúlia literária

O projeto Tertúlia Literária tem como objetivo constituir um espaço de leitura, análise e discussão de obras literárias de maneira a possibilitar a fruição e estimular a leitura desses textos, contribuindo para a formação das professoras como leitoras de literatura. Busca criar condições adequadas para que as professoras estabeleçam, com a prática de leitura, uma relação de prazer e, ao mesmo tempo, ampliem suas possibilidades de acesso ao universo literário. O projeto é voltado para professoras das redes pública e particular, que trabalham com crianças entre zero e dez anos, e estudantes dos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia da UFMG.

O projeto foi iniciado em 2009⁷⁰ articulado à crescente preocupação de professoras e estudiosos em abordar os usos e funções sociais da língua escrita nos diferentes contextos sociais e nos processos de escolarização. Nesses estudos, uma das questões destacadas referia-se à relação que as professoras estabeleciam com a leitura e a escrita na sua vida cotidiana e a maneira como os cursos de formação lidavam com essa questão. Observava-se que as professoras aprendiam a ensinar leitura e escrita sem, entretanto, se tornarem, elas mesmas, leitoras e produtoras de textos. De uma maneira geral, as docentes copiavam, faziam resumos, reproduziam textos e muito menos frequentemente vivenciavam situações que estimulavam a autoria e a fruição (KRAMER; SOUZA, 2003). Assim, as professoras acabavam por reproduzir com suas crianças a mesma concepção instrumental em relação à linguagem escrita. A literatura, nessa perspectiva, é quase sempre tomada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos, destituída, assim, da sua dimensão estética.

Compreendendo que a relação entre crianças e textos literários requer uma mediação competente e adequada, a Bebeteca parte do pressuposto de que é fundamental que as professoras sejam, elas mesmas, leitoras de literatura e participantes ativas da cultura letrada. Além de estimular a formação das professoras como leitoras de literatura, concebe-se a prática da leitura literária como uma atividade propícia ao estabelecimento de relações intersubjetivas em situações favoráveis ao compartilhamento da experiência de leitura. Trata-se de uma perspectiva de leitura dialógica a qual requer a ampliação

70 A partir de 2010, o projeto integrou o Programa “Universidade, Leitura Literária e Formação do Leitor”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL – do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação da UFMG, que contou com o apoio da Proex/UFMG e do Ministério da Educação, por meio do Edital ProExt 2010.

dos espaços de circulação de textos escritos e a promoção de experiências diversificadas entre leitores de obras literárias.

Em 2017 e 2018, as tertúlias ocorreram integradas ao curso de formação de professoras *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, em mais de cinco mil municípios brasileiros que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC Pré-escola). Em 2018 e 2019, foram realizadas tertúlias literárias em diversas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte, por meio do mesmo curso mencionado, dessa vez ofertado para coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino. Desde 2020, o projeto é desenvolvido em sessões a distância, *on-line*, por meio de plataforma para reunião síncrona, contando também com um *website* para disponibilização do conteúdo de referência.

Tanto nos encontros mensais presenciais, que ocorriam antes da Pandemia, quanto nos encontros mensais remotos, as sessões eram realizadas a partir da definição prévia de um tema e roteiro de leitura. Durante o mês, as integrantes se preparavam para o encontro acessando a página *web* do projeto por meio da qual participavam de discussões, trocavam informações sobre o/a autor/a e sua obra e interagiam com outras linguagens midiáticas: peças de teatro, filmes, ilustrações, imagens visuais, obras de artes plásticas. As integrantes eram estimuladas a colaborar com os debates e a contribuir com a página *web*, postando textos afins e outros materiais. Durante o encontro, as participantes conversavam sobre o livro e sobre o processo de leitura.

No primeiro semestre de 2021, foram realizados cinco encontros na modalidade *on-line*, por intermédio de plataforma virtual. As mediações também foram intermediadas pela plataforma Moodle, contendo a programação do curso e *links* para que as cursistas pudessem obter informações sobre as autoras cujas obras seriam trabalhadas, sobre as obras e para interagir com outras linguagens midiáticas. Em cada sessão mensal, houve a presença de um/a convidado/a responsável por suscitar a discussão sobre as leituras. As cursistas foram convidadas a elaborar um diário de experiências contendo suas memórias como leitoras e suas trajetórias durante a formação.

Nessa última edição, o tema escolhido para as tertúlias foi “Mulheres na Literatura”, que incluiu a discussão de contos de quatro autoras brasileiras: Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Maria Valéria Rezende. Em edições passadas, foram contemplados temas como “O Amor na literatura”, “A infância na literatura”, “A fofoca na literatura”, “O crime na literatura”, dentre outros.

As avaliações indicaram que a seleção das autoras e dos contos foi significativa para estabelecer uma relação íntima com a literatura e, ao mesmo tempo, para refletir sobre sua própria condição social como mulheres. Além disso, foi avaliado que o formato dos encontros possibilitou importantes trocas e discussões, o que ampliou as interpretações de cada uma sobre os contos lidos.

Oficinas de Formação de Mediadores e Promotores de Leitura Literária – PROLLEI (sub 1)

O projeto Oficinas de Formação de Mediadores e Promotores de Leitura Literária – PROLLEI visa capacitar mediadores de leitura que atuam ou têm a intenção de atuar em ambiente educacional escolar e não escolar promovendo a leitura literária junto a crianças, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva. Destina-se especialmente a estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Belas Artes, Biblioteconomia, bem como a profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil e bibliotecas, a fim de formá-las mediadoras e promotoras de leitura literária junto às crianças de zero a seis anos de idade.

Para formar leitores desde a Educação Infantil, é necessário um trabalho pedagógico que mantenha o convívio constante das crianças com textos literários e informativos e, sobretudo, que assegure o encantamento delas com os livros e seus desejos de conhecerem novas produções. O papel da mediadora é fundamental para essa formação das crianças, um processo do qual os bebês e as crianças pequenas têm direito desde o berçário.

Com esse propósito, o PROLLEI vem se consolidando e inovando sua temática e metodologia a cada novo grupo de trabalho. Em seu primeiro ano, em 2015, realizou oficinas com o tema Leitura Literária na Educação Infantil ofertadas para o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Educação Infantil (PIBID Educação Infantil), composto por professoras e crianças de duas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte – UMEIs. A diversidade na composição da audiência favoreceu uma variedade de propostas e um enriquecimento das interações, com aprofundamento de discussões sobre questões recorrentes no cotidiano da Educação Infantil.

No ano de 2016, o PROLLEI incluiu estudantes do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – PROEF I-EJA da FaE/UFMG, por meio de rodas de conversas em que professoras e alunas liam e contavam histórias. As rodas foram registradas em áudio e vídeos e estudantes de Pedagogia transcreveram os textos, resultando na montagem de um livro.

Em 2018, o projeto destinou-se a professoras das Escolas de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, inscritas no curso de extensão *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, e a alunas do curso de Pedagogia da FaE/UFMG. Foram realizadas três oficinas temáticas e um encontro final em que as participantes acompanharam o trabalho de mediação com um grupo de crianças realizado por uma especialista convidada.

No primeiro semestre de 2019, atendendo um grupo de 31 professoras e alunas da graduação, foram realizados encontros de formação sobre temas da literatura, além de oficinas envolvendo crianças e famílias. Já no segundo semestre de 2019, o número de professoras e estudantes inscritas passou para 86.

Com a pandemia de covid-19, em 2020, o projeto aconteceu de forma remota, atendendo inicialmente 40 professoras que participavam, quinzenalmente, de modo síncrono *on-line*, por plataforma virtual. Após uma breve pausa, as atividades foram retomadas no primeiro semestre de 2022, ainda de forma *on-line*, com mais de 1.500 inscrições para os quatro encontros virtuais.

Como visto, a metodologia do projeto pode se adequar às necessidades e características do público atendido. As oficinas têm duas horas de duração e seguem cronograma semestral. Ao longo dos anos, foram realizadas, por meio de abordagem temática, aprofundamento de discussões sobre questões recorrentes no cotidiano do público-alvo, rodas de conversas, rodas de leitura e contação de histórias, encontro com crianças em que os adultos realizavam mediações de leituras; encontros direcionados para as famílias das crianças e encontros com mediadores especialistas. Atualmente, os encontros são realizados por meio de *lives* com transmissão pelo Youtube.

Nas edições do projeto, as principais temáticas trabalhadas foram: “Literatura infantil: da origem ao texto literário contemporâneo”; “O livro em atividade: o livro de artista para crianças menores de seis anos e a literatura infantil”; “Nana neném: entre livros, histórias e canções”; “Como se constrói o território do imaginário?”; “O objeto livro como matriz de sensibilidade”; “Livros não ficcionais para crianças”; “Relações étnico-raciais na literatura infantil”; “Adaptações de contos de fadas”; “Literatura e os bebês”; “Livro de artista”; “Livro ilustrado”; “Qualidade na literatura”; “Bibliodiversidade e ambientes de leitura”. A última oferta focalizou a discussão sobre composição de acervos de livros para as crianças.

Desde suas primeiras atividades, o PROLLEI recebeu avaliações bastante positivas. Ao término de uma edição, eram recorrentes indagações sobre próximas ofertas, seguidas de observações sobre a escassez de atividades de formação na universidade que abordassem essas temáticas. Na última edição, um ponto positivo destacado nas avaliações foi a integração e inter-relação entre os encontros, mesmo sendo conduzidos por diferentes pesquisadoras. Segundo as participantes, essa organização promoveu uma formação ainda mais completa e as provocou a refletir sobre a responsabilidade docente na escolha de livros de qualidade, na organização dos acervos diversificados e nas potencialidades dos ambientes de leitura.

O que tem nesta Bebeteca?

O projeto “O que tem nesta Bebeteca?” foi criado como forma de ampliar o conhecimento sobre o acervo da Bebeteca por parte de estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Biblioteconomia e de profissionais que atuam em

instituições de Educação Infantil, bem como de outras pessoas interessadas na literatura infantil.

Esse projeto teve início em 2018, na sala da Bebeteca, localizada na Biblioteca Alaíde Lisboa da FaE/UFMG. O pressuposto central era o de que a leitura de livros infantis deve ser uma das práticas sociais a que bebês e demais crianças menores de seis anos possam ter acesso e com elas interagir desde os primeiros momentos de vida (REYES, 2010; PATTE, 2012). Para assegurar a esses sujeitos uma interação adequada com a prática da leitura de livros infantis, é preciso investir na formação de mediadores capazes de selecionar um acervo de qualidade e de realizar uma mediação competente.

As sessões do projeto se organizam em torno da apresentação dos livros do acervo e de resenhas sobre eles. As resenhas são elaboradas pelas pesquisadoras e apresentam uma característica especial, pois se destinam, prioritariamente, ao pequeno leitor. Para atingir seu leitor, a linguagem utilizada explora o humor e a ludicidade, buscando estabelecer, com as crianças, uma maior interação. Ainda que as resenhas sejam lidas por adultos, os quais provavelmente serão também os mediadores da leitura da obra, a intenção é fazer com que as crianças acessem esse gênero discursivo, contribuindo com a formação delas como leitoras de literatura, apoiando-as na formação de repertórios de autores, estilos e gêneros preferidos. Além desse trecho destinado às crianças, as resenhas contam com uma breve ficha técnica sobre o livro e um segundo trecho direcionado aos adultos mediadores de leitura. Essa segunda parte, intitulada “Indicação”, constitui-se de sugestões para a mediação, sem que tenha como finalidade estabelecer uma destinação por faixa etária.

O projeto iniciou-se presencialmente nas dependências da própria Bebeteca. A dinâmica das sessões, com duração de duas horas, contava com uma média de 30 a 35 participantes e consistia na exploração do espaço da Bebeteca e apresentação dos projetos desenvolvidos pelo Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, seguida da leitura de um livro infantil pertencente ao acervo. A partir daí, eram exibidas duas ou três resenhas de livros, iniciava-se a discussão, tanto em relação ao texto em si (clareza, adequação ao público a que se destina, conformidade com o gênero, avaliação quanto a sua capacidade de instigar a leitura da obra, entre outros), quanto em relação ao livro resenhado (qualidade textual e do projeto gráfico, adequação da temática, ampliação das experiências e formação das subjetividades etc.). Finalmente, as participantes da sessão tinham a oportunidade de conhecer e explorar outros livros do acervo, separados previamente pela equipe do LEPI/FaE/UFMG e disponibilizados para manuseio e leitura.

Em 2020, as atividades foram interrompidas devido à pandemia de covid-19, mas retomadas, de forma remota, em 2021. Os encontros *on-line*, desde então, acontecem no mesmo formato, mas adaptados para a plataforma virtual.

No decorrer das sessões, os participantes vão conhecendo autore(a)s, ilustradore(a)s, diferentes projetos gráficos, estilos, gêneros da literatura infantil e, com isso, além de se apropriarem de critérios para a escolha de livros, vão ampliando o repertório acerca da literatura infantil e das estratégias de mediar as interações entre crianças e obras literárias. Apesar das dificuldades impostas pelo distanciamento físico como, por exemplo, a falta do manuseio dos livros, as sessões remotas ampliaram o alcance do projeto que passou a receber, por encontro, uma média de 60 participantes de diferentes partes do Brasil.

Mesmo sem a possibilidade de estar fisicamente no ambiente da Bebeteca e de manusear os livros, a avaliação dos encontros do último ano e das resenhas apresentadas é bastante positiva. No questionário preenchido ao término das sessões remotas, as participantes apontam que o projeto contribui para uma melhor compreensão das concepções de infância subjacentes às obras; a ampliação do conhecimento sobre literatura infantil; o aumento do repertório pessoal e a superação de uma perspectiva que subestima a capacidade criadora das crianças ou que tende a não reconhecer que as obras para os pequenos leitores podem estabelecer elos entre ficção, realidade e construção de subjetividades. Também destacam como pontos positivos a relevância das temáticas dos encontros⁷¹, a escolha das obras, suas respectivas resenhas e as mediações e análises realizadas pela equipe.

Nana Neném: entre livros histórias e canções

Para assegurar aos bebês uma interação adequada com a prática da leitura de livros infantis, o projeto Nana Neném investe na formação de mediadoras de leitura. Nesse projeto, espera-se que as participantes – estudantes da graduação, pós-graduação, professoras, bibliotecárias, profissionais da Educação Infantil e demais interessadas – possam desenvolver um trabalho com a literatura oral e com a leitura de livros infantis para bebês, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva. Para tanto, o projeto investe na formação de suas participantes de maneira que possam compreender a importância da literatura oral e da leitura de bons livros de literatura para o desenvolvimento integral dos bebês. Busca-se capacitá-las a selecionar livros de qualidade, organizar e preparar o ambiente, empregar técnicas de leitura e de narração de histórias que estimulem a participação dos pequenos durante esses momentos de leitura compartilhada.

Sabe-se que as cantigas de ninar, os acalantos, as brincadeiras com os sons e com o corpo, os balbucios e a tentativa do adulto de nomear sensações,

71 A título de exemplo, em 2021 e 2022, foram trabalhadas as temáticas: livros ilustrados, temas delicados, livros de humor, livros para bebês, livros de imagens, projeto gráfico, livros com temáticas étnico-raciais e livros não ficcionais.

sentimentos, desejos e necessidades são as primeiras experiências narrativas das crianças. Nesse processo, constrói-se uma relação em que a sensibilidade afetiva vai dando volume à sensibilidade poética e à descoberta da linguagem.

Pesquisadoras como Reyes (2010), Patte (2012), López (2016), Baptista (2017) argumentam que a leitura de livros infantis é uma das práticas sociais a qual os bebês têm direito de participar e, com ela, interagir desde os primeiros momentos de vida. Além disso, desde que nasce, a criança está cercada e tem acesso ao patrimônio da cultura humana que se manifesta por meio de diferentes linguagens, dentre elas a verbal. As crianças, na tentativa de compreender e de se apropriar do mundo, interagem com seu entorno atribuindo-lhe sentidos e significados particulares. Desde a mais tenra idade, elas empreendem significativos esforços para ler os códigos, símbolos e signos e interpretá-los. São essas ações dialógicas que possibilitam a construção do seu ser e do seu estar no mundo e, conseqüentemente, da sua subjetividade.

As concepções acerca do papel da linguagem como constituidora do pensamento e da função da literatura como formadora do sujeito têm conduzido à reflexão sobre a necessidade de ampliar as experiências infantis, desde os bebês, com livros de literatura infantil em diferentes espaços e por meio de diferentes inter-relações, abarcando um amplo conjunto de agentes mediadores e de espaços de formação.

Em 2019, a primeira edição do projeto aconteceu de forma presencial na Bebeteca. Após as sessões de estudo e discussões teórico-metodológicas, os bebês, seus familiares ou responsáveis participaram de uma manhã de formação, afeto, leitura e música. Em 2021, o projeto continuou de forma remota, ofertado em parceria com o grupo Movência, atendendo 24 professoras de duas Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte – EMEIs. No primeiro semestre de 2022, o Nana Neném promoveu quatro encontros remotos de duas horas de duração cada. Nessa edição, as inscrições foram abertas para o público em geral, ampliando o alcance quantitativo e regional e, tendo em vista as restrições impostas pela pandemia de covid-19, não foi possível organizar um encontro com os bebês.

As principais temáticas trabalhadas, ao longo dessas edições, foram: narrativas sensoriais; os objetos relacionais e transicionais; a função social do acalanto; o conceito de performance; como contar as histórias para bebês; criança e consumo; arte literária como potencial de transformação; primeiras leituras (a palavra, o canto, o brinquedo e o livro); literatura oral e as possíveis mediações com bebês; o direito ao acervo de qualidade.

A última edição do projeto teve uma avaliação bastante positiva. Os participantes apontaram a pertinência das discussões teóricas, principalmente acerca dos processos interativos e da influência da literatura na constituição psíquica do bebê; e o compartilhamento do repertório de literatura oral e escrita que leva em conta a especificidade da primeiríssima infância.

Tertulinha

O Projeto Tertulinha tem como objetivo constituir um espaço de promoção e interação da leitura literária com crianças da Educação Infantil, possibilitando o acesso à literatura infantil de maneira a fomentar a experiência estética, emocional e cognitiva das crianças. Por meio de mediações literárias e rodas de conversa com as crianças, o projeto pretende promover o encontro entre o pequeno leitor e o livro e, assim, fomentar o prazer de ler, ouvir e contar histórias desde a primeira infância. Também é objetivo do projeto capacitar docentes e estudantes da graduação para realizarem com competência o papel de promotores e de mediadores de leitura literária para bebês e crianças pequenas. Dessa forma, o projeto se destina às crianças atendidas na Educação Infantil, além de estudantes de Pedagogia, professoras, familiares, bibliotecárias e demais interessadas que tenham participado das ações dos outros projetos da Bebeteca que visam à formação de mediadoras e promotoras de leitura literária junto a crianças de zero a seis anos de idade.

Foi a noção de que a leitura literária deve integrar o universo da infância e a constatação de que a temática da formação do leitor de literatura, na Educação Infantil, carece de aprofundamento e discussão nos cursos de formação docente, que resultou na elaboração, em 2011, do Projeto Tertulinha. Visando promover o encontro entre o pequeno leitor e o livro e assim fomentar o prazer de ler, ouvir e contar histórias desde a primeira infância, e, ainda, ampliar o diálogo entre formação docente, educação infantil e leitura literária, a equipe do LEPI/FaE/UFMG se dedicou ao planejamento das atividades do projeto e aos estudos sobre a concepção, organização e definição da estrutura do espaço da Bebeteca, que se concretizaram com a realização da primeira sessão do Projeto Tertulinha. Esse encontro inaugurou a Bebeteca da Sala de Leitura da FaE/UFMG e foi dedicado às crianças de cinco anos matriculadas no turno da tarde na EMEI Santa Izabel, situada no Complexo do Cafezal, no bairro da Serra, em Belo Horizonte. Essa atividade inseriu-se nos eventos internacionais *IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-americano de Letramentos e Aprendizagens*, ocorrido em outubro de 2011, constituindo-se como uma manifestação de integração das atividades extensionistas do Programa Universidade, Leitura Literária e Formação de Leitores, do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL – CEALE/FaE/UFMG.

Após a inauguração, as atividades do projeto vincularam-se à Pesquisa Colaborativa Letramento Literário na Educação Infantil (2011-2013), desenvolvida pelo LEPI/FaE/UFMG. A pesquisa foi financiada pelo Edital CAPES/FAPEMIG. Professoras e crianças da UMEI Santa Amália, local onde se realizava a pesquisa, participaram das sessões presenciais do Projeto Tertulinha, que ocorriam na Bebeteca, no caso das crianças de 4 e 5 anos, e na própria UMEI, no caso dos bebês e das demais crianças com idades de até 3 anos completos.

Atualmente, o projeto Tertulinha se articula com os demais projetos da Bebeteca. Sendo assim, as pessoas inscritas nos diferentes projetos participam das discussões teóricas durante as sessões e, em algum momento, são convidadas a acompanhar encontros com bebês ou crianças nos quais têm a chance de experimentar a relação entre teoria e prática. Essa é uma oportunidade para que professoras, estudantes de Pedagogia, familiares e demais profissionais, que atuam na Educação Infantil, se capacitem para realizar mediações de leitura junto a crianças pequenas.

Nos encontros presenciais, crianças e professoras são convidadas para uma sessão do projeto que consiste na exploração guiada do acervo da Bebeteca, na leitura das obras, pelos adultos convidados e pelas integrantes do projeto, tanto coletivamente, quanto para pequenos grupos ou para crianças individualmente. Estimulam-se conversas sobre os livros, sobre os seus autores e suas obras ou sobre assuntos relacionados à temática do livro. Nesse encontro presencial, são retomadas, com as professoras, os familiares e as próprias crianças, outras situações de leituras literárias, que ocorrem na escola, nas casas das crianças ou em bibliotecas, centros culturais, museus, livrarias, entre outros locais. Em função da pandemia de covid-19, o projeto tem buscado construir um espaço virtual de promoção e interação da leitura literária para crianças, consolidando essa relação, mesmo que no formato remoto.

Durante o mês que antecede à sessão, as crianças e suas professoras têm a oportunidade de visitar a página do *Instagram* do Programa Bebeteca e participar de discussões virtuais, acessando informações sobre os autores e suas obras e indicações de peças de teatro, filmes, ilustrações, músicas, obras de artes plásticas. As crianças, estimuladas pelas suas professoras, podem colaborar com os debates virtuais ao contribuírem com comentários na rede social, indicações de outras obras, leitura de outros textos, vídeos, perguntas ou comentários.

A última edição aconteceu no ano de 2021, também de forma remota. Um grupo de crianças da EMEI Henfil foi convidado para participar de um encontro junto à artista Raquel Matsushita, como parte das ações da semana em comemoração aos dez anos da Bebeteca. O grupo foi convidado em função do trabalho que vinha sendo desenvolvido sobre a publicação da *Carta às meninas e meninos em tempos de covid-19* (BAPTISTA *et al.*, 2020). Nesse encontro, as crianças, acompanhadas de seus responsáveis, puderam conversar sobre a obra da artista junto às suas professoras e à equipe da Bebeteca. Na sequência, dialogaram com a própria autora de livros infantis.

Instagram e redes sociais

Com o início da pandemia e a interrupção dos projetos presenciais, buscamos formas de manter a Bebeteca ativa e conectada ao público externo.

Diante disso, foi criada uma página no *Instagram* para o Programa. O objetivo da página foi, inicialmente, aproximar os participantes dos conteúdos promovidos e estudados pela equipe Bebeteca durante o período de isolamento. No entanto, o alcance foi muito maior do que o esperado e, dessa forma, ampliamos também nosso leque de ações e possibilidades de atuação por essa mídia. Além de divulgar os conteúdos para o público já participante dos projetos, por meio da página do *Instagram* estabelecemos relações com outros públicos, de outros estados, interessados nas práticas relacionadas à literatura infantil. A @ *bebetecaufmg* também se tornou um dos principais canais de divulgação dos projetos *on-line*, ampliando em número e em diversidade o público participante.

Atualmente, a página conta com 3.891 seguidores de diferentes cidades. A cidade com maior representatividade nesse número é Belo Horizonte, residência de 27,5% dos seguidores. Na sequência, temos São Paulo com 4,7%, Rio de Janeiro com 4,4%, Contagem com 3,7%, Ribeirão Preto com 3,3%, Juiz de Fora com 2,7%, entre outras. A faixa etária mais atingida está entre 35 e 44 anos, correspondendo a 38% dos seguidores. Do total de 3.891, a grande maioria é composta por mulheres, que representam 95,7%.

As postagens têm um alcance positivo tendo em vista as métricas da rede (curtidas, comentários, compartilhamentos e salvos). A página se tornou referência para outros grupos de pesquisa, como também ferramenta de consulta de conteúdos teóricos e indicação de livros infantis.

Considerações finais

Mesmo reconhecendo os benefícios da constituição de espaços como a Bebeteca para a formação de pequenos leitores, o tema carece de aprofundamento teórico e discussão nos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia e Letras. A ausência dessa discussão na formação inicial denota a invisibilidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como leitoras de literatura. Decorre daí a dificuldade de as professoras e demais profissionais que atuam junto à primeira infância assegurarem a esse público o seu direito à literatura.

O objetivo da Bebeteca é capacitar mediadoras e promotoras de leitura para que possam oferecer leituras literárias e/ou informativas a crianças menores de seis anos de idade e, acima de tudo, de qualidade, além de estimular o prazer e o interesse pela leitura por meio de uma experiência lúdica, artística e sensível. O contato dos pequenos leitores com os livros em ambientes que aconchegam, confortam, acrescidos da experiência acolhedora vivenciada conjuntamente com pais, mães, avós, avôs, irmãos, irmãs e professoras contribui para que, quando adultos, mantenham o gosto pela leitura e se sintam ambientados em uma biblioteca. Inserir a literatura nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil é colaborar para interações de qualidade.

Sabemos hoje que ler com bebês, desde os primeiros meses de vida, potencializa o gosto pela leitura, a capacidade de apreciação estética, amplia o vocabulário, familiariza a criança com o estilo formal da linguagem escrita e contribui para sua formação humana, enriquecendo suas experiências. Assim, a criação de bibliotecas especializadas no atendimento ao público da primeira infância possibilita que professoras, educadoras e bibliotecárias compreendam o valor da literatura para a formação das crianças pequenas, desde bebês, capacitando-as a desenvolverem um processo educativo comprometido com a formação do leitor de literatura.

O trabalho desenvolvido no Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, da FaE/UFMG, tem sido avaliado, pelas pessoas que participam de suas ações, como uma importante referência formadora acerca da literatura infantil. Nossa aposta é que, por meio dos projetos desenvolvidos, possamos cultivar práticas de leitura literária cada vez mais comprometidas com os bebês e crianças pequenas e com o direito deles à literatura como arte.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. A leitura, a literatura infantil e os bebês. *In*: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 62-81. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAPTISTA, M. C. *et al.* **Carta às meninas e aos meninos em tempos de covid-19**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2020. Disponível em: <https://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/ebooks/covid19/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BAPTISTA, M. C. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. *In*: VERSIANI, M. Z. (org.). **A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações**. Curitiba: Editora Positivo, 2012. Cap. 2, parte 2, p. 89-105.

BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. *In*: SEMINÁRIO LINGUAGEM E LINGUAGENS: A FALA, A ESCRITA, A IMAGEM. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

ESCARDÒ I BAS, M. **La biblioteca, un espacio de convivencia**. Madrid: Anaya, 2003.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, ago. 2011.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016, caderno 4. p. 11-44 (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

PAIVA, A. (org.). **Literatura fora da caixa**: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

PAIVA, A. Livros Infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 7, p. 13-50 (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

PATTE, G. **Deixem que leiam**. São Paulo: Rocco, 2012.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram...Situações, projetos e atividades de leitura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 7, p. 55-109 (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

QUEIRÓS, B. C. Manifesto por um Brasil Literário. **Revista Palavra**: SESC Literatura em Revista, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012.

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

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **Conteúdo e didática de alfabetização**, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

BEBETECA: práctica de estudiantes de Maestro de Primera Infancia (Uruguay)⁷²

Marcela Franco

Antecedentes

En el inicio del año lectivo 2017 decidimos comenzar una indagación para nuestro trabajo como profesoras de la asignatura práctica docente/didáctica en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Florida Clelia D'Amico de Mendoza⁷³, junto a la colega Licenciada María García Gorostiaga sobre qué espacios no formales, donde transita la primera infancia, se encontraban disponibles en la ciudad de Florida (Departamento de Florida, país Uruguay). Esta iniciativa la comenzamos pensando en proyectos de extensión, soñando con una Bebeteca en Florida.

La idea primaria era visualizar esos espacios destinados como para realizar proyectos que impliquen a los estudiantes de 3° año de la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI)⁷⁴ del IFD de Florida para realizar sus proyectos de extensión en otros formatos que no fueran los tradicionalmente transitados por magisterio.

En 2017 se inició la carrera de MPI y la práctica docente/didáctica de 3° año estuvo a cargo de la profesora María García. Tuve a mi cargo la práctica docente/didáctica de 2° año y acompañé en la indagación a la colega como colaboradora del proyecto, como apoyo y observadora.

Por el camino se cruzó la necesidad de contar con espacios destinados para la práctica pre profesional a nivel IFD y por requerimientos del Plan de la carrera de MPI para los estudiantes de 3° año en la franja etaria comprendida del nacimiento a los 3 años.

En el Plan de la carrera de MPI se expresa que el título de grado del MPI será habilitante para desempeñarse en centros de educación – atención de niños desde el nacimiento a los 6 años, pertenecientes en ese año al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) a partir del año 2021 Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), a los planes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en instituciones de salud que requieran apoyo educativo, en instituciones educativas

72 Revisión lingüística de Mónica Braceiro.

73 Disponible em: <http://ifdflorida.cfe.edu.uy/index.php/contacto>

74 Disponible em: https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

privadas y en otras que atiendan a esta franja etaria comprendiendo todo el territorio nacional.

Encontramos espacios como: la Biblioteca Municipal con una sala destinada a Biblioteca Infantil, las salas de espera de las Policlínicas Pediátricas barriales del Ministerio de Salud Pública (MSP) y de instituciones privadas como la Cooperativa Médica de Florida (COMEF) y espacios de confluencia de diferentes barrios alejados de la zona céntrica de la ciudad como Plaza Conde de Floridablanca entre otros.

En los espacios de Policlínicas Pediátricas barriales públicas, privadas y en espacio de Floridablanca se pensaron proyectos enfocados desde lo lúdico-pedagógico.

Paralelamente indagamos a nivel país (Uruguay) dónde y cómo funcionaban algunas Bebetecas en los diferentes departamentos y concurrimos con algunas estudiantes a la Biblioteca Nacional⁷⁵ en la ciudad de Montevideo (capital del Uruguay) donde funcionaba la Bebeteca en la Sala Francisco Acuña de Figueroa a cargo de la mediadora de lectura Gabriela Mirza Martirena, quien nos invitó a presenciar con estudiantes un taller con niños y sus referentes de crianza. Cabe destacar que el contacto con la mediadora de lectura lo realizaron las propias estudiantes.

Gabriela Mirza lleva adelante este proyecto en espacios como en el Museo Zorrilla, la Asociación Down del Uruguay, en Montevideo; en la Biblioteca Municipal de la ciudad San José (departamento de San José, Uruguay) entre otros.

La UNESCO ha manifestado que la biblioteca para niños debe “crear y consolidar los hábitos de lectura desde los primeros años”, “brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo” y “estimular la imaginación y creatividad de niños y jóvenes”.

[...] las “bebetecas” que son, según Mercè Escardó (1994:53-54), “espacios de paz donde poder establecer vínculos de afecto a través de los cuentos, y en el que la lectura sea mirar, escuchar, compartir [...]”.

El término “Bebeteca” proviene de Georges Curie: *bebètheque*, palabra de la que se habló mucho en la 5ª Conferencia de Lectura que se llevó a cabo en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en Julio del 1987, en la que se define como: “servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios”(PERRICONI, 2015, p. 72).

75 Disponível em: <https://www.bibna.gub.uy/>

Recabada la información realizamos un anteproyecto avalado por la Directora del IFD de Florida Maestra-Prof. de Idioma Español Isabela Urdampilleta Bengochea para presentar desde el IFD al Director de Cultura de la Intendencia Municipal de Florida (IMF) Sr. Álvaro Riva para gestionar en algunos días y horarios a convenir el espacio destinado a Sala Infantil de Lectura y compartirlo con personal a cargo de la Biblioteca Municipal y la comunidad.

Luego de algunas reuniones de coordinación entre IFD y IMF se presentó el anteproyecto y este es aprobado por la IMF para desarrollarlo y ponerlo en marcha.

Propusimos a los estudiantes de 3° año de MPI elaborar el proyecto en conjunto y pensar acciones y estrategias que acerquen a la lectura a los niños entre los 6 meses y 3 años a desarrollar en el espacio de la Sala Infantil de lectura de la biblioteca municipal donde no solo esté presente el libro como recurso para la lectura, sino la literatura en su sentido más amplio, la oralidad, la música entre otros. Surgió así el primer Proyecto de Bebeteca en Florida además el primero en Uruguay dirigido y gestionado por estudiantes de la carrera de MPI. Se piensa en adquirir algunos libros ya que la Biblioteca cuenta con un número importante de libros infantiles pero no para la franja etaria de 6 meses a tres años.

Desde la dirección del IFD se destina un dinero para la compra y los estudiantes que desarrollan el proyecto deciden colaborar con dinero para otra compra. La intendencia desde Cultura aporta mes a mes un dinero destinado a compras de libros y también deciden que sean por unos meses para esta franja etaria los que además pueden llevarse a domicilio en calidad de préstamo.

Los estudiantes se embarcan en presentar y comunicar a la comunidad sobre el nuevo proyecto y diseñan e imprimen folletos (**Figura 1**), luego la Intendencia colabora enviando a imprimir otros para ampliar la cobertura informativa a otros lugares más alejados del barrio del Centro donde se encuentra el espacio físico de la Bebeteca.

Los mismos estudiantes elaboran afiches para llevar a las instituciones por donde transitan los niños de la primera infancia: Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) dependiente de INAU y de una Asociación Civil, Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) dependientes de INAU, Jardines de Infantes públicos y privados entre otros.

La primera Bebeteca en Florida y el acercamiento de los niños de primera infancia al libro

La Bebeteca es un espacio de lectura diaria para niños desde los 6 meses hasta los 3 años, dirigido a los niños que concurren con sus referentes de crianza y/o centros educativos con sus educadores.

Los estudiantes concurren a la biblioteca municipal de lunes a viernes un día durante 4 horas reloj, cada día de la semana hay entre tres y cuatro estudiantes en cada turno entre las 8:00 y 17:00 horas.

En general en un inicio allí planifican acciones, elaboran material, difunden la propuesta, gestionan los materiales, agendan los usuarios referentes de crianza y sus niños, registran edades, cantidad de niños y un número de teléfono de contacto; coordinan acciones a desarrollar en espacio bebeteca.

Proponen interactuar con autores, ilustradores y narradores de literatura infantil contemporáneos a nivel local y nacional, a los efectos de acercarse los estudiantes y acercar a la comunidad a estos profesionales de la literatura infantil. Entablan comunicación con algunos referentes a nivel nacional y logran que algunos de ellos puedan concurrir a la bebeteca, resuelven organizar homenajes a los autores algunos presencialmente y a otros los homenajean trabajando con sus libros y preparando carteleras informativas.

La metodología de registro que emplean para esas prácticas es una bitácora donde narran sus vivencias, observaciones, la organización del día a día, el préstamo de los libros entre los estudiantes y materiales diversos de la sala, allí se encuentran aportes individuales y/o grupales. Cada día se deja esa bitácora en la Biblioteca Municipal, en el espacio de la Bebeteca en un baúl previamente acordado, ya que es utilizada por todos los estudiantes de los dos turnos.

Los profesores que acompañamos y/o supervisamos la práctica leemos las narrativas cuando vamos a la Bebeteca.

Allí se anexan también las asistencias e inasistencias de los estudiantes así como las planillas de registros de las familias, niños, centros educativos y otros usuarios.

Las familias, los educadores, público en general y docentes pueden acceder al espacio libremente en los horarios de funcionamiento ya que es un espacio de uso público la Biblioteca Municipal.

Para las actividades literarias los usuarios se deben inscribir previamente. Todas las actividades son sin costo. Agendan familias o grupos reducidos de niños de centros educativos acompañados de sus educadores, cantidad de niños participantes y adultos.

Otro registro que hacen es por medio de una carpeta donde ponen sus planificaciones, observaciones, evaluaciones y autoevaluaciones de cada una de las jornadas.

Luego en el IFD en las clases teóricas de la didáctica/práctica se traen a la sala las experiencias vividas, se reflexiona colectivamente y se deconstruye la práctica permitiendo analizar desde diferentes miradas, estudiantes y docentes aportan para construir conocimiento.

También se realizan registros fotográficos y filmaciones previa autorización firmada de las familias respecto al derecho y uso de imágenes de menores. Son empleadas para fines pedagógicos, para visualizar el proceso que se desarrolla en cada propuesta. Los estudiantes así pueden mirarse y mirar a otro, observar, reflexionar y potenciar las prácticas.

La sala de la biblioteca destinada para Bebeteca es ambientada por los estudiantes con alfombras y almohadones, cartelera, elementos de higiene como toallas de papel, pañuelos descartables, alcohol en gel, se cuenta con un botiquín de primeros auxilios donado y armado en clase de Salud y educación para la primera infancia con estudiantes de 1° de MPI coordinado con su profesora, así como colaboraron con diseño e impresión de folletos informativos con temas como lavado de manos, amamantar, alimentación saludable, cepillado de dientes entre otras temáticas.

Es un espacio necesario para encontrarse con otros y realizar la lectura individual y a la vez socializando desde los primeros meses de vida.

Se cuenta con un baúl donde guardan los libros que están inventariados y otros recursos y bolsilleros donde ponen algunos libros al alcance de los niños y con criterios e intereses según edades a atender ese día. Tienen cajas donde ponen los libros a utilizar en las diferentes propuestas con los niños y sus referentes de crianza hacia el final de estas.

El proyecto lo iniciaron realizando actividades en la sala de la biblioteca municipal, pero por inclemencias del tiempo y la imposibilidad de llegar por lejanía y escasos recursos para movilizarse de algunos centros, se implementa ir con la propuesta a esos espacios que lo solicitan y surge la bebeteca móvil: estudiantes se trasladan a otros espacios fuera de bebeteca (instituciones de primera infancia) y es aquí donde se amplía el carácter comunitario que se le fue imprimiendo al proyecto.

Los centros educativos que deseen recibir a las estudiantes con propuestas de lectura y literarias desde bebeteca móvil deben coordinar previamente la visita.

Los estudiantes así se convierten en mediadores de lectura entre los niños y las familias, los niños y los educadores y los diferentes actores de la comunidad que así lo requieren.

El proyecto inicial se fue transformando a demanda de la comunidad y de los propios estudiantes que logran visualizar las necesidades e intereses de esta. Lo que fue pensado para abarcar la franja etaria de 6 meses a 3 años se fue ampliando hasta los 5 años.

El proyecto lo ponen en práctica estudiantes y profesores desde abril a octubre del año en curso, lo realizaron diferentes estudiantes durante los años 2017, 2018 y 2019.

Cómo llevan a cabo la propuesta

La Bebeteca es un espacio de lectura para bebés y niños hasta los tres años. Asisten acompañados de sus padres u otros referentes familiares. Se reciben, además, grupos de niños de centros educativos, acompañados por sus educadores y docentes. Cabe aclarar que se acercan también familiares y docentes de niños mayores. En este espacio los estudiantes ofrecen cada día diferentes propuestas literarias como lectura de cuentos, narraciones, poesía, obra de títeres, marionetas, entre otras. Luego de esta actividad se brinda a los niños y adultos, una instancia de encuentro libre con el material literario, permitiéndolo a los niños explorarlo. Consideramos oportuno reconocer que este espacio libre permite a niños y adultos encontrarse de una nueva manera, vincularse en un tiempo no apurado, cuidadosamente pensado y planificado para ellos. Permite también a bebés y niños pequeños acercarse a un material que sirve de intermediario para enriquecer vínculos con otros niños, otros adultos y con la literatura.

Un espacio como el que cuenta la Biblioteca Municipal de Florida (trabajo en RED) se potencia cuando hacen sus prácticas los estudiantes, aunque el mismo es de uso público durante la semana.

Problemática que se busca atender

Redimensionar el espacio dedicado a los niños en biblioteca municipal y realizar un primer acercamiento de los niños, familias e instituciones de primera infancia, al libro, a la lectura y a la literatura en general, mediante el manejo de diferentes recursos. Hacer llegar a los hogares libros mediante el préstamo a domicilio de biblioteca, incentivarlos a solicitar los mismos. Incrementar así la visita y uso del espacio bebeteca y la biblioteca. Ha sido inquietud de los estudiantes y docentes acercar a todos los niños de la ciudad de Florida materiales y propuestas literarias y lúdicas ricas, de calidad y oportunas para su edad.

Publicado en <https://www.redieeminvestigaciones.com/>
ISBN: 978-607-8245-14-7

¿Por qué espacio de lectura de libros para bebés?

Porque según Alicia Zaina (2016) considera que a partir de los 4 meses aproximadamente el adulto propiciará experiencias que permitan a los niños conocer, explorar y comenzar a “leer” libros. (SOTO; VIOLANTE, 2016, p. 105).

Esas primeras exploraciones los bebés las realizan en los libros que se les ofrecen por eso debemos entregar libros de calidad tanto en material como en contenido significativo para las diferentes etapas y edades de los niños.

Realizan propuestas desde el área de conocimiento de la lengua (oralidad, lectura), desde el área de conocimiento artístico literatura (género lírico, género

narrativo, género dramático), lenguajes artístico-expresivos (música, teatro de títeres, teatro de sombras, marionetas, dramatizaciones, cuentos sonorizados...).

Los niños se expresan con un lenguaje gestual, de los sonidos, de las nanas, de las canciones por eso les ofrecen a los niños y a los referentes de crianza actividades interactivas.

Las acciones realizadas están orientadas a iniciarlos en experiencias lectoras. Con la literatura los niños comienzan a apropiarse de palabras, explorarlas por sus sonidos y desde los géneros literarios. Ofrecen repertorios variados para realizar diferentes recorridos de lectura.

Cuentan con recursos materiales como equipo de audio, instrumentos musicales, imantógrafo, franelógrafo, retablo, kamishibai entre otros.

Utilizan libros acordes a la franja etaria que atiende el proyecto para acercar a los niños y sus familias a material de calidad lectora, seguro (tela, lavables, impermeables), variados: en cartoné, con aromas, con texturas, con transparencias, movilibros (con lengüetas en bordes), despleables, troquelados entre otros. Algunos de los libros fueron adquiridos con fondos del CFE, con fondos resueltos por los estudiantes, otros son donaciones particulares, también se incrementaron con recursos económicos que obtuvieron por reconocimiento y mención del Centro Latinoamericano de Aprendizajes y Servicio Solidario y otros aportados por la IMF para su sala infantil, estos últimos de uso libre para estudiantes y usuarios del servicio de préstamo en sala y a domicilio.

Elaboran recursos a emplear como títeres, imágenes, cotidiáfonos, sonajeros, franelógrafo, imantógrafo entre otros.

Leen, narran, cantan, recitan y en ocasiones dramatizan.

Proponen canciones, poemas, rimas...

Las canciones de cuna, los juegos rítmicos, las rimas, los trabalenguas, las adivinanzas que familiares, amistades y docentes cantan o juegan con los más pequeños, son antecedentes clave para el acercamiento de estos al mundo de la literatura. A través de estos textos, niños y niñas van comprendiendo que la palabra es rica, rítmica y que se puede jugar con ella. También las narraciones hechas con gusto y con placer les permiten identificar las funciones expresivas y comunicativas de la palabra, al tiempo que les ayudan en su desarrollo afectivo y emocional, así como en su descubrimiento del mundo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2006, p. 6).

Por día son pequeñas propuestas de unos 45/60 minutos en total por grupo de niños y referentes de crianza, consta de apertura, actividad y momento para recorrer, tocar, ver, leer hacia el final de la misma con los libros de distintos formatos y texturas de la Bebeteca, los estudiantes se integran, guían a los referentes de crianza en la elección.

Los estudiantes comienzan así a convertirse poco a poco en mediadores de lectura ya que frente al uso masivo de las tecnologías de la comunicación tan presentes en la vida de los niños de la primera infancia se les presenta el desafío de volver a la lectura del cuento, la poesía, las rimas y otras propuestas literarias.

Los estudiantes en este escenario preparado para la lectura aprendieron a conocer la técnica de la lectura y la narración; generaron estrategias para llevarlas a cabo; construyeron criterios de selección de libros adecuados a las diferentes edades de la primera infancia, leyeron e invitaron a leer a otros.

Escribe Emilia Ferreiro (2003): “La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas” (CALMELS, 2014, p. 64).

Tienen disponibilidad no solo corporal sino sensibilidad adecuada para cada momento, aprendiendo a leer señales que regalan los niños para conocerlos: movimientos, miradas, llantos, palabras se generan nuevos aprendizajes e interacciones.

El cuerpo escucha según Daniel Stern (1983)... La narración oral y la lectura del adulto que oficia de lector resulta un modo propicio para la creación de una matriz de aprendizaje de la lectura, en la cual la letra cobra vida en el cuerpo del que lee: vibra, resuena, se lentifica, murmura, exclama. Para que el que escucha sea “todo oídos” el que lee no debe escamotear su cuerpo. El niño/a pequeño/a lee los labios del adulto, antes de incorporar el alfabeto (CALMELS, 2014, p. 79).

Según Emilia Ferreiro (2003) el lector es un actor que presta su voz para que el texto se re-presente.

En determinado momento los libros pasan de las manos de los adultos a la mano de los niños/as.

...En las primeras lecturas la mano toca el texto, la yema de los dedos, en especial el índice, señala, recorre las letras, las sílabas, las palabras... las primeras lecturas son trabajo del cuerpo: el dedo, la boca y los ojos participan notablemente del acto lector (CALMELS, 2014, p. 80).

Los estudiantes generaron vínculos con los niños/as y sus referentes de crianza o educadores ya que volvían semanalmente a reencontrarse para seguir construyendo juntos.

Luego de cada jornada entregan un recuerdo relacionado con la lectura o temática abordada invitando a volver.

En el espacio bebeteca leen todos los participantes en las propuestas planteadas con el libro y más allá de él. Los primeros libros llegan a los niños de la mano de los referentes de crianza en diferentes formatos y no solo el físico.

Sabemos que el libro es un objeto más, un objeto plurisignificativo y portador de mundos distintos. El bebé, el deambulador debe aprender a tomarlo, a recorrerlo con la mirada, a pasar las hojas y a interactuar con el adulto que se ofrece como primer intermediario sobre las emociones y las experiencias que éstos representan (PERRICONI, 2015, p. 73).

Los estudiantes investigaron, cuestionaron, aportaron, reflexionaron y generaron conocimiento.

La observación de muchos bebés frente a los libros de tela y con texturas llamativas, nos permite afirmar que los chicos van adquiriendo conciencia de que un libro es un objeto diferenciado y que su significado entre los objetos que los rodean es también distinto (PERRICONI, 2015, p. 75).

Celebran fechas especiales como la de los abuelos e invitan a los mismos a acercarse con sus nietos, generando así encuentros intergeneracionales.

Aquí tuve el placer de concurrir un día a la semana como abuela y participar desde otro lugar, desde otra mirada. El nieto Emiliano de 2 años pedía volver a Bebeteca a ese lugar de encuentro con los libros y con otros.

Cuando los estudiantes organizan homenajes a autores de cuentos para la primera infancia uruguayos. Entablan contacto y logran que algunos vayan presencialmente a Florida. Los que no pueden hacerlo los estudiantes los homenajean trabajando con sus libros, realizando carteleras informativas sobre su trabajo.

Algunos los visitan en el espacio de Bebeteca junto a niños agendados para ese día.

Allí los escritores leen, narran o dialogan con los presentes como Ignacio Martínez, Lía Schenck (**Figura 3**) entre otros.

Esto fue planificado y coordinado por los estudiantes visitaron el espacio y/o centros de primera infancia agendados para ese día.

Al terminar los autores realizan un Taller en el IFD con estudiantes de la carrera de MPI abordando temas referidos a la literatura infantil y a su trabajo como escritores.

Figura 3 – Visita de la escritora uruguaya Lía Schenck a la Bebeteca de Florida



Fuente: Fotografía de Marcela Franco (Florida, Uruguay, 2017).

Terminado el proyecto en 2017 e intercambiando datos con personal de biblioteca municipal se visualizó que se logró incrementar el número de usuarios de libros de cuentos para la primera infancia en calidad de préstamos a domicilio que ofrece la biblioteca. Entre otros motivos se encuentra la explicación en el incentivo que realizaban los estudiantes a los referentes de crianza para registrarse como usuarios. Luego los niños más grandes les pedían llevar libros a sus hogares cuando terminaba el taller. Se resignificó el espacio destinado a los niños de la primera infancia.

En ocasiones los estudiantes dialogaban con los niños y adolescentes del público en general que concurrían a la biblioteca infantil o les pedían ayuda a ellos cuando los veían en el espacio para seleccionar libros y leer allí o llevar como préstamo a domicilio.

En 2018 luego de un año de ponerlo en práctica y haber evaluado como positiva su implementación se presentó a la convocatoria del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) como Proyecto pedagógico de aprendizaje y servicio solidario.

El proyecto se incluye en el denominado Aprendizaje-servicio solidario (AYSS) que es una propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario concreto en la comunidad.

Esta pedagogía puede desarrollarse tanto en el ámbito de la educación formal como en los diversos ámbitos de educación no formal que pueden ofrecer diferentes organismos públicos y las organizaciones de la sociedad civil. Este espacio como servicio de acercamiento a la lectura para la comunidad en la primera infancia y sus familias, hace que nuestro proyecto se ubique dentro del AYSS, ya que es desempeñado activamente por estudiantes desde la planificación y articulación intencional de los contenidos de aprendizaje. Esta modalidad de práctica que vincula aprendizaje y servicio solidario nos permite aplicar y articular la teoría con la práctica colocando nuestros saberes al servicio de la comunidad, nos permite adquirir nuevos conocimientos y poner en juego competencias en contextos reales, desarrollando prácticas valiosas como también significativas para la formación de una ciudadanía activa y participativa.⁷⁶

Para los estudiantes significa combinar sus propios aprendizajes con el servicio a la comunidad; hacer juntos algo concreto ya que en su Perfil de Egreso aclara:

El título de grado, Maestro/a de Primera Infancia, será habilitante para desempeñarse en centros de educación – atención de niños desde el nacimiento a los seis años, pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y

Primaria (CEIP), a los planes del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en instituciones de salud que requieran apoyo educativo, en instituciones educativas privadas y en otras que atiendan a esta etapa etaria comprendiendo todo el territorio nacional (PLAN MPI, 2017, CFE)⁷⁷.

Como espacios transitorios de la infancia el Marco Curricular para niñas y niños uruguayos (2014)⁷⁸, reconoce a la policlínica, el consultorio, la biblioteca entre otros.

Se obtiene en el año 2018 un reconocimiento a nivel Institución (IFD de Florida) y en 2019 una mención con un premio económico en las dos premiaciones que ayudó a incrementar los libros.

Se presenta el Proyecto como ponentes estudiantes y docentes implicados en el mismo en el 2ª Jornada de Aprendizaje y Servicio Solidario Sede Uruguay en Noviembre de 2019 en el Instituto de Estudios Superiores (IPES) del CFE en la ciudad de Montevideo.

Se invita a estudiantes y docentes a representar a Uruguay con este Proyecto de Formación Docente del nivel de educación superior en una Ponencia en el 23º Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario transmitido a través de Internet desde Buenos Aires, República Argentina en agosto del año 2020.

Proyecto de extensión Bebeteca

Luego de realizado el proyecto en 2017 y evaluado como una experiencia positiva las estudiantes plantean realizarlo como Proyecto de extensión durante 2018, surge así el Proyecto de extensión

Bebeteca y se deriva y complementa con la llamada Bebeteca móvil. Se contabilizan las horas trabajadas para otorgar créditos a los estudiantes (a 15 hs le corresponde 1 crédito).

La carrera MPI está creditizada y los estudiantes deben realizar cursos optativos, proyectos de extensión e investigación durante la cursada.

En la Extensión los estudiantes eligen optar por realizar prácticas de extensión en este espacio o concurren a otros espacios donde transita la primera infancia: centros de primera infancia de modalidad pública, privada o mixta. Se implementan actividades con soporte institucional, que se realizan en el medio, en interacción con el resto de la comunidad, mediante prácticas presenciales.

Dentro de este proyecto los estudiantes se plantearon los siguientes objetivos:

77 Disponible em: https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

78 Disponible em: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>

Realizar actividad de extensión en la comunidad promoviendo actividades literarias y expresivas por parte de estudiantes de 2º, 3º y 4º año de Maestro de primera Infancia.

Ofrecer a las familias e instituciones educativas de primera infancia que atienden a niños de entre 6 meses a 3 años de edad del departamento de Florida un lugar de encuentro y disfrute con la literatura, permitiéndoles transitar experiencias estéticas.

Permitir el desarrollo y la capacidad de diálogo, empatía y escucha favoreciendo un vínculo afectivo respetuoso y sólido con los niños y sus familias desde una perspectiva de derechos. Favorecer el descubrimiento del libro y el interés por él, mediante una experiencia de descubrimiento de un nuevo universo a través de ellos, ayudando a los niños a desarrollar la curiosidad por el mundo que les rodea.

Promover un ambiente lúdico mediante actividades que permitan el acercamiento de los niños y sus acompañantes a los libros y al espacio de la Bebeteca.

Ofrecer libros y materiales para disfrutar en casa, a través de los servicios de préstamo. Proporcionar orientación y recursos a las familias en las primeras lecturas, ofreciéndoles pautas para compartir y disfrutar de los libros con sus hijos y motivarlos para que sean los cuentacuentos de sus hijos⁷⁹.

Se hace extensiva a toda la ciudad ya que abarca diferentes barrios e instituciones con diferentes formatos (ámbito mixto, privado, público) que atienden niños de primera infancia y familias. También se llega a la comunidad fuera de la ciudad capital del departamento como ciudad de Sarandí Grande; Escuela Rural n° 23 Chacras de Florida; Escuela N° 22 de Tiempo completo de Mendoza grande; en la modalidad denominada “Bebeteca móvil”. Este se desarrolla en las mismas condiciones que el proyecto inicial.

El desarrollo del proyecto se lleva a cabo desde abril a octubre del año en curso, lo pusieron en acción diferentes estudiantes durante el año 2018 y 2019.

En la Escuela Rural n° 23 profesionales que trabajan de manera honoraria en esta se muestran interesados en la carrera de Maestro en Primera Infancia, justificando que a la escuela asisten tres niños que pertenecen a la franja etaria de la Primera Infancia. Plantean lo interesante que sería un aporte de parte de estudiantes de la carrera a través de un acercamiento al centro abordando desde alguna perspectiva. Algunos estudiantes deciden realizar como actividad de extensión un acercamiento a dicha escuela desde el espacio de Bebeteca ya que en el transcurso de la carrera MPI no se ofrecen prácticas en escuelas rurales. Se realizó un primer encuentro en la escuela donde se logró que desde la Biblioteca Municipal retomaron

un proyecto llamado Biblioteca móvil que tenían con las escuelas rurales y se había dejado de realizar y se llevó a la escuela un retablo con títeres, almohadones y en su interior libros de cuentos para tenerlos por un mes.

La supervisión a cargo de las docentes de práctica María García y Marcela Franco, en algunas instancias y se contó con la colaboración de las psicólogas, maestras y demás personal de la escuela, así se formó un vínculo con todos los actores trabajando en red para potenciar y enriquecer las actividades con los niños.

El Proyecto de Extensión Bebeteca lo presentan los estudiantes de 2°. 3° y 4° de MPI junto a profesora Maestra Marcela Franco en el primer llamado de la reciente formada comisión del CFE Programa de apoyo a la extensión – ENHEBRO para ser evaluado como proyecto ejecutado y si es aprobado será publicado en repositorio del CFE. Fue seleccionado y homologado en Acta n° 22 Resolución N° 21 del Expediente 2020-25-5-007468 y se encuentra publicado en repositorio del CFE.⁸⁰

Cuando se presenta el Programa de apoyo a la extensión – ENHEBRO se comunica a los profesores y estudiantes que en el marco de la Res N°21. Acta N°2 del día 3 de febrero de 2021, que ha sido publicada en función de lo actuado y valorado por el comité académico, ha sido Bebeteca uno de los siete proyectos seleccionados para su publicación.

La Comisión de apoyo al Programa Enhebro, organiza un Seminario: La extensión como práctica universitaria en formación en educación el 9 y 10 de marzo de 2021, con modalidad virtual, en el que incluyen un espacio para la ponencia del proyecto.

Así estudiantes y docente hacen un aporte para continuar la construcción de la función de extensión en la Formación en Educación.

Inicio de una investigación, primeros resultados

Luego de la implementación de los proyectos por parte de los estudiantes, tutorados por las profesoras se inicia un primer acercamiento e inicio para investigar su impacto en la población estudiantil.

En una encuesta realizada a egresados y estudiantes de 4o año MPI, práctica 2017/18 se llega al resultado donde el 95 % de los encuestados responde que este espacio le aportó a su formación preprofesional.

Resaltan al fundamentar su respuesta: “El espacio brinda una dinámica diferente, amplia y especial para trabajar la importancia de la literatura y lectura en la primera infancia[...] encuentros con las familias y con los centros”.

80 Disponible em: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1346>

“Se aprende a trabajar en dupla, a coordinar materiales y horarios con todo el grupo, a trabajar en equipo”

Trabajo en equipo: aspecto que el 100% de los estudiantes acuerda que este espacio le aportó.

Los estudiantes consideran que esta experiencia de trabajo directo con los niños favorece su propio conocimiento pre profesional sobre desarrollo infantil, desarrollo del lenguaje.

Un alto número de estudiantes señala que consideran que esta experiencia de trabajo directo con los niños favorece su propio conocimiento pre profesional sobre cómo garantizar los derechos de la infancia y acercar a los niños al acervo cultural.

Al solicitar ampliar sus respuestas con respecto a los Derechos que consideraban que habían trabajado en el espacio los estudiantes respondieron que han trabajado: el derecho a cultura, el derecho a la inclusión, el derecho a participar de actividades culturales, el derecho al juego, el derecho a la educación, el a tener una identidad, el derecho a tener una familia.

Algunas reflexiones

Se ha realizado evaluaciones de esta experiencia educativa solidaria y de práctica pre profesional de parte del Equipo docente y Estudiantes y Organismo Gubernamental Intendencia de Florida (encargada de biblioteca municipal).

Los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje curricular de las y los estudiantes fueron evaluaciones grupales, autoevaluaciones por parte de los estudiantes, evaluaciones de proceso de los estudiantes de parte de los docentes.

Los instrumentos utilizados para evaluar las actividades solidarias fueron relacionar los datos entre participantes de Bebeteca y los registros de nuevas familias y docentes usuarios de Biblioteca.

Mejoras que se observaron en los aprendizajes de los estudiantes

Lograron un manejo más fluido con las familias, niños, educadoras.

Piensen cómo resolver problemas y lo concretan.

Elaboran y gestionan sus propios recursos.

Autogestionan el espacio, registran los participantes, planifican en función de ello y mejoran sus estrategias de aprendizaje.

Registran observaciones de lo que ocurre en dicho espacio y se incrementan sus narrativas de las diferentes experiencias.

Cambios observados en las estudiantes a partir de la experiencia en la bebeteca

Más intercambios entre pares.

Planifican en pequeños grupos con más autonomía.

Optimizan sus prácticas, indagan más sobre aspectos relacionados a áreas y disciplinas abordadas en el espacio.

Gestionan sus prácticas, los recursos.

Logran acercar a la lectura y a la literatura a los niños de la primera infancia acompañados de sus referentes de crianza (padres, abuelos, tíos, educadores, maestros, entre otros).

Cambios que se observaron en la comunidad destinataria

Acercamiento a la bebeteca de manera reiterada de las familias y los centros educativos que participan del proyecto.

Disfrute del espacio, vuelven a agendarse los referentes adultos porque observan que los niños disfrutan de las actividades propuestas.

Los niños cuando reiteran sus participaciones identifican a las estudiantes con el espacio.

Los niños solicitan a sus referentes de crianza llevar libros de la biblioteca infantil en calidad de préstamos a domicilio.

Mejoras significativas que se observaron en la institución educativa

Se organizan mejor las prácticas de los estudiantes en cuanto a distribución.

Se abarcan otros espacios de práctica además de los formales y tradicionalmente utilizados en magisterio desde hace muchos años.

Los inicios de esta investigación fueron presentados y aceptados para la ponencia en el Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa y del Saber Pedagógico (ELIESP) en la ciudad de México, junio 2019. Publicado en <https://www.redieeminvestigaciones.com/>

Proyecciones

En 2019 se realizan concursos docentes en algunas disciplinas de las diferentes carreras del CFE.

Con María García concursamos y al lograr puntaje de efectividad dejamos en 2020 de ser profesoras del IFD de Florida.

La colega se efectivizó en el IFD de San José y quien escribe Marcela Franco se efectivizó en el IFD de Salto.

Llevamos así estas experiencias a modo de ejemplos para los estudiantes de los respectivos IFD.

En Salto se implementó su inicio a fines del año 2021 y se está poniendo en acción en este 2022 con modalidad móvil entre otras cosas por la situación generada por la pandemia, por una remodelación que se está haciendo en el IFD y se están redistribuyendo los espacios de trabajo y además para que estudiantes de 3º y 4º de la carrera de MPI realicen los créditos de extensión como lo solicita el plan de la misma. Acompañan tres profesoras de la carrera y se tiene el aval de la dirección.

Se adjudicó un espacio que será la sala de amamantar para aquellos estudiantes y/o docentes del IFD que lo requieran y se compartirá con bebeteca pero para ambientar y tener el material disponible y a resguardo. Punto de encuentro de estudiantes, madres y niños/as de la primera infancia.

REFERENCIAS

CALMELS, D. **El cuerpo cuenta**: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. **Plan de Maestro de Primera Infancia**. República Oriental del Uruguay, 2017.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **En torno a las Bibliotecas Escolares del MERCOSUR**. República Oriental del Uruguay: MEC: Dirección de Educación, 2006.

PERRICONI, G., DIGISTANI, E. **Los niños tienen la palabra**: desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

SOTO, C.; VIOLANTE, R. **Experiencias estéticas en los primeros años**: reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 2016.

STERN, D. **La primera relación**: madre-hijo. Madrid, España: Ediciones Morata, 1983. v. 1.

BEBETECA: practice of Early Childhood Teacher students (Uruguay)⁸¹

Marcela Franco

Background

At the beginning of the 2017 school year, we decided to start an investigation for our work as teachers of the subject teaching practice/didactics at the Institute of Teacher Training (Instituto de Formación Docente – IFD) of Florida Clelia D’Amico de Mendoza⁸², together with our colleague María García Gorostiaga about which non-formal spaces where early childhood is present were available in the city of Florida (Department of Florida, Uruguay).

We started this initiative thinking about extension projects, dreaming of a Bebeteca in Florida.

The main idea was to visualize those spaces destined to carry out projects that involve the students of the 3rd year of the Early Childhood Teacher (MPI)⁸³ career of the IFD of Florida to carry out their extension projects in other formats than those traditionally used by teachers.

In 2017 the MPI career starts and the 3rd year teaching/didactic practice is in charge of Professor María García. I am in charge of the teaching/didactic practice of the 2nd year and I accompany the colleague in the inquiry as a collaborator of the project, as a support and observer.

Along the way, the need to have spaces for pre-professional practice at the IFD level and for the requirements of the MPI career plan for 3rd year students in the age range from birth to 3 years old crossed the path.

The MPI career plan states that the MPI degree will enable students to work in education centers – care of children from birth to 6 years of age, belonging to the Council of Initial and Primary Education (CEIP) from 2021 onwards, General Directorate of Initial and Primary Education (DGEIP) to the Uruguayan Institute for Children and Adolescents (INAU), in health institutions that require educational help, in private educational institutes and in others that attend this age group throughout the national territory.

81 Translation Florencia Cabrera.

82 <http://ifdflorida.cfe.edu.uy/index.php/contacto>

83 https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

We found spaces such as: the Municipal Library with a room destined to a Children's Library, the waiting rooms of the Pediatric Polyclinics of the neighborhoods of the Ministry of Public Health (MSP) and private institutions such as the Medical Cooperative of Florida (COMEF) and spaces of confluence of different neighborhoods away from the central area of the city such as the Plaza Conde of Floridablanca, among others.

In the public and private neighborhood pediatric polyclinics and in the Floridablanca area, projects were focused on designed playful-pedagogical aspects.

At the same time, we investigated at the country level (Uruguay) where and how some Bebetecas operated in the different departments and we went with some students to the National Library⁸⁴ in the city of Montevideo (capital of Uruguay) where the Bebeteca worked in the Francisco Acuña de Figueroa Room, in charge of the reading mediator Gabriela Mirza Martire, who invited us to attend with students a workshop with children and their upbringing referents. It is worth mentioning that the contact with the reading mediator was made by the students themselves.

Gabriela Mirza carries out this project in spaces such as the Zorilla Museum, Down Association Uruguay, in Montevideo; in the Municipal Library of the city of San José (San José department, Uruguay) among others.

UNESCO has stated that the children's library should "create and consolidate reading habits from the earliest years", "provide possibilities for creative personal development" and "stimulate the imagination and creativity of children and young people".

[...] the "bebetecas" which are, according to Mercè Escardó (1994:53-54), "spaces of peace where bonds of affection can be established through stories, and where reading is looking, listening, sharing [...]".

The term "Bebeteca" comes from Georges Curie: *bebêtheque*, a word that was much talked about at the 5th Reading Conference held at the Germán Sánchez Ruipérez Foundation, in July 1987, in which it is defined as: "special attention service for young children (from 0 to 6 years old) that includes, in addition to a space and a collection of books chosen to meet the needs of the youngest children and their parents, the loan of these books, periodic talks on their use and on the stories, advice and constant attention by the library professionals towards the users" (PER-RICONI, 2015, p. 72).

Once the information was gathered, we carried out a draft backed by the IFD headmaster of Florida, Primary Teacher and Spanish Teacher Isabela Urdampilleta Bengochea in order to present from the IFD to the Director of Culture from the Municipal Intendency of Florida (IMF) Mr. Álvaro Riva certain days and certain times to be agreed upon the space allocated to the children's reading room and share it with the staff in charge of the Municipal Library and the community.

After some coordination meetings between the IFD and IMF the draft is presented, and it is approved by the IMF in order to develop it and put it into action.

We proposed the 3rd year MPI students to elaborate the project as a whole and to think actions and strategies that bring lecture closer to children between 6 months to 3 years of age to be developed in the space of the Children's reading salon of the Municipal Library, where not only the book is present as a resource for reading, but also literature in its broadest sense, orality, music, among others. It arises as follows the first Bebeteca Project in Florida, also the first in Uruguay directed and managed by MPI students.

We are thinking of acquiring some books because the Library has an important number of children's books but not for the 6 month to 3 year age group.

The IFD management has allocated money for the purchase and the students who develop the project decide to collaborate with money for another purchase. The Culture Department from the Municipal Intendency contributes certain money month by month destined to the purchases of books, they also decide that this age group can take home books as a loan for a few months.

The students embark themselves on presenting and communicating to the community about the new project, they design and print brochures (**Figure 1**), then the Intendency collaborates by sending to print other brochures in order to extend the information coverage to other places farther away from the Downtown neighborhood where the physical space of Bebeteca is located.

The same students develop posters to take to institutions through which early childhood children transit: Child and Family Care Centers (CAIF) under INAU and a Civil Association, Early Childhood Care Centers (CAPI) dependent on INAU, public and private kindergartens among others.

Figure 1 – Brochure developed by 3rd year MPI students

 **BEBETECA**

**BIBLIOTECA MUNICIPAL
INSTITUTO DE
FORMACIÓN DOCENTE
FLORIDA**

Espacio para niños
de 6 meses hasta 3 años.



**Acompañados
de un adulto
referente del niño**

**Actividades
desarrolladas por
alumnos de la
Carrera de Maestro
de Primera Infancia
del Instituto de
Formación Docente
de Florida**



**Possibilidad para familias,
niños e instituciones de
primera infancia de
encuentro y disfrute con la
literatura infantil.**

**Participación de invitados:
escritores, narradores,
cuenta cuentos...
Préstamo de libros.
Espacio de lectura.**

Horario de actividades
LUNES A VIERNES
Familias: 10:30 a 11:15
15:30 a 16:15
**Instituciones de Primera
Infancia: 9:00 a 9:45**
9:45 a 10:30
13:30 a 14:15
14:15 a 15:00

**ACTIVIDAD GRATUITA
REQUIERE
INSCRIPCIÓN PREVIA
CONSULTAS
094345114
LUNES A VIERNES
9:00 a 12:30
13:00 a 16:30**

Source: The authors.

Different media coverages in the city of Florida are interested in informing the population about the project.

The graphic press is also present and through the period El Heraldó, students and the IFD Director are interviewed to report on the beginning of the project.

Figure 2 – Graphic press

SEPARA PARA NIÑOS DE ENTRE 6 MESES Y 3 AÑOS

Presentaron primera "Bebeteca" de Florida en la Biblioteca Municipal

El lugar será atendido por estudiantes de Magisterio

En conferencia de prensa realizada en el Centro Cultural Florida, se presentó la creación de la primera "Bebeteca" de Florida que funcionará en la Sala de Niños de la Biblioteca y servirá como espacio de protección para los estudiantes.

CONVENIO
La Dirección General de Cultura, a través de la Biblioteca Departamental "Prof. Aníbal Fernández", arribó a un acuerdo con el Instituto de Formación Docente de Florida dando inicio a una experiencia educativa para el fomento de la lectura.

DEMOCRATIZAR LA CULTURA
La directora del IFD, Isabella Undampilleta, se refirió a la importancia de la creación de esta primera "Bebeteca".

RESPUESTA POPULAR
"Como se comienza el golpe de Estado? El Tribunal Supremo de Justicia emitió un comunicado de prensa donde se anunció el inicio de la Asamblea Nacional a diurna. Al respecto se dijo que el golpe de Estado no es un golpe de Estado, sino un golpe de voluntad popular que se realiza para cambiar el rumbo del país y garantizar el futuro de Venezuela."

El Tribunal Supremo de Justicia emitió un comunicado de prensa donde se anunció el inicio de la Asamblea Nacional a diurna. Al respecto se dijo que el golpe de Estado no es un golpe de Estado, sino un golpe de voluntad popular que se realiza para cambiar el rumbo del país y garantizar el futuro de Venezuela."

El Tribunal Supremo de Justicia emitió un comunicado de prensa donde se anunció el inicio de la Asamblea Nacional a diurna. Al respecto se dijo que el golpe de Estado no es un golpe de Estado, sino un golpe de voluntad popular que se realiza para cambiar el rumbo del país y garantizar el futuro de Venezuela."

El Tribunal Supremo de Justicia emitió un comunicado de prensa donde se anunció el inicio de la Asamblea Nacional a diurna. Al respecto se dijo que el golpe de Estado no es un golpe de Estado, sino un golpe de voluntad popular que se realiza para cambiar el rumbo del país y garantizar el futuro de Venezuela."

Suscríbete a EL HERALDO

El lugar será atendido por estudiantes de Magisterio

El Tribunal Supremo de Justicia emitió un comunicado de prensa donde se anunció el inicio de la Asamblea Nacional a diurna. Al respecto se dijo que el golpe de Estado no es un golpe de Estado, sino un golpe de voluntad popular que se realiza para cambiar el rumbo del país y garantizar el futuro de Venezuela."

Source: <https://elheraldo.com.uy/26/04/2017/presentaron-bebeteca-biblioteca-municipal/>

The first Bebeteca in Florida and the approach of early childhood children to the book

The Bebeteca is a daily literature reading space for children from 6 months to 3 years of age, aimed at children who attend with their parenting referents and/or educational centers with their educators.

The students attend the Municipal Library from Monday to Friday one day for 4 hours, every day of the week there are between three and four students in each shift between 8:00 and 17:00 hours.

In general, they initially plan actions, prepare material, spread the proposal, manage the materials, schedule the upbringing referents and their children, record ages, number of children and a telephone number; coordinate actions to be developed in Bebeteca.

The methodology of registration that they use for these practices is a log where they narrate their experiences, observations, the organization of the day to day, the loan of books among students and various materials of the salon, there are individual or group contributions. Each day this log is left in the Municipal Library, in the Bebeteca space in a previously agreed trunk, since it is used by every student from both shifts.

The teachers who accompany and/or supervise the practice read the narratives when we go to the Bebeteca.

The attendance and non-attendance of students as well as the registration form of families, children, educational centers and other users are also attached.

The families, educators, general public and teachers can access the space freely during operating hours as it is a public space of the Municipal Library.

For literary activities, users must register in advance. All activities are free of charge. Families or small groups of children from educational centers accompanied by their educators, number of participating children and adults are scheduled.

Another record they make is by means of a folder where they put their planning, observations, evaluations and self evaluations of each day.

Then, in the IFD, in the theoretical classes of didactic/practice, the experiences are brought to the classroom, the practice is collectively reflected upon and deconstructed, allowing analysis from different points of view, students and teachers contribute to build knowledge.

Photographic and filming recordings are also made with the signed authorization of the families regarding the right and use of images of minors. They are used for pedagogical purposes, to visualize the process developed in each proposal. In this way, students can look at themselves and others, observe, reflect and strengthen their practices.

The library room for the Bebeteca is decorated by the students with rugs and pillows, billboards, hygiene items such as paper towels, tissues, alcohol

gel, a first aid kit donated and assembled in Health and Early Childhood Education class with students of 1st year of MPI coordinated with their teacher, and they also collaborated with the design and printing of information brochures on topics such as hand washing, breastfeeding, healthy eating, tooth brushing, among other topics.

It is a necessary space to meet with others and read individually and at the same time socializing from the first months of life.

There is a trunk where they keep the books that are inventoried and other resources and pockets where they put some books within reach of the children and with criteria and interests according to ages to be attended that day. They have boxes where they put the books to be used in the different proposals with the children and their parenting referents towards the end of the proposals.

The project began by carrying out activities in the municipal library, but due to inclement weather and the impossibility of reaching some centers due to their remoteness and scarce resources, the proposal was implemented to go to those places that requested it and the mobile bebeteca was born: students moved to other places outside the bebeteca (early childhood institutions) and it is here where the community character that was imprinted on the project was expanded.

The educational centers that wish to receive students with reading and literary proposals from the mobile bebeteca must coordinate the visit in advance.

The students thus become reading mediators between children and families, children and educators and the different actors in the community that require it.

The initial project was transformed at the request of the community and the students themselves, who were able to visualize the needs and interests of the community. What was thought to cover the age range from 6 months to 3 years old was extended to 5 years old.

The project is implemented by students and teachers from April to October of the current year, and was carried out by different students during 2017, 2018 and 2019.

How they carry out the proposal

The Bebeteca is a reading space for babies and children up to three years old. They are accompanied by their parents or other family members. It also welcomes groups of children from educational centers, accompanied by their educators and teachers. It is worth mentioning that relatives and teachers of older children also attend.

The Bebeteca is a reading space for babies and children up to three years old. They are accompanied by their parents or other family members. It also welcomes groups of children from educational centers, accompanied by their educators and teachers. It is worth mentioning that relatives and teachers of older

children also attend. In this space, the students offer different literary proposals every day, such as reading stories, narrations, poetry, puppet shows, among others. After this activity, children and adults have a free encounter with the literary material, allowing the children to explore it. We consider it appropriate to recognize that this free space allows children and adults to meet in a new way, to bond in an unhurried time, carefully thought out and planned for them.

It also allows babies and young children to approach a material that serves as an intermediary to enrich their bonds with other children, other adults and with literature.

A space such as the one available at the Florida Municipal Library (networking) is enhanced when students do their practices, although it is open to the public during the week.

Problematics to be addressed

To resize the space dedicated to children in the municipal library and to make a first approach of children, families and early childhood institutions to books, reading and literature in general, through the use of different resources. To make books available to households through the library's home lending service and encourage them to request them. To increase the number of visits and use of the library and bebeteca space. It has been the concern of students and teachers to bring to all children in the city of Florida rich, quality and timely literary and recreational materials and proposals for their age.

Published in <https://www.redieeminvestigaciones.com/>
ISBN: 978-607-8245-14-7

Why a baby book reading space?

Because according to Alicia Zaina (2016), she considers that from approximately 4 months of age, the adult will provide experiences that allow children to know, explore and begin to "read" books (SOTO; VIOLANTE, 2016, p. 105).

Babies make those first explorations in the books they are offered, so we must provide quality books both in material and in meaningful content for the different stages and ages of the children,

They make proposals from the area of language knowledge (orality, reading), from the area of artistic knowledge, literature (lyric genre, narrative genre, dramatic genre), artistic-expressive languages (music, puppet theater, shadow theater, dramatizations, sound stories...).

Children express themselves with a language of gestures, sounds, lullabies, and songs, which is why they offer children and their caregivers interactive activities.

The actions carried out are aimed at initiating them in reading experiences. Through literature, children begin to appropriate words, explore them through their sounds and literary genres. They offer varied repertoires for different reading journeys.

They have material resources such as audio equipment, musical instruments, magnetograph, flannel board, tableau, kamishibai, among others.

They use books in accordance with the age group attended by the project to bring children and their families closer to reading quality material, safe (cloth, washable, waterproof), varied: in cardboard, with scents, with textures, with transparencies, mobile books (with tabs on the edges), pop-up, die-cutting, among others. Some of the books were acquired with funds from the CFE, with funds raised by the students, others are private donations, others were increased with economic resources obtained through recognition and mention of the Latin American Center for Learning and Solidarity Service and others contributed by the IMF for its children's room, the latter of free use for students and users of the loan service in the room and at home.

They elaborate resources to be used such as puppets, images, daily instruments, rattles, flannel boards, magnetic boards, among others.

They read, narrate, sing, recite and sometimes dramatize.

They propose songs, poems, rhymes...

Lullabies, rhythmic games, rhymes, tongue twisters, riddles that family members, friends and teachers sing or play with the youngest children are key antecedents for their approach to the world of literature. Through these texts, children understand that words are rich, rhythmic and can be played with.

Narrations made with pleasure and enjoyment also allow them to identify the expressive and communicative functions of the word, while helping them in their affective and emotional development, as well as in their discovery of the world (p. 6).

Per day, there are proposals of about 45/60 minutes in total for each group of children and parenting referents consisting of the opening, activity and time to walk, touch, see, read towards the end of the same proposal with books of different formats and textures of the Bebeteca, students are integrated, they guide the parenting referents in the choice.

Students begin to gradually become reading mediators, since the massive use of communication technologies, so present in the lives of early childhood children, presents them with the challenge of returning to the reading of stories, poetry, rhymes and other literary proposals.

In this scenario prepared for reading, students learned about the technique of reading and narration; they generated strategies to carry them out; they built

criteria for selecting books suitable for the different ages of early childhood; they read and invited others to read; and they also learned to read to others.

Emilia Ferreiro (2003) writes, “The relationship between graphic marks and language, in its beginnings, a magical relationship that brings into play a triad: an interpreter, a child and a set of marks” (CALMELS, 2014, p. 64).

They have not only body availability but also the appropriate sensitivity for each moment, learning to read signals given by children to get to know them: movements, looks, cries, words, new learning and interactions are generated.

The body listens according to Daniel Stern (1983) ... Oral narration and the reading of the adult who acts as a reader is a propitious way for the creation of a matrix for learning to read, in which the letter comes alive in the body of the reader: it vibrates, resonates, slows down, murmurs, exclaims. For the listener to be “all ears”, the reader must not hide his or her body. The young child reads the adult’s lips, before incorporating the alphabet (CALMELS, 2014, p. 79).

According to Emilia Ferreiro (2003), the reader is an actor who lends his or her voice so that the text can be re-presented.

At a certain moment, books pass from the hands of adults to the hands of children.

...In the first readings, the hand touches the text, the fingertips, especially the index finger, points, goes over the letters, the syllables, the words... the first readings are the work of the body: the finger, the mouth and the eyes participate notably in the act of reading (CALMELS, 2014, p. 80).

The students generated bonds with the children and their parenting references or educators as they returned weekly to meet again to continue building knowledge together.

After each day, they give a souvenir related to the reading or theme addressed, inviting them to come back.

In the bebeteca space, all the participants read in the proposals proposed with the book and beyond it. The first books reach the children by the hand of the parenting referents in different formats and not only the physical one.

Sabemos que el libro es un objeto más, un objeto plurisignificativo y portador de mundos distintos. El bebé, el deambulador debe aprender a tomarlo, a recorrerlo con la mirada, a pasar las hojas y a interactuar con el adulto que se ofrece como primer intermediario sobre las emociones y las experiencias que éstos representan (PERRICONI, 2015, p. 73).

The students investigated, questioned, contributed, reflected and generated knowledge.

The observation of many babies in front of books made of fabric and with striking textures, allows us to affirm that the children are becoming aware that a book is a differentiated object and that its meaning among the objects that surround them is also different (PERRICONI, 2015, p. 75).

They celebrate special dates such as grandparents' day and invite grandparents to get closer to their grandchildren, thus generating intergenerational encounters.

Here I had the pleasure of attending one day a week as a grandmother and participating from another place, from another point of view. My grandson Emiliano, 2 years old, asked to return to Bebeteca to this place of encounter with books and with others.

When the students organize tributes to Uruguayan authors of stories for early childhood.

They establish contact and get some of them to come to Florida in person. Those who cannot make it, the students pay tribute to them by working with their books, making informative posters about their work.

Some visit them in the Bebeteca space with children scheduled for that day.

There the writers read, narrate or dialogue with those present, such as Ignacio Martínez, Lía Schenck (**Figure 3**), among others.

This is planned and coordinated by the students who visit the space and/or early childhood centers scheduled for that day.

After finishing, the authors carry out a workshop at the IFD with students of the MPI career, addressing issues related to children's literature and their work as writers.

Figure 3 – Visit of Uruguayan writer Lía Schenck to the Bebeteca de Florida



Source: Photograph by Marcela Franco (Florida, Uruguay, 2017).

After completing the project in 2017 and exchanging data with municipal library staff, it is clear that the number of users of storybooks for early childhood as home loans offered by the library has increased. Among other reasons, there is an explanation in the incentive that the students gave to the parenting referents to register as users. Then the older children asked them to take books home when the workshop ended. The space for early childhood children was redefined.

On occasion, students would talk to children and teenagers from the general public who came to the children's library or ask them for help when they saw them in the space to select books to read there or to take home as a loan.

In 2018, after a year of putting it into practice and having evaluated its implementation as positive, it was submitted to the call of the Latin American Center for Solidarity Learning and Service (CLAYSS) as a Solidarity Learning and Service Pedagogical Project.

The project is included in the so-called Solidarity Service-Learning (AYSS), which is a pedagogical proposal that allows children, adolescents and young people to develop their knowledge and skills through a concrete practice of solidarity service in the community.

This pedagogy can be developed both in the field of formal education and in the various areas of non-formal education that can be offered by different public agencies and civil society organizations. This space as a service of approach to reading for the community in early childhood and their families, makes our project to be located within the AYSS, since it is actively performed by students from the planning and intentional articulation of the learning contents. This modality of practice that links learning and solidarity service allows us to apply and articulate theory with practice, placing our knowledge at the service of the community, allowing us to acquire new knowledge and put competencies into play in real contexts, developing valuable practices as well as significant for the formation of an active and participatory citizenship⁸⁵.

For students it means combining their own learning with service to the community; doing something concrete together, as their Profile of Graduation states:

The degree, Early Childhood Teacher, will be qualified to work in education centers – care for children from birth to six years of age, belonging to the Council of Early and Primary Education (CEIP), to the plans of the Institute of the Child and Adolescent of Uruguay (INAU), in health institutions that require educational support, in private educational institutions and in others that serve this age stage comprising the entire national territory (MPI PLAN, 2017, CFE)⁸⁶.

85 <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1346>

86 https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

As transitional spaces for children, the Curriculum Framework for Uruguayan Children (2014)⁸⁷ recognizes the polyclinic, the doctor's office and the library, among others.

A recognition was obtained in 2018 at Institution level (IFD of Florida) and in 2019 a mention with an economic prize in the two awards that helped to increase the books.

The Project is presented with students as speakers and teachers involved in it in the 2nd Day of Solidarity Learning and Service Uruguay Headquarters in November 2019 at the Institute of Higher Education (IPES) of the CFE in the city of Montevideo.

Students and teachers are invited to represent Uruguay with this Teacher Training Project at the higher education level in a Presentation at the 23rd International Seminar on Solidarity Learning and Service transmitted via Internet from Buenos Aires, Republic of Argentina in August 2020.

Bebeteca extension project

After the project was carried out in 2017 and evaluated as a positive experience, the students propose to carry it out as an extension project in 2018, thus the Bebeteca extension project arises and is derived and complemented with the so-called mobile Bebeteca. The hours worked are counted to grant credits to the students (15 hours corresponds to 1 credit).

The MPI career is creditized and students must take elective courses, extension projects and research during the course of study.

In the Extension program, students choose to carry out internships in this space or attend other spaces where early childhood is present: public, private or mixed early childhood centers. Institutionally supported activities are implemented, which are carried out in the environment, interacting with the rest of the community, through face-to-face practices.

Within this project, the students set the following objectives

To carry out extension activities in the community promoting literary and expressive activities by students of the 2nd, 3rd and 4th year of Early Childhood Teacher career.

To offer families and early childhood educational institutions that serve children from 6 months to 3 years of age in the department of Florida a place of encounter and enjoyment with literature, allowing them to have aesthetic experiences.

To enable the development and capacity for dialogue, empathy and listening, favoring a respectful and solid affective bond with children and their families from a rights-based perspective. To encourage the discovery of and interest in books, through an experience of discovering a new universe through them, helping children to develop curiosity about the world around them.

Promote a playful environment through activities that allow children and their companions to approach books and the Bebeteca space.

Offer books and materials to enjoy at home, through lending services. Provide guidance and resources to families on first readings, offering them guidelines to share and enjoy books with their children and motivate them to be their children's storytellers⁸⁸.

It is extended to the whole city as it covers different neighborhoods and institutions with different formats (mixed, private, public) that attend to early childhood children and families. It also reaches the community outside the capital city of the department, such as the city of Sarandí Grande; Rural School No. 23 Chacras de Florida; School No. 22 Full-Time School of Mendoza Grande; in the modality called "Mobile Bebeteca", which is developed under the same conditions as the initial project.

The development of the project is carried out from April to October of the current year, it was put into action by different students during 2018 and 2019.

In Rural School No. 23, professionals who work on an honorary basis in this school are interested in the career of Early Childhood Teacher, justifying that the school is attended by three children who belong to the Early Childhood age group. They suggest how interesting it would be a contribution from students of the career through an approach to the center from some perspective. Some students decide to carry out, as an extension activity, an approach to the school from the Bebeteca space, since during the MPI course, there are no practices in rural schools. A first meeting was held at the school where the Municipal Library resumed a project called Mobile Library that had been discontinued with rural schools, and a tableau with puppets, cushions and story books was taken to the school to be kept for a month.

The supervision was in charge of the practice teachers María García and Marcela Franco, in some instances, with the collaboration of psychologists, teachers and other school personnel, thus forming a bond with all the actors working in a network to enhance and enrich the activities with the children.

The Bebeteca Extension Project was presented by the MPI students of 2nd, 3rd and 4th year together with teacher Marcela Franco in the first call of the recently formed commission of the CFE Extension Support Program – ENHEBRO to be evaluated as an executed project and if approved it will be published

in the CFE repository. It was selected and approved in Act N° 22 Resolution N° 21 of File 2020-25-5-007468 and is published in the CFE repository⁸⁹.

When the Extension Support Program – ENHEBRO is presented, teachers and students are informed that within the framework of Res N°21. Act N°2 of February 3, 2021, which has been published according to the actions taken and assessed by the academic committee, Bebeteca has been one of the seven projects selected for publication.

The Commission of support to the Enhebro Program, organizes a Seminar: The extension as university practice in education training on March 9 and 10, 2021, with virtual modality, which includes a space for the presentation of the project.

In this way, students and teachers make a contribution to continue the construction of the extension function in Education Training.

Initiation of an investigation, first results

After the implementation of the projects by the students, tutored by the professors, a first approach and start to investigate their impact on the student population is initiated.

In a survey conducted to graduates and students of 4th year MPI, practice 2017/18, 95% of the respondents answered that this space contributed to their pre-professional training.

They emphasize in support of their response: “The space offers a different, broad and special dynamic to work on the importance of literature and reading in early childhood... meetings with families and with the centers.

“We learn to work in pairs, to coordinate materials and schedules with the whole group, to work as a team”.

Teamwork: aspect that 100% of the students agree that this space contributed to them.

Students consider that this experience of direct work with children favors their own pre-professional knowledge about child development and language development.

A high number of students indicate that they consider that this experience of direct work with children favors their own pre-professional knowledge on how to guarantee children’s rights and bring children closer to the cultural heritage.

Some reflections

Evaluations of this educational experience of solidarity and pre-professional practice have been carried out by the teaching team, students and

89 <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1346>

the Governmental Organization of the Municipality of Florida (in charge of the municipal library).

The instruments used to evaluate the students' curricular learning were group evaluations, self-evaluations by the students, and process evaluations of the students by the teachers.

The instruments used to evaluate the solidarity activities were to relate the data between Bebeteca participants and the records of new families and teachers using the library.

Improvements observed in student learning

They achieved a more fluid management with families, children, educators.

They think about how to solve problems and make it happen.

They develop and manage their own resources.

They self-manage the space, register the participants, plan accordingly and improve their learning strategies.

They record observations of what happens in the space and increase their narratives of the different experiences.

Changes observed in the students as a result of the experience in the bebeteca

More peer-to-peer exchanges.

They plan in small groups with more autonomy.

Optimize their practices, investigate more about aspects related to areas and disciplines addressed in the space.

Manage their practices and resources.

They are able to bring early childhood children closer to reading and literature, accompanied by their parenting referent, grandparents, aunts and uncles, educators, teachers, among others.

Changes observed in the target community

Repeated visits to the bebeteca by families and schools participating in the project.

Enjoyment of the space, adult referents come back because they observe that the children enjoy the proposed activities.

The children, when they repeat their participation, identify the students with the space.

The children ask their caregivers to take books from the children's library as home loans.

Significant improvements observed in the educational institution

Student practices are better organized in terms of distribution.

Other practice spaces are covered in addition to the formal and traditionally used in teaching for many years.

The beginnings of this research were presented and accepted for presentation at the First Latin American Meeting of Educational Research and Pedagogical Knowledge (ELIESP) in Mexico City, June 2019. Published in <https://www.redieeminvestigaciones.com/>

Projections

In 2019 there will be teaching competitions in some disciplines of the different careers of the CFE.

Together with María García we applied for the effective grade and when we achieved the effective score we left in 2020 to be teachers at the IFD of Florida.

The colleague became effective in the IFD of San José and Marcela Franco became effective in the IFD of Salto.

We thus take these experiences as examples for the students of the respective IFD.

In Salto it was implemented at the end of the year 2021 and it is being put into action in 2022 with mobile modality, among other things due to the situation generated by the pandemic, due to a remodeling that is being done in the IFD and the work spaces are being redistributed and also so that students of 3rd and 4th year of the MPI career carry out the extension credits as requested by the plan of the career. Three professors of the career are accompanying the project and it has the endorsement of the direction.

A space has been allocated as a breastfeeding room for those students and/or teachers of the IFD who require it and it will be shared with the biblioteca, but in order to set the scene and have the material available and safe. Meeting point for students, mothers and early childhood children.

REFERENCES

CALMELS, D. **El cuerpo cuenta**: la presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. **Plan de Maestro de Primera Infancia**. República Oriental del Uruguay, 2017.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **En torno a las Bibliotecas Escolares del MERCOSUR**. República Oriental del Uruguay: MEC: Dirección de Educación, 2006.

PERRICONI, G., DIGISTANI, E. **Los niños tienen la palabra**: desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

SOTO, C.; VIOLANTE, R. **Experiencias estéticas en los primeros años**: reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 2016.

STERN, D. **La primera relación**: madre-hijo. Madrid, España: Ediciones Morata, 1983. v. 1.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

LOS LIBROS INFANTILES ETNOGRÁFICOS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN:

una estrategia para recuperar la mirada de
niños de grupos culturales minorizados en
las situaciones de enseñanza y aprendizaje

Celia Rosemberg

Introducción

Todos los niños y niñas comparten la potencialidad para pensar, aprender, sentir, actuar y comunicarse pero también hay diferencias entre ellos, que resultan de los entornos sociales y culturales en los que crecen. Las experiencias infantiles tempranas tienen lugar en una diversidad de contextos en los que las interacciones con adultos y niños/as mayores, los objetos, las actividades, los conocimientos compartidos por los integrantes de la comunidad y la(s) lengua(s) con las que se comunican cotidianamente forjan los caminos del desarrollo infantil (Nelson, 1996, 2007). En cada comunidad, en cada grupo social priman un conjunto de valores, creencias, conocimientos y actitudes, modos de actuar, de afrontar la vida y las dificultades, de resolver problemas, de relacionarse socialmente y de usar el lenguaje, que se consideran apropiados para los adultos y también para los niños.

Como señalan Bronfenbrenner y Ceci (1994), en todo grupo social y cultural los entornos de crianza tienden a parecerse, pero entre grupos hay diferencias que pueden dar lugar a variaciones en el desarrollo infantil. En los últimos treinta años una importante serie de estudios, mayormente enmarcados en la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1967 & Rogoff, 1993), mostraron que las características sociales y culturales mencionadas se hallan relacionadas con diferencias en los sistemas de actividad que moldean la vida de niños y niñas. Las actividades en las que los niños/as participan desde su nacimiento afectan las relaciones sociales que establecen con las otras personas (Rogoff, 1993; Velez-Ibañez & Greenberg, 2005; Volk & Acosta, 2004) y los “fondos de conocimientos” que aprenden (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; González, Wyman & O’Connor, 2011). Los “fondos

de conocimientos” son importantes para el/la niño/a de tres diferentes modos. Primero, ellos implican una identificación con el entorno en tanto que constituyen prácticas que se han desarrollado históricamente. En segundo lugar, se transmiten y comunican al/la niño/a en el contexto de los sistemas de actividades compartidas que les dan forma a su vida. En tercer lugar, los objetivos del sistema son previamente conocidos por el/la niño/a.

Se han identificado también diferencias en los patrones y formas de las interacciones verbales y no verbales que caracterizan los intercambios comunicativos, la variante lingüística y el estilo de discurso en los que se socializan (Borzone & Rosemberg, 2000a; Simons & Murphy, 1988) así como sus experiencias con la escritura (Leseman & van Tuijl 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor, 1983).

La evidencia existente también indica que los conocimientos, el tipo de relaciones sociales, la lengua, la variante lingüística y los estilos de interactuar y de discurso que los niños y niñas de muchos grupos sociales y culturales desarrollan en sus hogares pueden diferir de aquellos que habitualmente se privilegian en el ámbito escolar (Adger *et al.*, 1992; Borzone & Rosemberg, 2000; Michaels, 1988; Martínez, 2003). Asimismo, se han identificado diferencias entre el entorno escolar y comunitario en las formas de aprender y usar el conocimiento: mientras que en la escuela prima la comparación y el análisis conceptual, en muchos hogares y comunidades, durante la socialización infantil primaria, se privilegia la aproximación holística del/la niño/a a situaciones reales (Cole, 1999 & Rogoff, 1993). Además, los niños que crecen en situación de pobreza, ya sea en entornos rurales o urbanos, suelen tener, con frecuencia, menos experiencias preescolares con libros de cuentos, y otros tipos de textos escritos que lo que asume la escuela (Leseman & van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor, 1983).

Teniendo en cuenta que el desarrollo infantil se produce en esta matriz sociocultural que se despliega en los sistemas de actividades de los que los/as niños/as participan en sus hogares, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que los niños y niñas de grupos minorizados, muchas veces, manifiestan en el ingreso a la escuela, pueden ser entendidas como el resultado de un desajuste en la compleja interrelación entre el entorno familiar y comunitario del niño y el entorno escolar (Cook-Gumperz, 1988; Rosemberg & Borzone, 1998; Rosenberg, Stein & Alam, 2013; Tharp & Gallimore, 1991).

Tal como ha sido con frecuencia señalado en el marco de otros estudios (Tharp & Gallimore, 1991; Moll, 1992; Barton & Hamilton, 1998; Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Saldivar, 2006; Comber, 2011, entre otros), todo el aprendizaje del lenguaje que los/as niños/as llevan a cabo en el entorno escolar tiene que basarse en el capital cultural y lingüístico de los/as niños/as (Bourdieu, 1979). Se requiere una aproximación intercultural a la educación

que incluya los conocimientos, la lengua y las formas de hablar que los/as niños/as han aprendido en sus hogares y los incluya en las situaciones de enseñanza. Así, el capital cultural y lingüístico que los niños y niñas han desarrollado en sus experiencias tempranas es recuperado en propuestas sistemáticas para ser llevadas a cabo en el contexto escolar y en colaboración con las familias y las comunidades con el objeto de anclar el aprendizaje de los nuevos conocimientos, las formas discursivas y la alfabetización que son el objeto de la enseñanza escolar.

La importancia de capitalizar los fondos de conocimientos y usos del lenguaje que los niños han aprendido en el entorno familiar y comunitario para promover la alfabetización resulta evidente si se considera que la escritura constituye una forma de representación lingüística que complementa las experiencias infantiles en los entornos de vida cotidiana con nuevas experiencias vicarias (Nelson, 1996, 2007). Las experiencias que media la escritura acercan al/la niño/a a lugares distantes, en el espacio y en el tiempo, eventos situados en el pasado o imaginados para el futuro, personas desconocidas y realidades imaginadas. Pero a la vez para que los niños y niñas comprendan cuál es la función de la escritura y puedan dominarla necesitan comprender que pueden usar la escritura para producir conocimiento acerca de su entorno. La alfabetización es siempre un proceso intercultural porque la escritura no sólo permite el acceso a los conocimientos y a la producción de conocimientos en el marco del propio grupo social y cultural sino también el acceso a los conocimientos producidos por otros grupos y el diálogo entre culturas.

En este trabajo se presenta una serie de libros etnográficos diseñados como una estrategia pedagógica – o un instrumento de mediación, en términos de Álvarez y del Río (2001) y Cole y Engeström (2007) – que tiene por objeto proporcionar un anclaje sociocultural a la alfabetización de niños y niñas que viven en situación de pobreza en contextos urbanos y rurales y, en algunos casos, de poblaciones indígenas en Argentina. En línea con la perspectiva sociocultural, que concibe a la cultura de un modo flexible, dinámico e interactivo, como un mecanismo adaptativo que otorga un espacio relevante a la agencia individual (Willis, 1977), el diseño de esta estrategia considera de modo especial las experiencias de vida cotidiana de las personas, lo que las niñas y niños, y las personas cercanas a ellos hacen y dicen, las actividades en las que participan (González, Moll & Amanti, 2005). Es por ello que los libros etnográficos se elaboran en el marco de proyectos que combinan el estudio y la documentación de los fondos de conocimientos, las formas de interacción, la variante lingüística y las formas de aprender que caracterizan los sistemas de actividades de las que los niños y niñas participan en sus comunidades.

En los apartados que siguen se describen los libros etnográficos, el proceso que requiere su elaboración y las distintas variantes elaboradas a lo largo

de los años. Asimismo, se describen los sistemas de actividad específicos que diseñamos para implementarlos en programas educativos, atendiendo a las características culturales y sociales específicas de las diversas comunidades y de sus necesidades; de modo tal de facilitar el acceso a la alfabetización de todos los niños y las niñas.

Los libros etnográficos

Los libros etnográficos surgen como una estrategia pedagógica en el marco de una serie de proyectos que articulan investigación e intervención educativa que desarrollamos en el marco del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Educación (CIIPME – CONICET) en Argentina. Los proyectos fueron llevados a cabo en distintas comunidades rurales, urbanas e indígenas (colla, qom, mocoví) en situación de pobreza en Argentinas. En estos proyectos se documentan etnográficamente a través de observaciones audio y videograbadas, las actividades, fondos de conocimientos, las variantes lingüísticas y las formas de lenguaje de las comunidades. Se cuenta actualmente con aproximadamente 2355 hs. de audio y 1325 hs. de video⁹⁰.

En el marco de estos proyectos, los libros de lectura etnográficos (Rosemberg, 1997; Rosemberg & Borzone, 1998; Borzone & Rosemberg, 2000b) se elaboran en base a la información documentada como una herramienta destinada a incluir el capital cultural y lingüístico de los/as niños/as en el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje, el habla, las costumbres, la cotidianidad de los niños que pertenecen a grupos sociales que no comparten la variante lingüística y la cultura de la escuela. (La lista completa de libros elaborados se incluye en el Anexo I). La tarea del docente se torna muy difícil

90 Se trata de los datos incluidos, entre otros, en los siguientes *corpus*:

- Rosemberg, Arrúe & Alam (2005-2012). Los entornos lingüísticos en el hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socioculturales/Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups. CONICET SECYT (doi in progress)
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Stein, A., Migdalek, M., Menti, A. & Ojea, G. (2015-2016). Los entornos lingüísticos de niños pequeños en Argentina/Language Environments of Young Argentinean Children. CONICET SECYT (DOI in progress).
- Rosemberg, C. R., Iam, Ramírez, M. L., Ibañez, I., Ojea, G. & Barrial, E. (2018-2019). Variaciones socioeconómicas y culturales en las experiencias lingüísticas tempranas de niños argentinos /Socio-economic and cultural variations in early experiences of Argentinean children. CONICET SECYT (DOI in progress).
- Rosemberg & Stein (2012) Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes de Entre Ríos, Argentina/Kindergarten Early Literacy Situations in Entre Ríos, Argentina. CONICET Fundación Arcor (DOI en trámite).
- Rosemberg, Stein & Migdalek (2003-2008) Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes y de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina/Preschool and Kindergarten Early Literacy and Family Literacy Situations in Buenos Aires, Argentina. CONICET Fundación CARE (Doi en trámite).
- Rosemberg y Alam (2009, 2016) “De niño/a a niño/a” Situaciones de alfabetización entre niños/as. From child to child: Literacy situations among children CONICET SECYT (Doi en trámite)

cuando tiene que enseñar a leer y a escribir a un/a niño/a qom, a un/a niño/a colla o a un/a niño/a mocoví con un libro pensado y escrito desde una visión urbana del mundo o, para mencionar casos menos obvios pero no menos problemáticos, a niños/as en situación de pobreza de zonas periurbanas, con el modelo estereotipado y atemporal de un/a niño/a de sectores medios.

Estos libros son propiamente etnográficos. Así por ejemplo, “*Las aventuras de Huaqajñe*” es un libro escrito en base a las observaciones de niños de distintas comunidades qom de la provincia del Chaco, “*Las Aventuras de Ernestina*” es un libro escrito en base a las observaciones realizadas en las comunidades collas, “*Las Aventuras de Tomás*” se escribió a partir del trabajo de campo en barrios periféricos y en situación de pobreza y en el área metropolitana de Buenos Aires. De una manera similar, todos los otros libros que hemos elaborado están situados en un contexto espacial y temporal específico y narran la vida de niños y niñas concretos y reales.

No se trata de libros que simplemente recuperan problemáticas, conocimientos y costumbres locales. Son libros que intentan captar la mirada de los niños y niñas como actores en su realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Reflejan la cultura de los/as niños/as, su perspectiva de la vida pero, a su vez, los introducen en otras formas culturales. Es por ello que son libros interculturales. Son también, bidialectales, en tanto que mientras que el narrador emplea el dialecto (o variante lingüística) estándar, en las transcripciones de los diálogos de la niña o niño protagonista (y de otros miembros de la comunidad con quienes interactúan) se emplea la variante del español que emplean. En este sentido, los libros de lectura etnográficos se distinguen con claridad de la mayor parte de los libros de lectura que circulan en los espacios educativos institucionales, libros que reflejan sólo la cotidianidad de un/a niño/a de zona urbana: su variante lingüística, costumbres, conocimientos y entorno familiar y social.

Como el texto escrito incluye las palabras de la variante dialectal de la comunidad, los/as niños/as pueden fácilmente entender que la escritura es lenguaje y que puede servirles como una herramienta para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos. En tanto que los episodios, en buena medida, representan etnográficamente las situaciones cotidianas en la vida de los niños y niñas, sus propias experiencias; las dificultades de comprensión del texto se reducen en las primeras fases del proceso de aprendizaje, de modo que toda la atención de los/as niños/as puede focalizarse en los procesos de nivel básico, que permiten el dominio progresivo del sistema de escritura. Como los personajes del libro son niños y niñas reales de la comunidad, ellos/as pueden sentirse identificados y protagonistas y, de ese modo, reafirmar su identidad individual y sociocultural.

Los libros de lectura etnográficos buscan representar la experiencia subjetiva de los niños y niñas y, de esta forma, les permiten experimentar la funcionalidad de la escritura como un sistema de soporte externo que se emplea para representar información, ideas, y sentimientos. Sin embargo, la escritura no es sólo un instrumento de externalización que permite la representación y la producción del propio conocimiento sino que asimismo constituye un medio para acceder al conocimiento producido por otros grupos sociales y culturales. Asumiendo una perspectiva intercultural, al mismo tiempo que en los libros se revaloriza la sociedad y la cultura local, se busca ampliar los conocimientos y los repertorios lingüísticos y discursivos de los/as niños/as. Para ello, en los contextos narrativos que se elaboran, los conceptos espontáneos de los/as niños/as construidos en sus experiencias directas y, en general, los conocimientos del mundo físico, social y espiritual local (Gasché, 2001) se entrelazan con otras formas culturales, el conocimiento científico y los contenidos escolares.

En este sentido, los libros de lectura etnográficos son libros cualitativamente diferente a los otros libros de lectura porque incorporan en el corazón mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje a estos niños y niñas que, muchas veces, son discriminados no necesariamente en forma explícita sino implícitamente, por omisión, al no incluir en la enseñanza sus conocimientos, sus valores, su forma de hablar. Los libros de lectura etnográficos resitúan a los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los ponen en primer plano (Rosemberg, 1997, 2001).

Estos libros constituyen una herramienta para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, aprendan el dialecto estándar y contenidos que remiten a distintas formas culturales, para su crecimiento personal, para desempeñarse adecuadamente en contextos socioculturales diversos, para seguir estudiando, para trabajar, pero desde ellos, capitalizando su patrimonio cultural y lingüístico y no negándolo. Y en ello radica, precisamente, el valor y la particularidad de estos libros.

La elaboración de los libros de lectura etnográficos

Los libros etnográficos tienen como base un intenso trabajo de campo en las comunidades que habitualmente se realiza en colaboración con miembros de las comunidades y con docentes. El trabajo de campo consiste principalmente en observaciones de las actividades cotidianas de las que participan los niños y niñas y audio o video grabaciones y transcripciones de las situaciones de interacción. Si bien el foco de la observación es un niño o una niña, se registran en detalle las acciones verbales y no verbales de los otros participantes. Esta información es completada e integrada con información de entrevistas realizadas a personas de la comunidad que lleven a cabo de un modo muy

experto una tarea o actividad, con relatos de historias registradas en el marco del trabajo de campo o en otras investigaciones previas. Así por ejemplo, en el libro de lectura “*Las aventuras de Huaqajñe*” un episodio en el que la niña viaja desde Resistencia a Pampa del Indio en micro a visitar unos familiares, se elaboró combinando información obtenida en observaciones y grabaciones realizadas por sus padres durante el viaje e información obtenida en entrevistas sobre cómo las familias, en el pasado, recorrían esos trayectos en carretas.

Las observaciones tienen una ventaja sobre los otros tipos de información: muestran al niño o niña y a las otras personas que interactúan con él o ella, no como meros informantes de conocimientos e historias, sino en la situación real, como actores en su propia realidad, ya sea individualmente o cooperando socialmente con otros. Ello posibilita que el libro refleje la perspectiva infantil sobre la propia realidad. En efecto, al participar de las actividades cotidianas los/as niños/as ponen de manifiesto sus conocimientos, sus habilidades, intereses, afectos y reacciones en relación a los objetos, las acciones y las otras personas que son parte de su vida.

El libro busca recuperar la participación infantil en los sistemas de actividades de la comunidad. Uno de los episodios del libro “*Las aventuras de Huaqajñe*” fue escrito en base a las observaciones de los/as niños/as mientras recogían fruta cerca de la casa de su abuela. Desde pequeños/as, los/as niños/as de esta comunidad rural qom, participan en actividades que posibilitan la subsistencia familiar, tales como cazar pequeños animales o pescar y recoger frutos del monte. Realizando estas actividades, aprenden qué frutos silvestres pueden comerse y cuáles no y cuándo están suficientemente maduras para ser recogidas como alimento. También aprenden muy tempranamente la importancia de cuidar la naturaleza. Saben que no deben arrancar más fruta que la que van a comer y que no deben lastimar animales ni pescar si no van a consumirlos. A través de su participación en estas actividades, los niños y niñas qom internalizan otras normas que regulan su vida en la comunidad. Estas normas enfatizan la interdependencia en los intercambios y en las relaciones entre los/as niños/as y con los adultos. Esta interdependencia que caracteriza a la cultura qom se hace especialmente evidente en el cuidado de de los/as más pequeños/as por los mayores y en el compartir la comida con los integrantes de la comunidad. Todo ello se muestra en el desarrollo de los episodios del libro.

El libro se organiza en episodios que representan las situaciones que viven los niños y niñas en la comunidad. Estas situaciones dan forma al libro, pero no desde la mirada del observador externo a la cultura. En cambio, los actores, objetos y actividades se presentan desde la perspectiva subjetiva de los niños y niñas, que se pone de manifiesto en los registros de las observaciones. Se busca recuperar la mirada de los niños como actores en esa realidad, su perspectiva de la vida, sus intereses e interacciones típicas en el transcurrir de su vida cotidiana.

Para la elaboración del libro, en primer lugar, se identifican en los registros de observación aquellas situaciones que se reiteran a través de los/as niños/as en ese entorno sociocultural. Estas situaciones dan lugar a los episodios que constituyen el libro de lectura. Los episodios registrados se ficcionalizan. Así por ejemplo, en el libro “*Las aventuras de Ernestina*” elaborado para ser usado en las comunidades collas en la zona del noroeste de Argentina, una de las niñas observadas, Ernestina, es la protagonista de la historia y la trama argumental se construye recreando ficticiamente los vínculos de esa niña con otros/as niños/as y las situaciones de participación. Esto significa que no todas las situaciones que se presentan en el libro son situaciones que efectivamente pasaron. Por ejemplo, Ernestina viaja desde Pueblo Viejo, donde vive en la Provincia Salta, a Paicone en Jujuy a visitar familiares y amigos. Durante el viaje, en el micro escucha hablar a unos turistas en inglés y se introducen contenidos referidos no sólo a los medios de transporte sino también a las diferencias culturales y lingüísticas

Otra forma de incluir contenidos en el libro es analizando el significado de algunos de los objetos que aparecen en las observaciones (Rosemberg & Ojea, 2010). Por ejemplo, en “*Las Aventuras de Huaqajñe*” el nombre de la niña Huaqajñe, en qom significa estrella. La niña se llama así porque, para los qom, las mujeres bajan de las estrellas y en el libro la abuela de la niña narra esta historia. Cuando se incluyen conocimientos que caracterizan a la cultura de la comunidad (por ejemplo, la historia del fuego), es un adulto, generalmente un anciano el que los introduce, dando cuenta, así, del carácter intergeneracional que tiene la transmisión de conocimientos culturales. Cuando se introducen historias alejadas de la comunidad de los/as niños/as, propias de la cultura occidental, éstas se introducen con el formato de libro (por ejemplo, Sandokan). “Abrió el libro y... se encontró en una tierra extraña. Era una playa de arenas y rocas. A lo lejos, en la orilla del mar, se veían restos de un barco destrozado [...]” (2010, p. 88).

La introducción de estas historias ficcionales les permite a los niños y niñas no sólo aprender nuevas palabras alejadas de su mundo de referencia sino que, al mismo tiempo, les permite acceder al género literario.

De una manera similar, se busca ampliar el conocimiento de la cultura del/la niño/a, al que acceden por medio de procesos de transmisión intergeneracional, con conocimiento y herramientas desarrolladas por la ciencia occidental. Por ejemplo, en el libro *Aso Nogotole le`enaxat Cintia* [Una niña llamada Cintia], Cintia y sus amigos/as entrevistan en la escuela

a un anciano de la comunidad sobre los yacarés, un animal de la zona. El anciano les cuenta para que se emplea cada parte del animal. Luego, junto con la maestra los/as niños/as integran esta información con otra tomada de otras fuentes y organizan y escriben un texto para presentarlo en una feria de ciencias. La información nueva describe con detalle variables específicas tales como altura, tamaño peso, características corporales, el habitat y la dieta de los yacarés. Ello hace posible que los/as niños/as aprendan información académica convencional y habilidades de pensamiento científica al mismo tiempo que otorgan gran importancia a la sociedad y la cultura local.

El texto del libro etnográfico se construye desde una perspectiva multidialectal: en los diálogos, que constituyen recreaciones de los textos registrados en las observaciones y grabaciones, aparecen las formas lingüísticas que emplean los miembros de la comunidad y el narrador emplea la variante estándar. La mayor parte de los libros escritos en esta línea son en español, pero en el marco del trabajo en conjunto con la comunidad indígena qom/toba de la región del Chaco en Argentina, se han escrito también un libro en qom “*Aso nogotole le'enaxat Cintia*” y una serie de libros infantiles bilingües español – qom, “*En la comunidad Daviaxaiqui*”, para los niños y niñas de una comunidad indígena qom migrante en la Provincia de Buenos Aires.

Es importante señalar que si el niño o niña o alguno/a/s de los participantes en las actividades audio o videograbadas habla/n en otra lengua, por ejemplo qom, la transcripción se realiza en esa lengua. En estos casos, en los que el niño o niña alterna el español con otra lengua, por ejemplo qom, es necesario hacer una traducción al español. La pauta para la traducción es línea por línea. Por ejemplo:

Fragmento de una observación realizada en Pampa del Indio:

....Después le dice otra vez la hermana:

Aladino ra huo'o aca 'om plata negue't ca ashenaxana? /Aladino si tenés plata que vas a comprar?

Aladino le contesta a su hermana:

Huo'o ca seshenaxana ej pan taq chorizo / Algo para comer por ejemplo, pan y chorizo.

En la Tabla 1 De los registros de observaciones al libro etnográfico se presenta el proceso a partir del cual de un fragmento de un registro de observación se elabora un episodio del libro, ejemplificado con “*Las aventuras de Huaqajñe*”. En ese fragmento, si bien los participantes se comunican en español, le enseñan a la niña algunas palabras en qom.

Tabla1 – De los registros de observaciones al libro etnográfico

FRAGMENTOS DE OBSERVACIONES	LIBRO DE LECTURA
<p>Fragmento 1</p> <p>Esta grabación la realizó la madre de Huaqajñe (Ada) en su casa en horas de la noche.</p> <p>Ese mismo día pero a la siesta yo (Luz) le regalé a Ada un libro con relatos en los dos idiomas (Qom- Español) y con imágenes super lindas y coloridas. Ella me cuenta que al llegar a su casa después del trabajo y después de cenar, Ángeles y su padre se pusieron a mirar el libro.</p> <p>Ada y su hermana comentaban en la cocina lo que fue su día de trabajo.</p> <p>Ángeles y su papá miraban el libro en la mesa del living y comentaban:</p> <p><i>Ángeles_ A ver papi... que e ete? Papá Eso es un... a ver, qué es?</i></p> <p><i>Ángeles_ Casa</i></p> <p><i>Papá Casa... y esto?</i></p> <p>La madre de Ángeles espanta a uno de los 4 perros que hay en la casa, y juega con su sobrino David.</p> <p><i>Ada_ A ver bebé, saque esa mano de ahí. Saque, saque, saque...</i></p> <p>Las dos hermanas juegan con el bebé e interrumpen el silencio con una carcajada.</p> <p>Severiano y Ángeles siguen concentrados en la libro. El padre le sigue mostrando figuras del libro y le pide que diga el nombre en castellano y en Qom.</p> <p><i>Papá Y esto quién es?</i></p> <p><i>Ángeles Eze?... Nañec (ñandú)</i></p> <p><i>Papá Y este? Ángeles Perro</i></p> <p><i>Papá Perro. Y este? Ángeles Norec (fuego)</i></p> <p><i>Papá Y este?</i></p> <p><i>Ángeles_ Nalá (sol)</i></p> <p><i>Papá Y esta?</i></p> <p><i>Ángeles Estrella Papá Cómo se dice estrella?</i></p> <p>Ángeles duda un poco.</p>	<p>Página 29: Un libro de regalo</p> <p>Luz le regaló un libro de relatos a Huaqajñe. Los relatos estaban escritos en qom y en castellano.</p> <p><i>Huaqajne: Mirá papá el libro que me regaló Luz.</i></p> <p>Huaqajne y su padre se pusieron a mirar el libro. Los dibujos eran muy lindos y coloridos. Todos querían verlos. David, el más chiquito de la familia, quiso agarrar el libro y la mamá no lo dejó. "Saque, saque la mano. Ahora miramos el libro todos juntos" - dijo la mamá - "primero saco a los perros al patio para que no molesten".</p> <p><i>Dibujo de la mamá espantando a los perros y David, Huaqajne y el papá mirando el libro.</i></p> <p>Página 30</p> <p><i>Papá: ¿Y esto qué es?</i></p> <p><i>Huaqajñe: ¿Este?... Nañec (ñandú)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y este?</i></p> <p><i>Huaqajñe: Perro</i></p> <p><i>Papá: Perro ¿Y este? Huaqajñe: Norec (fuego)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y este?</i></p> <p><i>Huaqajne: Nalá (sol)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y esta?</i></p> <p><i>Huaqajñe: Estrella</i></p> <p><i>Papá: ¿Cómo se dice estrella?</i></p> <p>Huaqajne duda un poco.</p> <p><i>Papá: ¿Cómo es tu nombre en castellano? Huaqajñe: Estrella</i></p> <p><i>Papá: ¿Entonces, cómo se dice estrella?</i></p>

Fuente: de las autoras

Aprender con los libros etnográficos en la escuela, el hogar y la comunidad

Los libros etnográficos surgieron como herramienta pedagógica a partir de los resultados de una investigación en las comunidades collas del noroeste argentino (Rosemberg, 1997, Rosemberg & Borzone, 1998). Los resultados del análisis comparativo entre los conocimientos, los usos del lenguaje y las formas de interacción que se privilegian en el entorno escolar y aquellas que los niños y niñas desarrollan durante el proceso de socialización primaria en

sus hogares y comunidades pusieron de manifiesto una fractura entre estos entornos. Estos resultados replican los de estudios en comunidades hablantes de español de Estados Unidos (González, Moll & Amanti, 2005) y comunidades Maya en Guatemala (Rogoff, 1993). Los fondos de conocimientos, los patrones de interacción y la variante lingüística de la comunidad de los niños y niñas no suele incorporarse en las situaciones de enseñanza escolares, que generalmente, se ajustan a formatos clásicos de enseñanza

Frente a la evidencia que proporcionan estas investigaciones los libros etnográficos representan un intento por superar “la fractura” entre el entorno comunitario y el escolar del/la niño/a. Es por ello que “*Las aventuras de Ernestina*” elaborado a partir de la investigación en las comunidades collas, como también otros libros que realizamos posteriormente – “*Las aventuras de Tomás*” para niños y niñas que viven barrios en situación de pobreza del área metropolitana de Buenos Aires, “*Las aventuras de Anita*”, para la zona rural de La Rioja, – son libros de lectura a ser empleados en la escuela primaria para facilitar la transición de los/as niños/as al entorno escolar y el aprendizaje la lectura y la escritura.

Comenzar la enseñanza de la alfabetización leyendo textos completos anclados en la realidad de los niños y niñas tiene una ventaja muy importante: la actividad resulta significativa, los/as niños/as se dan cuenta de que la escritura transmite significados. No se espera que los/as niños/as puedan leer por sí mismos el episodio en la primera situación. Es el/la maestro/a el/la que lee e involucra activamente a los/as niños/as con comentarios y preguntas. Luego genera a partir del texto actividades de lectura y escritura de palabras y actividades que permiten que los/as niños/as aprendan las correspondencias entre las letras y los sonidos. Progresivamente los/as niños/as van incorporándose en mayor medida a la situación y van compartiendo la lectura y la escritura con el/la maestro/a, hasta que pueden leer y escribir de modo independiente.

Cada uno de estos libros de lectura se acompaña de un libro de actividades que están focalizadas en unidades lingüísticas menores, tales como palabras, grafemas y fonemas, para permitir el aprendizaje del sistema de escritura. Se retoman las palabras y los tópicos planteados en los libros etnográficos en actividades de conciencia fonológica, de aprendizaje de las letras y las correspondencias y de lectura y escritura de palabras, así como también actividades para ampliar el vocabulario infantil.

Para atender a la situación sociolingüística de los niños y niñas de las comunidades qom de Chaco que son bilingües español – qom, y que difieren según se hallen en la zona urbana o en la zona rural en el dominio que tienen de estas lenguas, hemos elaborado dos libros uno que permite el comienzo del proceso de alfabetización en español, y el otro que está diseñado para aquellos niños/as que deben comenzar la alfabetización en qom. “*Las aventuras de Huaqajñe*”, basado en las observaciones de una niña que vive en la ciudad

capital de la Provincia de Chaco, Resistencia, y su primera lengua es el español y “*Aso nogotole le’ enaxat Cintia*”, escrito a partir de las observaciones de Cintia, una niña que vive en Pampa del Indio en la zona rural de Chaco y es hablante en mayor medida de qom. Estos libros han sido diseñados para que los/as niños/as puedan comenzar el proceso de alfabetización en la lengua que dominan en mayor medida, ya sea español o qom, mientras aprenden a comunicarse oralmente en la segunda lengua (español o qom).

También para facilitar el aprendizaje de la comunicación en la segunda lengua hemos elaborado dos libros en imágenes: “*Dany*”, basado en las observaciones de un niño hablante de qom en la zona del monte del Impenetrable en Chaco y “*Dany na’ aqtaguec, na’ qaatqa, relatos, tolhomtes*”, que incluye historias en imágenes. Las historias son tanto de la cultura local como de la cultura occidental, para ampliar el mundo de referencia de los niños y niñas desde el comienzo del proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Como ha sido documentado por un número importante de estudios, los niños y niñas que ingresan a primer grado tienen muy diversas experiencias con la lectura y la escritura. Mientras que muchos de ellos/as han participado de numerosas situaciones de lectura de cuentos, saben que la escritura es una forma de lenguaje y han comenzado a aprender aspectos del sistema de escritura, otros/as no tienen libros de cuentos en sus hogares y no han tenido prácticamente oportunidades de aprender estos conocimientos (Craig & Washington, 2006; Heath, 1983; Salsa & Peralta de Mendoza, 2009; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Ello genera numerosas diferencias entre los/as niños/as, desde el inicio de la escolaridad formal.

Con el objeto de contribuir a reducir estas diferencias elaboramos una serie de doce libros infantiles “*En la casa de Oscarcito*”, a partir de observaciones etnográficas de la vida cotidiana de niños en barrios en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Los libros están especialmente diseñados para generar situaciones en las que los niños desarrollen todo su potencial para hablar, comunicarse y aprender a partir de su realidad y mediante el juego y el diálogo con sus familias. En cada uno de los libros, Oscarcito, el protagonista, vive una situación cotidiana en su hogar que desemboca en que sus papás, sus hermanos o su abuelo le cuenten un cuento. En la narración de lo que le ocurre a Oscarcito se recuperan los conocimientos y el lenguaje de los/as niños/as y se busca tender un puente hacia situaciones más distantes como las que plantean los cuentos, que se hallan escritos en la variante estándar. Junto con ambas narrativas, cada libro incluye juegos y actividades para promover que, en la interacción con los miembros de su familia, los niños desarrollen su vocabulario, distintas formas de discurso y el acceso al sistema de escritura.

Los libros “*En la casa de Oscarcito*” se entregan a las familias en talleres de alfabetización familiar que se llevan a cabo o bien en articulación

con jardines de infantes o bien en comedores comunitarios. En cada taller se entrega un ejemplar de la serie y se ejemplifican diferentes estrategias destinadas a la promoción del desarrollo lingüístico cognitivo, entre ellas la lectura de cuentos, los juegos con rimas, versos y poesías para promover el desarrollo de la conciencia fonológica, necesaria para la escritura; la importancia de aprender palabras nuevas y variadas y la manera de ayudar a los/as niños/as en este aprendizaje; las interacciones necesarias para andamiar el desarrollo discursivo de los/as niños/as y, finalmente, la importancia de los intercambios que favorecen la escritura del nombre propio y de otras palabras familiares.

Con un mismo objetivo que la serie “*En la casa de Oscarcito*”, promover la alfabetización temprana, antes del ingreso a la escuela primaria, para los niños y niñas de familias que integran una comunidad de migrantes qom en la provincia de Buenos Aires, se elaboró la serie “*En la comunidad Daviaxaiqui*”. La serie está compuesta por tres libros infantiles, “*La familia de Ana*”, “*Los nietos de Ramón*” y “*El abuelo Valentín*”. Los libros de esta serie están también integrados por narrativas, una que representa situaciones cotidianas en la comunidad de los/as niños/as, que desemboca en una narrativa, más alejada de su realidad. En este caso se trata de narrativas tradicionales de la cultura qom, más comunes en la región de Chaco que en la cotidianeidad de familias migrantes.

Al objetivo de promover la alfabetización temprana, se le agrega en el caso de la serie “*En la comunidad Daviaxaiqui*” el objetivo de recuperar conocimientos culturales. Con un objetivo similar, los libros son bilingües, junto con el español se introduce la lengua qom en textos breves que narran las historias de la cultura tradicional. Los juegos y actividades para promover el acceso al sistema de escritura y el aprendizaje de palabras, si bien están mayormente en español, dado que esa es la lengua que los niños y niñas hablan cotidianamente, también se introducen algunos juegos en qom, para que tengan la oportunidad de progresivamente recuperar la lengua de su cultura

En esta comunidad, de un modo similar a lo que sucede en otras comunidades y grupos minorizados, los hermanos/as y otros/as niños/as mayores juegan un rol importante en el cuidado de los/as pequeños/as y guían su participación en los juegos y las actividades (Rogoff, 1993; Rosemberg, Alam & Stein, 2014; Stein & Rosemberg, 2013; Volk & Acosta, 2004). A fin de capitalizar en estas características socioculturales implementamos un programa de niños/as tutores en alfabetización, “*De niño/a a niño/a*” (Rosemberg & Alam, 2013) en el centro comunitario de la comunidad

El programa parte de la idea de que las interacciones en las relaciones de tutoría -en las que uno de los sujetos, el tutor, instruye a otro, el aprendiz, en cuestiones en las que el primero tiene más experiencia y conocimientos que el segundo- no son unidireccionales. Por el contrario, y como lo han mostrado otros trabajos (Chi & Roy, 2008) tanto el tutor como el aprendiz

pueden beneficiarse en términos de aprendizaje en este tipo de intercambios. En este sentido, el programa intenta capitalizar las interacciones entre niños/as de distintas edades para generar una matriz que andamiaje el acceso de los/as niños/as de 4 y 5 años a la alfabetización, antes de ingresar a 1o grado de la escuela primaria, al mismo tiempo que genera oportunidades para que los/as niños/as mayores de 12 y 13 años puedan, en situaciones significativas, desarrollar una mayor comprensión del sistema de escritura y mejorar sus habilidades como lectores y escritores.

En talleres semanales los/as niños/as se preparan como tutores: leen los cuentos que luego les leerán a los/as pequeños/as, piensan y discuten estrategias destinadas a mantener la atención del/a niño/a y se los estimula a formular distinto tipo de preguntas. Asimismo, se reflexiona en torno al vocabulario en los textos y acerca de cómo explicar el significado de palabras desconocidas a un/a niño/a pequeño/a. De esta manera, el trabajo que se realiza con los/as niños/as tutores/as constituye una oportunidad para que ellos/as mismos/as mejoren sus habilidades discursivas y sus habilidades como lectores y escritores. En una segunda instancia semanal se realiza la actividad de tutoría: cada uno/a de los/as niños/as más grandes lee a uno/a de los/as pequeños/as las historias en uno de los libros y realiza junto con él/ella los juegos y actividades propuestos en el libro.

En cada caso, en los contextos escolares, en las situaciones en los hogares y los talleres de alfabetización familiar y en los contextos comunitarios con las situaciones de tutorías entre niños/as de distintas edades, el sistema de actividad (Cole, 1999, Cole & Engeström, 2007) involucrado en la alfabetización es el resultado de una coconstrucción en la que se articulan los libros etnográficos y las características singulares de las comunidades, las escuelas y las familias. De esta manera, se genera estratégicamente un anclaje sociocultural a la alfabetización

Conclusiones

Los libros etnográficos destinados a promover la lectura y la alfabetización temprana que se presentaron en este capítulo son elaborados en base procesos de investigación empírica que buscan comprender qué y cómo aprenden y se comunican los niños y niñas en los contextos de sus hogares y comunidades. Estos libros recuperan los conocimientos de la cultura y del grupo social de los/as niños/as y les proporcionan nuevas herramientas y el acceso a nuevos conocimientos y formas lingüísticas así como su implementación en sistemas de actividad escolares, familiares y comunitarios. De este modo se generan situaciones de enseñanza que crean una “zona de desarrollo potencial”

(Vygotsky, 2007), en la que los nuevos contenidos se tornan más cercanos y accesibles a los niños y niñas (del Río, 1994; del Río & Álvarez, 2007).

Cuando las situaciones de enseñanza están ancladas en los conocimientos de los/as niños/as, sus estrategias de aprendizaje, los formatos de interacción a los que están habituados en la comunidad y la variedad lingüística con la que se comunican, se garantiza la continuidad cultural y se hace posible complementar la acción de la familia proporcionando a los/as niños/as nuevas herramientas para interpretar y recrear la propia realidad y creando puentes con otras formas culturales (Gasché, 2001; González, Andrade, Civil & Moll, 2001). Cuando la escritura es mediada a través de estos libros, los/as niños/as pueden avanzar en el proceso de alfabetización a través de experiencias en las que “colaborativamente construyen” (Nelson, 2007, 2010) conocimiento acerca de los textos escritos.

El diseño de los libros etnográficos sólo es posible en el marco del trabajo intercultural y colaborativo de los miembros de las comunidades, los maestros y otras personas (investigadores, especialistas en alfabetización y en elaboración de materiales didácticos). La colaboración permite conformar una trama social entre los investigadores, las organizaciones comunitarias, los maestros y las familias. (Rosemberg, 2004). El/la maestro/la, el/la educador/a comunitario/a, el/la maestro/a bilingüe tienen un papel fundamental en el armado de este tejido social y en el intercambio entre la comunidad y la escuela. Ellos/as pueden promover una dinámica de interacción positiva entre los/as miembros de la comunidad y la escuela para que la comunidad llegue a participar en el proceso educativo con el aporte específico de los contenidos de ese grupo sociocultural.

REFERENCES

Adger, C.; Wolfram, W.; Detwyler, J. & Harry, B. (1992). *Confronting dialect minority issues in special education: Reactive and proactive perspectives*. Proceeding of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Studies Issues.

Alvarez, A. & del Río, P. (2001) Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13(1): 9-20.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, England: Routledge.

Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (2000) *Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique.

Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. [The three states of cultural capital]. Actes de la recherche en sciences sociales 30, 3-6.

Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychol. Rev.*, 101:568-86.

Chi, M. T. H., Roy, M. & Hausmann, R. G. (2008). Observing tutorial dialogues collaboratively: Insights about human tutoring effectiveness from vicarious learning. *Cognitive Science*, 32(2), 301-341.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. [S.l.]: Ediciones Morata.

Cole, M., & Engestrom, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In J. Valsiner and A. Rosa (ed.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press. pp. 484-507.

Comber, B. (2011). Making space for place-making pedagogies: Stretching normative mandated literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 343-348.

Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós

Craig, H. K., & Washington, J. A. (2006). *Malik goes to school: Examining the language skills of African American students from preschool-5th grade*. [S.l.]: Psychology Press.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). The zone of proximal development: inside and outside. In H. Daniels, M. Cole & J. V Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 276-303). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.

Del Río, P. (1994). Re-present-accion en contexto: una alternativa de convergencia para las perspectivas cognitiva e historico-cultural. In P. del Río, A. Alvarez and J. V. Werstch (ed.). *Explorations in Socio-cultural Studies. Historical and Theoretical Discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 129-146, v. I.

Gasché, J. (2001). *El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales*. [The Challenge of an Indigenous Amazonian Education: Provisional Scopes]. *Cultura y Educación*, 13, 59-72.

González, N., Andrade, R., Civil, M. & Moll, L. (2001). Bridging Funds of Distributed Knowledge: Creating Zones of Practice in Mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2), 115-132

González, N., Wyman, L. & O'Connor, B. H. (2011). The past, present, and future of "funds of knowledge." In B. Levinson & M. Pollock (Eds.). *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 481-494). London: Blackwell.

González, N.; Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. NJ: Erlbaum.

Heath, S. B. (1983). Research currents: A lot of talk about nothing. *Language Arts*, 60(8), 999-1007.

Leseman, P. P. M., & van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. (Vol. 2, pp. 211-228). New York: Guilford Publications Inc.

Martinez, G. A. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1).

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. [Narrative presentations: an oral preparation for literacy with first year course students] In: J. Cook-Gumperz (Ed.). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-136). Barcelona: Paidós.

Moll, L. C. (1992). Bilingual Classroom and Community analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20-24

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Nelson, K. (2010) Developmental Narratives of the Experiencing Child. *Child Developmental Perspectives*, 4(1): 42-47.

Peralta, O. A., & Salsa, A. M. (2009). Means of communication and sources of information: Two-year-old children's use of pictures as symbols. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(6), 801-812.

Reyes, A., Alexandra, D. & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Infancia y aprendizaje*, 19(4), 395-407.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento* [Apprenticeship in thinking]. Barcelona: Paidós

Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. [Verbal interaction and cognition: collas children development in family and school settings]. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.

Rosemberg, C. R. (1997). *Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programme de alfabetización intercultural para plurigrado*. [Ethnographic reading books in the frame of an intercultural literacy programme] Presentación en el Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas. Buenos Aires, mayo de 1997.

Rosemberg, C. R. (2004, abr.). *La colaboración entre la investigación y las organizaciones sociales*. [The collaboration between researchers and social

organizations]. Conferencia Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires.

Rosemberg, C. R. & Alam, F. (2013). De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización. *DIDAC*, 61, 76-80.

Rosemberg, C. R. & Ojea, G. (2010). *Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqajñe*. [Learning to read from the cultures: Huaqajñe's adventures]. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rosemberg, C. R. (2001). *Elaboración de libros de lectura etnográficos. Panel at the Congreso de promoción de la lectura*. Buenos Aires: Fundación El Libro.

Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2014). Children Interactions in Literacy Tutoring Situations. A Study with Urban Marginalized Populations in Argentina. *Global Education Review*, 1(2), 41-63. ISSN 0020-8566.

Saldivar, M. A. (Coor) (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural* [Techniques and dynamics for the intercultural education]. México: Ecosur.

Simons, H. D. & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer. In J. Cook Gumperz (ed.). *Strategies in oral spoken language and in the aptitude to read: La construcción social de la alfabetización* (pp. 213-234). Barcelona: Paidós.

Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina [Collaboration networks in family literacy situations with young children. A Study in urban-marginalized populations] *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912

Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. Retrieved from <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcrdsll/tr2.htm>

Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge. In N. González, N., L. C. Moll & C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Volk, D. & de Acosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: the role of Puerto Rican siblings. In E. Gregory, S. Long and D. Volk (Eds.). *Many pathways to literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. New York: Routledge Falmer.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.

Vygotsky, L. S. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House, 1977.

Anexo 1

Las Aventuras de Ernestina (Rosemberg, Borzone & Flores 2002);

Las Aventuras de Tomás (Borzone & Rosemberg, 2000);

Las Aventuras de Anita (Diuk, Borzone & Rosemberg, 2004);

Las Aventuras de Huaqajñe (Codutti, Díaz, García, López, Gutiérrez, Ojea, Rosemberg, Silvestre, Vallejos, Zalazar & Zenón, 2010);

Aso nogotole le'enaxat Cintia. Setaxayaxanaq, seraxanaq, seuennataxanaxalec qataq sa'ashaq, (Borzone, Cúneo, Dante, García, Gutiérrez, Maidana, Ojea, Peruano, Romero, Rosemberg, Silvestre, Silvestre & Silvestre, 2012);

Dany Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes (Inderecio, Sánchez, Ojea, Rosemberg, C. & Sgarbi, 2012);

En la Comunidad Qom Daviixaitquivi, serie de 3 libritos: *La familia de Ana; El abuelo Valentín* y *Los nietos de Ramón* (Alam, Rosemberg, Medrano, Yuriga & Moreno, 2013);

En la casa de Oscarcito, 12 libros (Rosemberg, Borzone, Diuk, Stein, Migdalek & Alam).

PRÁTICAS DE CONHECER, CRIAR E COMPARTILHAR: o papel das bibliotecas no incentivo à leitura literária

*Gabriela Medeiros Nogueira
Caroline Braga Michel
Mônica Maciel Vahl
Arlette Ingram Willis*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O ato de viajar faz parte da história dos povos. Empreendido em diferentes contextos históricos, dotado de motivações e sentidos singulares, com deslocamentos e horizontes variados, esse trânsito de sujeitos possibilitou descobertas, aprendizados e mudanças nos diferentes âmbitos das sociedades.

Fosse “breve ou demorada, instantânea ou de longa duração, delimitada ou interminável”, presente, pretérita ou futura, “peregrina, mercantil ou conquistadora”, tanto quanto “turística, missionária, aventureira, filosófica, artística ou científica”, as viagens permitiram, e ainda permitem, aos sujeitos experimentarem o movimento de “invenção do outro”, de “recriação do eu”, de “ultrapassar fronteiras, dissolvê-las e recriá-las.” (IANNI, 2003, p. 13).

Reconhecendo, portanto, ainda nos dias atuais, as distintas dimensões das viagens (GONDRA, 2010), têm-se como intuito, neste capítulo, apresentar resultados de uma pesquisa mais ampla que vem nos possibilitando, por meio de viagens a outros países, tecer comparações, aprender com o outro, bem como avaliar a nossa própria realidade no que tange às práticas de incentivo à leitura⁹¹. Entendemos, nesse sentido, que, muitas vezes, para compreender a realidade local, é preciso conhecer outras experiências, a fim de problematizar o que temos e o que queremos, ou seja, vislumbrar outras possibilidades, reconhecer o que fazemos e, buscar alternativas para ir além, ampliar e qualificar ações que realizamos nos espaços de incentivo à leitura no Brasil.

Assim, as análises aqui expostas são oriundas da coleta e produção de dados realizadas, nos anos de 2016 e 2019, nos Estados Unidos e na Nova Zelândia respectivamente. A escolha por ambos os países ocorreu em virtude do intercâmbio que uma das autoras teve para estudos, em diferentes situações. No ano de 2016 foi feita uma inserção nas cidades gêmeas de Urbana-Champaign, estado de Illinois (USA). Essas cidades fazem parte do condado de Champaign,

91 Trata-se do Projeto Ações de incentivo à leitura em espaços escolares e não-escolares: uma investigação sobre práticas desenvolvidas no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Grécia. O referido projeto é financiado pelo CNPq.

fundado em 1833, e possui uma área de 2584 km², sendo sua população estimada em 179 mil habitantes, em 2020. Na ocasião fomos recebidas pela professora Arlette Ingram Willian que orientou a pesquisa realizada nas bibliotecas *Urbana Free Library* e *Champaign Public Library*. Cabe colocar que ambas as bibliotecas são mantidas por parcerias entre poder público municipal e doações⁹².

Três anos depois, tivemos a oportunidade de desenvolver a pesquisa nas bibliotecas da cidade de Christchurch, em Canterbury (NZ), a qual foi fundada em 1856. Possui uma área territorial de 1426 Km², sendo que em 2018 a população era em torno de 390 mil habitantes. Ao todo, foram visitadas sete bibliotecas situadas em diferentes bairros⁹³. Na ocasião do estudo, fomos recebidas pelo professor Peter Roberts da *University of Canterbury*. No caso das bibliotecas na Nova Zelândia todas estão vinculadas ao poder público municipal.

O principal objetivo da pesquisa, de cunho qualitativo, foi conhecer as ações realizadas nestas bibliotecas vinculadas às práticas de incentivo à leitura, principalmente para as crianças. Para tanto, foram realizadas visitas de campo, observação dos espaços, dos eventos e/ou atividades; além de registros e anotações em diário de campo, fotografias e filmagens de algumas atividades desenvolvidas. Tais instrumentos de produção de dados foram utilizados em conjunto tendo em vista a intencionalidade de analisar o fenômeno estudado em toda sua complexidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Desse modo, explicitamos na primeira seção, os subsídios teóricos dos autores Mempo Giardinelli (2010), Michèle Petit (2009; 2016), Geneviève Patte (2012), Cyana Leahy (2006), entre outros, a fim de adentrar no mundo da leitura, das bibliotecas e da formação do leitor literário.

Na segunda seção, apresentamos os dados da pesquisa produzidos a partir das inserções nas bibliotecas nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, considerando quatro eixos:

- i) o acolhimento;
- ii) práticas de conhecer;
- iii) práticas de criar; e;
- iv) práticas de compartilhar⁹⁴.

Embora reconheçamos que tais eixos não ocorrem de forma isolada na prática, optamos por explicitá-los separadamente, a partir das ações e atividades observados, assim como, apresentar os dados que expandem e

92 Para mais informações visite o site da Urbana Free Library <https://urbanafreelibrary.org/about-us/foundation> e para Champaign Public Library <https://champaign.org>

93 Conforme consta no site <https://my.christchurchcitylibraries.com/about-christchurch-city-libraries/>, são 20 bibliotecas vinculadas ao governo municipal, além disso há uma biblioteca móvel. Cada biblioteca tem um horário de funcionamento, sendo que apenas uma não abre aos sábados e 11 não abrem aos domingos.

94 Práticas de conhecer, práticas de criar e práticas de compartilhar foram apresentadas por Rildo Cosson em uma palestra sobre Letramento Literário realizada no IV *Seminário Biblioteca nas escolas*. A mesma pode ser acessada no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=5mZMLh2TAko&feature=youtu.be>

potencializam cada eixo. Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre aspectos da formação do leitor literário por meio das práticas elucidadas.

Leitura, leitores e biblioteca: algumas questões conceituais

Dentre várias possibilidades de reflexão sobre a leitura, escolhemos aquela que traz uma perspectiva de fruição, de deleite, que permite viajar por outros tempos e espaços e adentrar em uma atmosfera lúdica. Essa leitura é aquela que, não raras vezes, escapa às paredes da escola, pois como coloca Petit (2009, p. 22), “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina.”, ou ainda, conforme Leahy (2006, p. 11), “a leitura exige adesões.” É essa perspectiva que desejamos explorar, aquela que convida, que encanta, que seduz.

O contato e a aproximação com a leitura podem ser antecipados se o espectro for ampliado, ou seja, quando se concebe que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como nos ensina Paulo Freire (1989, p. 9). Se assim entendermos, é possível afirmar que começamos a ler desde o nascimento, quiçá antes. Ao escutar vozes, sons, ruídos, o bebê vai significando o mundo e, a voz do outro que fala, que canta, que narra, é uma forma de leitura, bem como “cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê” (LOPEZ, 2016, p. 13). Esse movimento de fala e escuta, encharcado de afetos e permeado por palavras, toques e olhares, vai possibilitando vínculos que “influenciam o desenvolvimento psíquico e poético das crianças” (LOPEZ, 2016).

Essas situações prazerosas, que são repetidas e permeadas de interação vão constituindo um triângulo formado entre aquele que fala, que ouve e a narrativa (história ou canção). Elas têm início no seio familiar, e vão sendo ampliadas à medida que as crianças passam a conviver em outros espaços como, por exemplo, na escola. Em alguns países, tais como os que tratamos neste texto, bem antes de ir para a escola as crianças frequentam as bibliotecas, as quais organizam um planejamento de ações voltadas para mães e bebês, conforme veremos nas próximas seções deste capítulo. A intenção é promover um espaço acolhedor, de encontro, em que:

[...] as crianças pequenas descobrem que leitura é relação, relação nos dois sentidos da palavra, como relato e como ligação com o outro. O encontro com os personagens do livro e com aquele que transmite, a felicidade de se emocionar com as outras crianças, que escutam e vivem a mesma história, cada uma dentro da sua experiência pessoal. (PATTE, 2012, p. 122).

Não se trata de antecipar práticas das quais as crianças não desejem participar, nem de estabelecer uma postura específica, um modo de se sentar, um jeito de pegar o livro. Não é estabelecer um protocolo e segui-lo, tornando o encontro com a leitura maçante. Desse modo, cabe questionar:

Para que lhes mostrar livros e lhes contar histórias assim tão cedo? Existe na realidade uma urgência? Longe de querer “forçar” a qualquer preço um desenvolvimento precoce, trata-se, ao contrário, de passar um tempo ao lado da criança pequena e fazê-la provar, bem à vontade e antes do estresse das primeiras aprendizagens, o prazer maravilhosamente gratuito dos primeiros encontros com o livro (PATTE, 2012, p. 116).

Considerando que o *locus* deste trabalho são as bibliotecas de dois países, entendemos que um espaço acolhedor e planejado, considerando as especificidades das crianças em relação ao tamanho e interesse é essencial, mas não só, pois mais do que o espaço, a interação com e entre as pessoas é fundamental. Pessoas que façam a mediação com as crianças, que valorizem “as perguntas, inquietudes, suscitar outras, animá-lo a encontrar as próprias respostas e guiá-lo num universo imenso e emaranhado têm assim um valor muito mais determinante do que inculcar o hábito da leitura” (PATTE, 2012, p. 8).

Enfim, um espaço em que seja bom de ficar e se queira voltar. Dentre as várias possibilidades que uma biblioteca pode proporcionar, destacamos o que ressalta Patte (2012, p. 13), ou seja, “o que a biblioteca pode oferecer são encontros. Encontros com livros apaixonantes, comoventes, divertidos, esses livros tão bons que seria uma pena não topar com eles no caminho”.

Sabemos que ações como essas, não dependem somente da boa vontade de um grupo de pessoas. É necessário investimento público, o reconhecimento da importância da leitura na vida das pessoas, um projeto de sociedade que se quer investir. Poderíamos direcionar as reflexões sobre o quanto temos que caminhar no Brasil em prol de políticas públicas e fomentos para leitura, para educação, cultura e arte. Mas, nos faltam tantas coisas e podemos tão pouco enquanto professores e pesquisadores. Nesse momento as palavras de Giardinelli (2010, p. 112) nos soa como acalento quando diz “O que cabe fazer aos que só pensam e refletem, mas não têm soluções nas mãos nem possibilidades concretas de modificar a realidade? Minha resposta é: continuar sonhando e espriar o sonho. Para isso servem os poetas. Seu destino e seu drama é sonhar o impossível, talvez um mundo melhor”.

Imbuídos de sonhos passamos a apresentar os dados da pesquisa sobre as bibliotecas em Urbana Champaign e Christchurch que tanto nos inspiram a continuar sonhando e lutando por melhores dias no Brasil.

Acolhimento na biblioteca: um ambiente que desejamos estar⁹⁵

[...] dar à biblioteca a atmosfera de uma casa, um lugar de descoberta onde se tem o prazer do encontro (PATTE, 2012, p. 22).

95 Em 2019 publicamos um artigo na revista *Cadernos de Educação* em que exploramos “A Biblioteca como um espaço de acolhimento, inclusão e promoção da diversidade” (NOGUEIRA, VAHL, WILLIS, 2019).

Em agosto de 2022, o professor Edmir Perroti realizou uma palestra no *IV Seminário Biblioteca nas Escolas*, promovido por duas editoras no estado de Pernambuco. Na exposição, intitulada “O espaço da biblioteca como mediador na formação de leitores”⁹⁶, o referido pesquisador abordou diferentes tópicos, destacando dentre eles, sete cuidados necessários com o espaço destinado à leitura, sendo eles: acolhimento; projeção; expressão; memórias; dialogia; autonomia e identidade. Dentre esses cuidados citados por Perroti, focaremos no primeiro, pois acreditamos, assim como mencionado, que não há sentimento de pertencimento sem acolhimento, não há identificação sem sentir-se parte.

Considerando isso, um dos aspectos que nos chamou a atenção nas bibliotecas visitadas foi a estrutura física. Os prédios são amplos, com boa iluminação, possuem livros diversos, brinquedos, objetos e artefatos variados. Em síntese, o que observamos foi um lugar bonito e aprazível, esteticamente planejado para que as pessoas se sintam bem, queiram frequentar, passar algum tempo ali e sintam-se convidadas a interagir com os materiais, como ilustra a figura exposta a seguir:

Figura 1– Bibliotecas em Urbana Champaign



Fonte: Acervo pessoal das autoras⁹⁷.

Na primeira imagem (superior à esquerda), há um palco situado na parte da biblioteca *Urbana Free Library* destinada para as crianças. Embora a imagem não permita ter a visão do espaço como um todo, pelo fato de termos

96 Esta fala pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=bul1jYSAzSQ>

97 As imagens da esquerda são da *Urbana Free Library* e as da direita da *Champaign Public Library*

realizado observações *in loco* podemos descrever que o palco está na mesma peça dos livros, sem divisória. Isso facilita, por exemplo, que as crianças peguem um livro, ou até mesmo um brinquedo, e possam ir para o palco acomodar-se, brincar, encenar. Destacamos, nesse sentido, como afirmou Bretas (2014, p. 67), que a leitura “vai muito além do ato de ler propriamente dito, ela é todo um conjunto de práticas que a constituem; tudo que a condiciona, prepara, conduz, prolonga ou anula, não são práticas periféricas a elas”.

Sendo assim, o espaço configura-se enquanto *lôcus* de incentivo à leitura, mas também de criação e de liberdade na medida em que o que é ali ofertado permite às crianças ter contato com a leitura e/ou com o livro de diferentes maneiras, seja por meio de uma leitura silenciosa, uma narrativa contada ou encenada, uma história construída a partir ou com os objetos disponíveis, entre outros.

Este mesmo cenário convidativo e acolhedor foi observado nas bibliotecas da Nova Zelândia, como exposto na figura abaixo:

Figura 2 – Bibliotecas em Christchurch



Fonte: Acervo pessoal das autoras⁹⁸.

Como se observa na Figura 2, assim como nas bibliotecas que visitamos em Urbana Champaign, nos Estados Unidos, as de Christchurch, na Nova Zelândia, evidenciam um lugar que consideramos acolhedor, bonito e desejável de estar. Um

98 Na ordem da esquerda para direita, de cima para baixo: *Te Hāpua: Halswell Centre, Linwood Library, Shirley Library e South Library.*

ambiente colorido, iluminado, com móveis adequados para atender as diferentes faixas etárias. Que possui para além dos livros, outros objetos, assim como outros espaços que permitem não só a leitura, mas a imaginação, a criação.

Também é possível identificar, a partir das imagens, que as estantes nas quais os livros estão organizados são de diferentes tamanhos. A maior parte delas são relativamente baixas, permitindo que as próprias crianças possam olhar os livros e selecionar os de seu interesse. Chama atenção, ainda, que próximo a essas estantes há diferentes possibilidades de acomodação, tais como bancos, sofás, almofadões, cadeiras e mesas, poltronas, entre outros. Pode se dizer que a disposição e a variedade desses móveis convidam ao leitor, ou ao mediador da leitura, a acomodar-se da maneira como se sente mais à vontade, isto é, ficar na posição que desejar (sentado, deitado, com o suporte ou não de uma mesa, entre outros).

É válido destacar, nesta perspectiva, que o planejamento do espaço incide diretamente na perspectiva que se tem de biblioteca. Conforme destaca Giardinelli (2010, p. 188):

A biblioteca, pois, deve ser um lugar atraente e cômodo e, sobretudo, um lugar ressignificado onde toda a atividade se orienta ao fomento da leitura. Em voz alta, silenciosa, individual, grupal, realizada coletivamente ou intimamente, fechada ou ao ar livre.

Desse modo, enfatizamos, novamente, o quanto o espaço contribui, convida e acolhe os sujeitos para a leitura. Em relação à beleza, Giardinelli (2010, p. 184) também expressa o seguinte:

Visitei muitas bibliotecas em minha vida, em vários países, e sem dúvida as mais inesquecíveis para mim foram as mais lindas que vi. Esse conceito elementar de beleza, por simplório que pareça é central na hora de considerar as mudanças que necessitamos aplicar em muitas bibliotecas argentinas e diria até em todo o sistema.

No que tange à realidade brasileira, de acordo com Canônica (2016, p. 76), os investimentos públicos em bibliotecas são geralmente “ações de governos, são iniciativas partidárias e não provenientes de políticas públicas de Estado, esses programas padecem ou são extintos quando acontece a troca desses governos”. Todavia, algumas iniciativas são realizadas pela própria sociedade para compensar a ausência do poder público como, por exemplo, bibliotecas comunitárias, espaços de leitura em casas de pessoas, bibliotecas móveis etc. Além dessas, a iniciativa privada, por meio de alguns institutos e empresas, realiza algumas ações e projetos envolvendo o incentivo à leitura. Entretanto, ressaltamos que muitas ações ainda são propostas com uma

concepção contrária à observada e exposta por meio das Figuras 1 e 2, qual seja, de que a biblioteca deve ser um espaço pouco iluminado, sem estímulos externos, de silêncio, de solidão e de pesquisa como, por exemplo, a escolar.

Na contramão desta perspectiva, defende-se, portanto, a necessidade de planejar cada espaço da biblioteca para que ela seja, efetivamente, um lugar de acolhimento, de desejo, de identificação e conexão, porque antes de tudo “leitura exige adesões” (LEAHY, 2006, p. 11).

Uma outra forma de acolhimento que percebemos tanto nas bibliotecas dos Estados Unidos como na Nova Zelândia é em relação às atividades contemplando outros países e outras culturas. A exemplo disso tem na biblioteca de Te Hāpua: Halswell Centre, na Nova Zelândia, conta com um acervo de livros de história infantil nas línguas Māori, a língua indígena do país, em diferentes línguas das ilhas do Pacífico como Fijiana, Samoana, Tonganês e Toquelauana além de Russo, Japonês, Francês e Chinês, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 3 – Acervo da biblioteca de Te Hāpua: Halswell Centre em outras línguas



Fonte: Acervo das autoras.

É perceptível, a partir da Figura 3, que essa parte do acervo infantil é organizada por línguas, o que, de certa maneira, evidencia um acolhimento a leitores para além da língua dominante que é o Inglês. A língua Māori, por exemplo, está presente nos livros do acervo para crianças e adultos, na sinalização do espaço físico e na organização dos recursos no site, demonstrando a sua valorização como taonga (tesouro) dos moradores da cidade.

É importante ressaltar também que Christchurch tem registrado uma crescente na população migrante. Logo, para além da acolhida, evidencia-se, por meio da organização deste acervo e de outras ações desenvolvidas, um investimento e defesa da perspectiva multicultural, haja vista a promoção de atividades de incentivo da língua e da cultura materna na biblioteca⁹⁹.

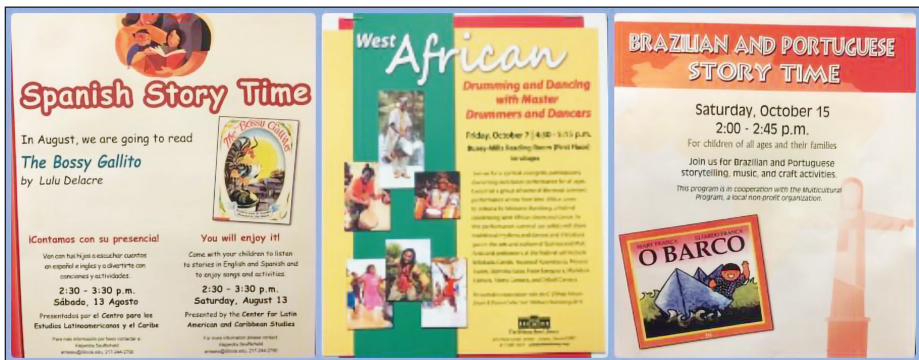
Sobre a atenção dada à falantes da língua não dominante, Patte (2012, p. 19) menciona ter sido perceptível em suas pesquisas nos Estados Unidos, o quanto essas ações são importantes para os migrantes, uma vez que “Muitos imigrantes me confirmaram: a biblioteca tinha sido o primeiro lugar onde eles se sentiram à vontade, aceitos e reconhecidos em suas diferenças”.

Amplia-se, desse modo, a partir dos dados da Nova Zelândia, o quanto outros países também vêm avançando no que tange ao cuidado, ao acolhimento e ao respeito à diversidade, especialmente, por meio das ações desenvolvidas nas bibliotecas.

Embora não apareça na Figura 3, é válido mencionar que a prateleira, na qual os livros estão dispostos, é acessível às crianças e às famílias, sendo relativamente baixa e localizada em um ponto que coloca o acervo em evidência, o que favorece para a efetivação do incentivo de acesso à materiais de outras línguas.

Na biblioteca *Urbana Free Library* identificamos várias ações envolvendo o acolhimento de pessoas de diferentes países e línguas. Dentre elas, destacamos, na Figura 4, disposta abaixo, a título de exemplo, uma programação voltada para Espanha, África e Brasil.

Figura 4 – Programação para acolher pessoas de diferentes países



Fonte: Acervo das autoras.

99 Cabe mencionar, também, que devido a essa realidade existem funcionários especializados para desenvolver programas de acolhimento para diferentes populações como, por exemplo, infantil, juvenil, migrante, indígena, ilhas do Pacífico, terceira idade, entre outros.

Como exposto nos cartazes de divulgação das ações, para além da leitura das histórias, observa-se que há, também, atividades de música e dança, no caso da África, com bateria/percussão; no do Brasil com atividades de artes. Chama atenção, ainda, dois elementos. O primeiro trata do fato de o convite para o momento de *Spanish Story Time* estar redigido tanto em inglês quanto em espanhol, o que também evidencia o cuidado, o acolhimento e o respeito à diversidade de línguas. O segundo elemento diz respeito aos horários das atividades, uma vez que duas delas são desenvolvidas no final de semana, no sábado.

Entendemos, nesse sentido, que não só a organização do espaço físico pode ser acolhedora, mas também a dinâmica e o horário de funcionamento da instituição, uma vez que estes podem aproximar, acolher ou distanciar as pessoas. Sobre estes aspectos, salientamos que as bibliotecas visitadas apresentam um horário de funcionamento bem amplo e diversificado, se comparados à realidade brasileira, principalmente por estarem abertas ao público nos finais de semana. As bibliotecas de Urbana-Champaign, nos Estados Unidos, funcionam, de segunda à quinta das 9h às 21h, nas sextas e sábados das 9h às 18h, sendo distinto somente o horário de domingo: das 13h às 17h (no caso de Urbana) e das 12h às 18h (em Champaign). As de Christchurch, com alguma variação, funcionam de segunda à sexta das 9h às 16h, 17h ou 19h e sábados e domingos das 10h às 16h.

Em artigo publicado anteriormente, ressaltamos que:

Além de ter um horário expandido, a biblioteca oferece acesso à internet gratuito e promove uma programação cultural intensa e diversificada, a qual é divulgada com 15 dias de antecedência no site da biblioteca e por meio de panfletos, permitindo que as pessoas possam se organizar para participar das atividades com certa antecedência. Além disso, os associados recebem um e-mail com a informação das atividades que serão desenvolvidas no dia seguinte (NOGUEIRA; MICHEL; WILLIS, 2018, p. 35).

A título de exemplificação, destacamos que a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul, funciona das 10h às 18h, de segunda à sexta-feira. Na agenda cultural, disponibilizada no *link* da instituição, é possível observar alguns eventos no horário das 19h. Contudo, não há indicação de funcionamento aos finais de semana¹⁰⁰.

Desse modo, entendemos que o fato de as bibliotecas visitadas realizarem atendimento no período da noite e aos finais de semana, amplia as possibilidades de usos destes espaços pelas crianças e pelas famílias, contemplando e acolhendo um público mais amplo, que não teria condições de usufruir destes espaços caso eles não tivessem o horário ampliado para além do comercial, como costumeiramente identificamos no Brasil.

100 <http://www.bibliotecapublica.rs.gov.br/contato/>

Além disso, foi possível observar que as ações desenvolvidas nestes espaços durante a semana e aos finais de semana eram diversificadas, envolvendo tanto a leitura de livros quanto outras estratégias de incentivo à leitura, o que contribui para acolher o público de diferentes faixas etárias. No caso dos Estados Unidos e da Nova Zelândia, por exemplo, identificamos ações que são desenvolvidas para atender desde os bebês, adultos, até a terceira idade. É sobre essas atividades que passamos a tratar na próxima seção.

Práticas de conhecer

Dentre as práticas de conhecer propostas nas bibliotecas visitadas, citamos a contação de histórias, as feiras literárias, as sacolas de leituras, as leituras performáticas, encontro com autores, exibição de filmes, ou seja, propostas voltadas a apresentar e divulgar histórias; bem como encantar, chamar a atenção das pessoas, possibilitar que elas se interessem e se aproximem do universo da leitura por meio da participação em alguma ação.

Tendo como premissa o ditado popular “não se ama aquilo que não se conhece”, compreendemos que o primeiro passo para que a literatura faça parte da vida das pessoas é conhecê-la. Para tanto, são necessárias situações de encontro, de identificação, para que, então, se possa amar, se aventurar e se encantar pela leitura.

Nas bibliotecas visitadas nos Estados Unidos, podemos dizer que esse tipo de ação é recorrente na programação das atividades propostas. Os cartazes produzidos para divulgar tais atividades não se furtam de convidar a participar, como pode ser observado na Figura a seguir:

Figura 5 – Cartazes da *Urbana Free Library*



Fonte: Acervo das autoras.

Essas imagens são de ações realizadas na *Urbana Free Library*. A primeira (à esquerda), com as mochilas de plástico, mostra *kits* de livros que as crianças associadas na biblioteca podem levar para casa e ficar com eles por até três semanas¹⁰¹. Junto com os livros há jogos, em geral com a mesma temática. As demais imagens são de cartazes divulgados nos murais da biblioteca, por *e-mail* e no *site* da mesma, convidando as famílias e as crianças para atividades de leitura de livros. *Toddler Story Time* é direcionado para crianças pequenas de 2 a 4 anos de idade, sendo que além da leitura da história é anunciado que haverá músicas e atividades com artes. Sobre o contato de crianças pequenas com a literatura, é importante salientar que desde a mais tenra idade, as crianças não recebem o texto passivamente, pelo contrário:

[...] lo transforma, lo incorpora, lo integra a sus juegos, a sus pequeñas puestas en escena. Y a lo largo de la vida, de manera discreta o secreta, un trabajo psíquico acompaña esta práctica, los lectores escriben su propia geografía y su propia historia entre las líneas leídas (PETIT, 2016, p. 55-56).

Ainda quanto à Figura 5, destacamos que os cartazes *Read at the Market* – leia na feira – e *Middle East Story Time* – Momento de História do Oriente Médio – tratam de propostas que ocorrem aos sábados e em turnos distintos, facilitando a presença de pessoas que trabalham durante a semana.

Nas bibliotecas da Nova Zelândia, também observamos a prática de divulgação das ações por meio de cartazes, os quais podem ser visualizados na Figura a seguir:

Figura 6 – Cartazes das bibliotecas da Nova Zelândia



Fonte: Acervo das autoras¹⁰².

101 Para ser sócio da biblioteca basta ser morador da cidade e fazer o cadastro.

102 Bibliotecas da esquerda para a direita: *Linwood Library, Shirley Library, Hornby Library*.

Nessas imagens, de bibliotecas de Christchurch, são apresentados cartazes que têm a intenção de convidar a comunidade para um momento de leitura de histórias das ilhas do Pacífico, nesse caso Samoa, juntamente com ritmos e músicas dessa região (à esquerda). O cartaz apresentado na figura (no meio), com a imagem de uma raposa, é o chamamento para leitura de livros de imagem. Por fim, a figura (à direita) que mostra sacolas pretas, são os *kits* com livros, DVDs e jogos, os quais as pessoas podem levar para casa e desfrutar da leitura em família.

A Figura 7, disposta abaixo, refere-se às etiquetas que são anexadas em cada sacola disponibilizadas aos associados da *Hornby Library*, sendo que há três opções de *kits*.

Figura 7 – Etiquetas dos Kits das sacolas disponibilizados para retirada

Stories To Go Green/Kakariki Age 8-10 Bag 31			Stories To Go Orange/Karaka Age 0-2 Bag 28			Stories To Go Blue/Kikorangi Age 11-12 Bag 19		
Description	Item Type	Pieces	Description	Item Type	Pieces	Description	Item Type	Pieces
Herry's Mad	Book	1	Messy jellyfish	Book	1	Photo Incident	Book	1
When I am Happiest	Book	1	Very hungry cat/collar	Book	1	Shouldn't You Be in School?	Book	1
Pizza Cake	Book	1	Dear zoo	Book	1	Revolving Rhymes	Book	1
Captain Underpants	Book	1	Knock knock who lives there?	Book	1	Eleventh Hour	Book	1
House on the Cliff	Book	1	Mr. Popo's Puzzle	Book	1	Army Failure	Book	1
Astern in Spain	Book	1	Mr. Popo's Puzzle	Book	1	Wine Shop	Book	1
Repeat & Believe II or Not! 2017	Book	1	Mr. Popo's Puzzle	Book	1	Victory and the All-Stars Academy	Book	1
50 Tricky Day Activities	Book	1	Wheels on the bus	Book/CD	2	Totally Amazing	Book	1
38-Storey Treehouse	Talking book	2 CDs	Nga Waitaha's tararua	CD	1	Michael Morpurgo	Talking book	9 CDs
WaterShip Down	DVD	1	On with the show	DVD	1	Games Master	DVD	1
Sleeping Queens	Card game	77 cards + rules	Little bear's day soft book	Book	1	Magpie Chess	Game	32 pieces + tin

Fonte: Acervo das autoras.

Na imagem da ficha com a tarja verde, para crianças de 8 a 10 anos, há a descrição de que consta na sacola: 8 livros, 1 DVDs, 2 CDs, e 77 cartões de jogos. Na ficha com a tarja laranja, para crianças até 2 anos, há 8 livros, 2 livros CD, 1 CD. Na ficha com a tarja azul, para crianças de 11 a 12 anos, há 8 livros, 9 CDs, e 1 jogo com 32 peças. Nas três opções de *kits*, há sempre o mesmo número de livros, o que varia são os jogos, CDs e DVDs.

É interessante salientar que, mesmo as atividades sendo direcionadas às crianças, há um chamamento para que as famílias também participem. O que evidencia a intenção de atrair as crianças, mas também aproximar e envolver os adultos no mundo da literatura. Esse aspecto é corroborado nas atividades que disponibilizam, em ambos os países, os *kits* para as crianças levarem para casa, uma vez que há nessa prática “uma espécie de ponte lançada entre o que a criança vive conosco e o que ela terá certamente vontade de compartilhar com a família” (PATTE, 2012, p. 35).

Outro elemento a ser destacado a partir dos *kits* é a possibilidade de a criança conhecer e interagir, por meio dessas ações, com diferentes livros, seja aqueles que elas escolhem por sua autonomia/liberdade, desejo e interesse;

seja pela seleção que é feita previamente para compor os *kits*. Os *kits* facilitam também a interação com diferentes materiais mesmo em um contexto em que os cuidadores e as crianças tenham pouco tempo nas bibliotecas, seja porque estão com pressa antes ou depois da escola ou do trabalho, ou porque estão ocupados com outras atividades e apenas irão frequentar o espaço para o empréstimo rápido de uma das mochilas.

Sobre a variedade nas leituras, Giardinelli (2010, p. 73) enfatiza que

[...] as melhores muitas vezes são as mais simples e variadas, desde que as crianças possam escolher com liberdade, e deve-se encorajá-las para que o façam. Deve-se fomentar nelas a permissão de *escolher a leitura que queiram*: aventuras, investigações, livros técnicos, históricos, de poesia, inclusive eróticos. *Que leiam! É isso que queremos!*

É isso que, a diversidade de práticas realizadas e que foram observadas, tais como a leitura de histórias, levar o livro para casa, acessá-lo na biblioteca, possibilitam. Isto é, por meio de diferentes estratégias, as bibliotecas possibilitam às crianças e aos adultos conhecer e adentrar no mundo da literatura. Todavia, como anunciou Patte (2012), para alcançar o objetivo de permitir que diferentes sujeitos conheçam, se aproximem e vivam belas relações com os livros, é preciso que a biblioteca se transforme, que seja um espaço de acolhimento, de aproximação da leitura, mas também de criação. É sobre a oferta dessas práticas que abordaremos na próxima seção.

Práticas de criar

As práticas que incentivam a criação é outro eixo que tratamos neste capítulo ao abordar sobre o trabalho com a leitura nas bibliotecas e que identificamos nos dados (seja nos registros realizados a partir das visitas nas bibliotecas ou dos materiais de divulgação que tivemos acesso). Cabe ressaltar que as práticas de criação foram contempladas por meio de oficinas e concursos literários, ilustrações, maquetes, figurinos, livro de recorte, fantoches e interações artísticas.

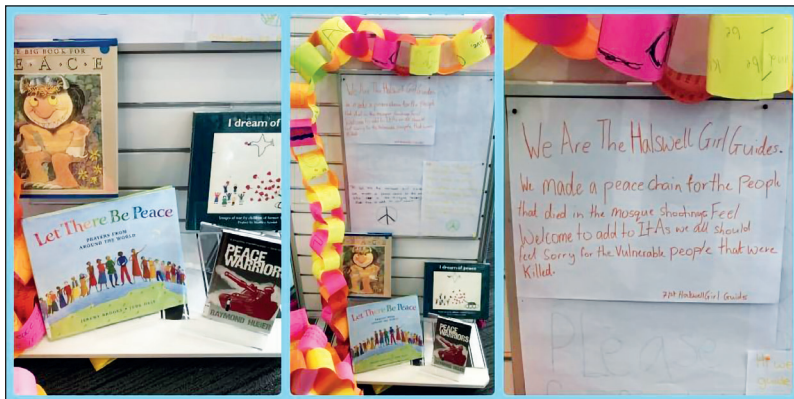
Dentre as distintas práticas, optamos por socializar duas práticas. A primeira na *Te Hāpua: Halswell Centre*, derivada de um acontecimento trágico que ocorreu em março de 2019, na cidade de Christchurch, a saber, o ataque terrorista a uma mesquita deixando 51 pessoas mortas. Foi um momento de muita comoção na cidade, no país e até internacionalmente¹⁰³ e as pessoas

103 Várias notícias foram divulgadas em basicamente todos os veículos de comunicação do Brasil. A título de exemplo destaca-se a notícia da Veja: <https://veja.abril.com.br/mundo/>

prestaram solidariedade às famílias de várias maneiras. Em diferentes bibliotecas da rede municipal, *displays* e exposições foram rapidamente montados para colaborar no esforço de processar o que havia acontecido e valorizar a diversidade.

Em parceria com uma escola, teve na biblioteca de *Te Hāpua Halswell Centre* um espaço reservado para tratar sobre a paz. Para tanto, alguns livros foram selecionados para serem lidos e houve exposição de algumas escritas das crianças em relação à temática. A Figura 8, apresentada abaixo, é composta pela imagem de alguns livros, pelo recanto organizado e pelos cartazes elaborados por um grupo de meninas do 7º ano. Não acompanhamos a realização da atividade, apenas tivemos acesso às produções que estavam expostas na biblioteca.

Figura 8 – Ação realizada sobre a paz na biblioteca de *Te Hāpua: Halswell Centre*



Fonte: Acervo das autoras.

No cartaz (à direita) consta a seguinte escrita: “Nós somos as meninas guias de Halswell. Fizemos uma cadeira da paz para as pessoas que morreram no tiroteio na mesquita. Sinta-se à vontade para adicionar algo. Pois, todos nós devemos sentir piedade das pessoas vulneráveis que foram mortas”.

A segunda proposta que nos chamou a atenção foi a confecção coletiva, por crianças e adultos da comunidade, na biblioteca de *Linwood*, na Nova Zelândia. Trata-se de um painel com bordados referente à *Taniwha*, reconhecido na cultura Māori como uma criatura marinha sobrenatural, o qual pode ser observado a seguir:

Figura 9 – Proposta de bordado da *Taniwha* na biblioteca de *Linwood*



Fonte: Acervo das autoras.

Conforme mostra a imagem à direita, a elaboração do painel foi inspirada no *The Forgotten Taniwha*, ou seja, “O Esquecido Taniwha”. Por ser uma parte importante da cultura e transmitido entre as gerações, há a preocupação para que tal tradição seja preservada. Assim, destaca-se que o desenvolvimento da proposta na biblioteca evidencia não somente a produção dos sujeitos da comunidade em torno de uma história, como também a divulgação e preocupação em manter vivas a cultura e as histórias indígenas.

Embora esta atividade tenha sido exposta nas práticas de criação, como pode se perceber, ela também se caracteriza enquanto uma prática de conhecer e/ou de compartilhar, haja vista a potencialidade de conhecer, divulgar e preservar a cultura local. Desse modo, na próxima seção passamos a apresentar outras práticas, que assim como esta, podem ser identificadas como de socializar e compartilhar a literatura.

Práticas de compartilhar

Compreendemos que as práticas de compartilhar são fundamentais, uma vez que elas possibilitam às pessoas conhecer e se aproximar do mundo da leitura, bem como ampliar os conhecimentos daqueles que já se consideram leitores. Criar uma comunidade de leitores, pessoas que discutam sobre livros e histórias em comum, fortalece e retroalimenta o hábito de leitura. “A biblioteca, o livro e o relato tornam de espaços de encontro em que a troca de palavra torna-se possível” (PATTE, 2012, p. 50).

Sendo assim, dentre as práticas de compartilhar acompanhadas, ou que tivemos ciência, apresentamos um cartaz que traz o seguinte cativante convite: Leia sete livros e ganhe uma pizza. Cabe destacar o título do cartaz

“Hell Reading Challenge”. Considerando a tradução livre temos o seguinte “Desafio de Leitura no Inferno”, contudo, cabe esclarecer, para que haja compreensão do anúncio, que *Hell* é uma rede de pizzarias existente na cidade de Christchurch, que apoia a atividade promovida pela biblioteca. Na figura a seguir podemos observar um mural com o cartaz de divulgação, bem como as escritas dos participantes, indicando o título e autor do livro escolhido, um resumo da história.

Figura 10 – Desafio de ler no inferno



Fonte: Acervo das autoras.

As crianças precisam ler sete livros e contar suas histórias para um dos funcionários da biblioteca. Assim que sua ficha de leitura é preenchida, ela tem direito a trocar a ficha por uma pizza na rede *Hell*. Consideramos que o fato de socializar os resumos na biblioteca é um incentivo para que mais pessoas queiram ler, participar e conhecer outras narrativas.

Para além dessas ações específicas, que aconteciam em um período ou data previamente agendada, também destacamos uma prática mais ampla de socialização. Trata-se da proposta do envio da programação das atividades das bibliotecas aos sócios e/ou interessados que cadastrassem seu contato nas bibliotecas. Para o caso dos Estados Unidos, como já referido, além dos cartazes expostos nos murais das bibliotecas, a programação das atividades era enviada também por e-mail a todos aqueles que possuísem cadastro. Na Nova Zelândia, por sua vez, identificamos a divulgação de uma revista, a qual pode ser visualizada na Figura 11, apresentada abaixo:

Figura 11 – Revista Huraina



Fonte: Acervo das autoras.

A primeira imagem que compõe a Figura 11 é a capa da revista que foi produzida para o Outono de 2019. É válido mencionar, que a revista é publicada a cada estação do ano para divulgar os cursos, programas, entre outras atividades oferecidas em todas as bibliotecas vinculadas ao município, sendo disponibilizada ao público tanto no formato digital quanto impresso. A segunda imagem (do meio) retrata uma funcionária da instituição que faleceu em outubro de 2018. E, por ser uma das pessoas responsáveis pela promoção do encontro entre amantes de livros, a reportagem foi endereçada em sua homenagem, uma vez que convidava as pessoas para ler e conversar em grupos sobre livros que foram publicados nos últimos 5 anos. Há a indicação de que esta atividade é para pessoas do Ensino Médio ou de maior idade.

Este é um aspecto interessante de observar ao longo da revista, haja vista que várias atividades explicitadas apresentam a indicação da faixa etária que visa contemplar. Do mesmo modo, para as atividades que necessitavam de recursos específicos era cobrado um valor, o qual era expresso na chamada da reportagem. Fato esse exemplificado na terceira imagem da Figura 11 (à direita), que aborda diversos clubes de leituras, quais sejam, clube do livro chinês, clube do livro coreano, grupo de discussão de livros de não ficção, grupo de discussão de livros com pessoas de língua estrangeira.

No caso das propostas que observamos tanto em cartaz, como presencialmente ocorridas na *Urbana Free Library*, destacamos duas, uma denominada Baile das princesas. Nessa, as pessoas são convidadas para um baile que acontece no turno da noite, é de fato um baile, e todos os funcionários estão caracterizados para o evento. Há inclusive um grupo musical e danças, sendo que todos são convidados a participar deste momento ímpar.

Figura 12 – Imagens alusivas ao Baile das Princesas



Fonte: Acervo das autoras.

Ainda no evento do baile é possível identificar em vários ambientes, situações de leitura ou contação de histórias, tanto para crianças como para adultos. Há, além dos livros, brinquedos ao alcance das crianças, materiais como lápis, canetinha, tesoura, papel, cola, para quem quiser sentar e realizar alguma atividade. Eventos como esses promovidos na biblioteca cativam o público, possibilitam experiências compartilhadas prazerosas, incitando o desejo de retornar e nesse quesito, cuidadores, professores e bibliotecários têm um papel fundamental, que é proporcionar às crianças o encontro com os livros e com histórias.

Considerações finais

No decorrer deste capítulo, apresentamos algumas das diferentes práticas de incentivo à leitura que foram observadas ou conhecidas nos Estados Unidos e na Nova Zelândia nos anos de 2016 e 2019. Os dados coletados e/ou produzidos foram organizados a partir de quatro eixos, a saber: o acolhimento, práticas de conhecer, práticas de criar e práticas de compartilhar.

Compreendemos que esses eixos não são estanques, eles se entrecruzam em maior ou menor grau, sendo que, os exemplos expostos ao longo da escrita evidenciam tal assertiva ao mostrarem que uma prática ao mesmo tempo em que acolhe, também permite aos participantes conhecerem, criar e socializar conhecimentos.

Os dados que compartilhamos evidenciam o contraste entre o que ocorre nas bibliotecas da Nova Zelândia e dos Estados Unidos que fizeram parte da pesquisa com o que ocorre na maior parte do Brasil. Sabemos

que se trata de países com inúmeras diferenças em termos econômicos, contudo, entendemos que além disso, falta uma política séria que tenha como pauta a importância das bibliotecas como uma instituição que além de salvaguardar livros, possibilite, por meio de suas propostas, de seus acervos e da organização de seus espaços aproximar, cativar e encantar novos e antigos leitores.

Desse modo, o presente texto, além de socializar tais experiências, intencionou convidar seus leitores/as a problematizar e refletir sobre os possíveis, quem somos e o que fazemos no Brasil para difundir a literatura. Assim, procuramos transformar a escrita em uma forma de persuasão das pessoas para o encontro com o livro, com a leitura e para que se permitam momentos de fruição. Quem sabe, este texto possa se configurar em uma forma de manifesto, sensibilizar o poder público, reivindicar por políticas efetivas de incentivo à leitura no país.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** [S.l.]: Porto Editora, s.d.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas de desafios.** Goiânia: Cãnone Editorial: Fundação de apoio à pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores.** São Paulo: Editora Nacional, 2010

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação: dossiê viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **RBHE**, Campinas, v. 10, p. 13-16, jan./abr. 2010.

IANNI, Octavio. **A metáfora da viagem: enigmas da modernidade-mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a Literatura: um triângulo amoroso. *In*: LÓPEZ, María Emilia. **Bebês como leitores e autores.** Brasília: MEC/SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil, v. 5).

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros, MICHEL, Caroline Braga; WILLIS, Arlette Ingram. Um estudo sobre ações de incentivo à leitura na biblioteca municipal The Urbana Free Library (EUA). *In*: MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). **Leitura, livros e leitores em diferentes contextos.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 30).

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel; WILLIS, Arlette Ingram. A biblioteca como um espaço de acolhimento, inclusão e promoção da diversidade. **Cadernos de Educação**, n. 62, p. 135-158, jul./dez, 2019.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 2012.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

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

KNOWING, CREATING AND SHARING PRACTICES: the role of libraries in encouraging literary reading

*Gabriela Medeiros Nogueira
Caroline Braga Michel
Mônica Maciel Vahl
Arlette Ingram Willis*

The act of traveling has been part of the history of people. Undertaken in different historical contexts and graced with unique motivations and meanings with varied displacements and horizons, this transit of individuals allowed discoveries, learning and changes in different spheres of societies.

Whether “brief or long, instantaneous or long-term, limited or interminable”, present, past or future, “pilgrim, mercantile or conqueror”, as much as “tourist, missionary, adventurous, philosophical, artistic or scientific”, traveling has allowed individuals to experience the movement of “invention of the other”, “recreation of the self”, “crossing borders, dissolving and recreating them” (IANNI, 2003, p. 13).

To recognize, even nowadays, the different dimensions of travel (GONDRA, 2010), the aim of this chapter is to present the results of a broader research that has permitted, through trips to other countries, to weave comparisons, to learn from others, as well as evaluate our own reality in terms of reading incentive practices¹⁰⁴. In this sense, in order to understand local reality, it is necessary to be aware of other experiences and problematize what we have and what we want, perceiving other possibilities, recognizing what has been done and seeking alternatives to go beyond the current situation. It is also necessary to expand and qualify actions we carry out in spaces to encourage reading in Brazil.

The analysis presented in this paper come from the collection and production of data carried out during the years of 2016 and 2019, in the United States and New Zealand, respectively. The countries were chosen for this study because one of the authors had student exchange experiences in these places, in different situations. In 2016, the authors took part in an insertion exchange made in the twin cities of Urbana-Champaign, state of Illinois (USA). These

104 This is from a project called “Actions to encourage reading in school and non-school spaces: an investigation into practices developed in Brazil, Argentina, the United States, New Zealand and Greece.” This project is funded by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

cities are part of Champaign County, founded in 1833, and have an area of 2584 km², with an estimated population of 179,000 inhabitants, in 2020. The writers were welcomed by Professor Arlette Ingram Willian, who advised our research at Urbana Free Library and Champaign Public Library. Both these libraries are maintained by partnerships between municipal government and donations¹⁰⁵.

Three years later, we carried out research in the libraries of the city of Christchurch, in Canterbury (NZ), which was founded in 1856. It has a land area of 1426 km², and, in 2018, population was around 390,000 inhabitants. Seven libraries located in different neighborhoods were visited¹⁰⁶. On that occasion, we were welcomed by Professor Peter Roberts of the University of Canterbury. All libraries in New Zealand are linked to the municipal government.

The main objective of the research, developed in a qualitative nature, was to learn about actions carried out in these libraries linked to reading encouragement practices, especially for children. Field visits, observation of spaces, events and/or activities were accomplished, as well as reports, notes in a field diary, photographs and filming of some developed activities. Such data production instruments were used together with the aim of analyzing the studied phenomenon in all its complexity (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Thus, in the first section, the theoretical subsidies of the authors Mempo Giardinelli (2010), Michèle Petit (2009; 2016), Geneviève Patte (2012), Cyana Leahy (2006), among others, are explained, in order to enter the world of reading, libraries and the formation of the literary reader.

In the second section, produced research data is presented from the insertions in libraries in the United States and New Zealand, considering four axes:

- i) welcoming;
- ii) knowing practices;
- iii) creating practices; and,
- iv) sharing practices¹⁰⁷.

Although the authors recognize that such axes do not occur in isolation in practice, we chose to explain them separately, based on the actions and activities observed, as well as to present the data that expand and enhance each axis. Finally, in the final considerations, the writers reflect on aspects of the formation of the literary reader through the elucidated practices.

105 For further information, visit the Urbana Free Library website at <https://urbanafreelibrary.org/about-us/foundationand> the Champaign Public library at <https://champaign.org>.

106 As stated on the website <https://my.christchurchcitylibraries.com/about-christchurch-city-libraries/>, there are 20 libraries linked to the municipal government and a mobile library. Each library has different opening hours; only one of them is not open on Saturdays and 11 of them are not open on Sundays.

107 Knowing practices, creating practices and sharing practices were presented by Rildo Cosson in a lecture on Literary Literacy, held at the IV Library Seminar in schools. It can be accessed at the following link: <https://www.youtube.com/watch?v=5mZMLh2TAko&feature=youtu.be>

Reading, readers, and library: some conceptual questions

Among several possibilities for reflection on reading, the authors have chosen the one that brings a perspective of fruition and delight, which allows traveling through other times and spaces and entering a playful atmosphere. This reading, not infrequently, escapes the walls of the school, because as Petit (2009, p. 22) puts it, “reading is an art that is transmitted more than what is taught”. According to Leahy (2006, p. 11), “reading requires adherence”. This is the perspective that we want to explore, the one that invites, that enchants, that seduces.

Contact and approximation with reading can be anticipated if the spectrum is broadened. It is conceived that “reading the world precedes reading the word”, as Paulo Freire teaches us (1989, p. 9). In this way, it is possible to affirm that we start to read from birth, perhaps even earlier. When listening to voices, sounds, noises, a baby starts to signify the world and, the voice of the other who speaks, who sings, who narrates, is a form of reading, as well as “lullabies, games with fingers touching the baby’s body and some babbled song in the rhythm of the baby’s gaze, smile or cry” (LOPEZ, 2016, p. 13). This movement of speaking and listening, filled with affection and permeated by words, touches and looks, enables bonds that “influence the psychic and poetic development of children” (LOPEZ, 2016).

These pleasurable situations, repeated and permeated by interaction, form a triangle built between the speaker, the listener and the narrative (story or song). They begin within the family and are expanded as the children begin to live in other spaces, as the school. In some countries, such as the ones discussed in this text, children go to libraries well before going to school. This helps them to organize a plan of actions aimed at mothers and babies, as we will see in the next sections of this chapter. The intention is to promote a welcoming space, where:

[...] young children discover that reading is a relationship, in both senses of the word, as a report and as a connection with the other. The encounter with the characters in the book and with the one who transmits, the happiness of being moved with the other children, who listen and live the same story, each one within their own personal experience (PATTE, 2012, p. 122).

It is not a matter of anticipating practices in which children do not wish to participate, nor of establishing a specific posture, a way of sitting, a way of picking up the book. It is not establishing a protocol and following it, making the encounter with reading dull. Hence, it is worth asking:

Why should we show them books and tell them stories so early? Is there really an urgency? Far from wanting to “force” early development at any

price, this is, on the contrary, a matter of spending time with the young child and making them experience, quite at ease and before the stress of their first apprenticeships, the wonderfully gratuitous pleasure of the first encounters with the book (PATTE, 2012, p. 116).

Considering that the locus of this work is the libraries of two countries, it is understood that a welcoming and planned space is essential, considering the specificities of children in relation to size and interest; however, they are not the only necessary factors. More than the space itself, the interaction with and between people is essential. People who mediate with children, who value “questions, concerns, raise others, encourage them to find their own answers and guide them in an immense and tangled universe have a much more decisive value than inculcating the habit of reading” (PATTE, 2012, p. 8).

It is necessary to offer a space where children feel comfortable at and want to return to afterwards. Among the various possibilities that a library can provide, we highlight what Patte emphasizes (2012, p. 13), “what the library can offer are encounters. Encounters with passionate, moving, fun books, and these books are so good that it would be a shame not to run into them on the way”.

Evidently, actions like these do not depend only on the good will of a group of people. Public investment is needed, as well as recognition of the importance of reading in people’s lives and a project of society in which members want to invest in. We could guide reflections towards how far Brazil still needs to accomplish in favor of public policies and incentives reading, education, culture and art. Nonetheless, we lack many things, and we can only do so little as teachers and researchers. At that moment, the words of Giardinelli (2010, p. 112) sound like a comfort when he says “What should those who only think and reflect, but who do not have solutions in their hands or concrete possibilities to change reality do? My answer is: keep dreaming and spreading the dream. That is what poets are for. Your destiny and your drama are to dream the impossible, perhaps a better world.”

Packed with dreams, we present the research data on libraries in Urbana-Champaign and Christchurch, which inspired us so much to continue dreaming and fighting for better days in Brazil.

Reception at the library: an environment we want to be in¹⁰⁸

[...] to give the library the atmosphere of a home, a place of discovery where you have the pleasure of a meeting.
(PATTE, 2012, p. 22)

108 In 2019 we published an article in the journal called *Cadernos de Educação* in which we explored “The Library as a space for welcoming, inclusion and promoting diversity” (NOGUEIRA, VAHL, WILLIS).

In August 2022, Professor Edmir Perroti gave a lecture at the IV Library Seminar in Schools, promoted by two publishers in the state of Pernambuco. In the exhibition entitled “The library space as a mediator in the formation of readers”¹⁰⁹, the aforementioned researcher addressed different topics, highlighting, among them, seven necessary precaution measures done with the space destined for reading, namely: reception; projection; expression; memoirs; dialog; autonomy and identity. Among these procedures mentioned by Perroti, the first will be in focus on, as mentioned previously, because there is no feeling of belonging without welcoming and there is no identification without feeling a part of something.

One of the aspects that caught the attention of the researchers in the libraries was their physical structure. The buildings are large, with good lighting, several different types of books, toys, objects and various artifacts. In summary, they are beautiful and pleasant places, aesthetically planned so that people feel good and motivate to visit, spend some time there and feel invited to interact with the materials, as shown in the figure below:

Figure 1 – Libraries in Urbana-Champaign



Source: Authors' personal collection¹¹⁰.

In the first image (upper left), there is a stage located in the part of the Urbana Free Library designed for children. Although the image does not allow us to have a view of the space as a whole, presential observations allow the authors to describe that the stage is in the same room as the books, with no partition.

109 This lecture can be accessed at this link: <https://www.youtube.com/watch?v=bul1jYSAzSQ>

110 Images on the left are from Urbana Free Library, and the ones on the right are from Champaign Public Library.

This makes it easier, for example, for children to pick up a book, or even a toy, and go on stage to settle down, play, and act. We emphasize, in this sense, as stated by Bretas (2014, p. 67), that reading “goes far beyond the act of reading itself, it is a whole set of practices that constitute it; everything that conditions, prepares, leads, prolongs or cancels it, is not practices peripheral to them”.

As a result, the space is configured as a locus of reading incentive, but also of creation and freedom, since what is offered there allows children to have contact with reading and/or with a book in different ways, whether it is through silent reading, a narrated or staged narrative, a story built from or with available objects, among others.

This same inviting and welcoming scenario was observed in New Zealand libraries, as shown in the figure below:

Figure 2 – Libraries in Christchurch



Source: Authors' personal collection¹¹¹.

As seen in Figure 2, as well as in the libraries we visited in Urbana-Champaigne, facilities in Christchurch, in New Zealand, also show a welcoming, beautiful and desirable place to be, with a colorful, bright environment, with furniture suitable for different age groups. It contains, in addition to books, other objects as well as other spaces that allow not only reading but imagination and creation.

111 From left to right, top to bottom: Te Hāpua: Halswell Centre, Linwood Library, Shirley Library and South Library.

From the images, it is also possible to notice that the shelves on which books are organized have different sizes. Most of them are relatively low, allowing children themselves to look through the books and select the ones that interest them. Also, noteworthy is the fact that close to these shelves, there are different possibilities for accommodation, such as benches, sofas, cushions, chairs and tables, armchairs, among others. It can be said that the arrangement and variety of these furniture invite the reader, or the reading mediator, to settle in the way they feel most comfortable and stay in the position they want (sitting, lying down, with the support or not from a table, among others).

It is worth noting that, in this perspective, space planning directly affects the perspective of the library. As it is highlighted by Giardinelli (2010, p. 188):

A library, therefore, must be an attractive and comfortable place and, above all, a resignified place where all activity is oriented to the promotion of reading; loud, silent, individual, group, performed collectively or intimately, indoors or outdoors.

It is convenient to emphasize again how much space contributes, invites and welcomes the subjects for reading. Regarding beauty, Giardinelli (2010, p. 184) also expresses the following:

I have visited many libraries in my life, in different countries, and without a doubt the most unforgettable for me were the most beautiful I saw. This elementary concept of beauty, as simple as it may seem, is central when considering the changes that we need to apply in many Argentinian libraries and I would even say in the entire system.

Regarding Brazilian reality, according to Canônica (2016, p. 76), public investments in libraries are generally “government actions, they are partisan initiatives and do not come from public policies of the State; these programs suffer or are extinguished when the exchange of these governments takes place”. However, some initiatives are carried out by society itself to compensate for the absence of public power, such as community libraries, reading spaces in people’s homes, mobile libraries etc. In addition, the private sector, through some institutes and companies, performs some actions and projects involving reading incentive. Yet we emphasize that many actions are still proposed with a conception contrary to the one observed and exposed through Figures 1 and 2. These libraries are normally poorly lit spaces, without external stimuli, spaces of silence, of solitude and of research, such as a regular Brazilian school library.

Contrary to this perspective, the researchers defend the necessity to plan each space of a library so that it is, effectively, a place of reception, desire,

identification and connection, because first of all “reading requires adhesion” (LEAHY, 2006, p. 11).

Another form of reception perceived at both libraries, in the USA as well as in New Zealand, is related to activities contemplating other countries and other cultures. For example, in the library of Te Hāpua: Halswell Center, in New Zealand, it has a collection of children’s story books in Māori, the indigenous language of the country, and in different languages of the Pacific islands such as Fijian, Samoa, Tongan and Tokelauan, in addition to Russian, Japanese, French and Chinese, as illustrated in the following figure:

Figure 3 – Library collection in other languages at Te Hāpua: Halswell Center



Source: Authors' personal collection.

It is noticeable, by analyzing Figure 3, that this part of children’s collection is organized by languages. In a way, this shows a reception to readers beyond English, the dominant language. The Māori language, for example, is present in the collection books for children and adults, in the signage of the physical space and in the organization of resources on the site, demonstrating its appreciation as a taonga (treasure) for the city’s residents.

Furthermore, Christchurch has registered an increase in the migrant population. Therefore, in addition to welcoming initiatives, through the organization of this collection and other developed actions, it becomes clear that there is an evident investment and defense of the multicultural perspective, given

the incentive to activities which encourages the mother tongue and culture in the library¹¹².

Regarding the attention given to non-dominant language speakers, Patte (2012, p. 19) mentions that it was noticeable in her research in the United States how important these actions are for migrants, since “many immigrants confirmed to me: the library had been the first place where they felt comfortable, accepted and recognized in their differences”.

Consequently, based on the data from New Zealand, it is observable how much other countries have also been advancing in terms of care, reception and respect for diversity, especially through the actions developed in libraries.

In spite of not being shown in Figure 3, the shelf on which books are arranged is accessible to children and families, being relatively low. The structure is positioned at a point that highlights the collection, which favors the effectiveness of encouraging access to materials in other languages.

In the Urbana Free Library, we identified several actions involving the reception of people from different countries and languages. Among them, we highlight, in Figure 4, shown below, as an example, a program focused on Spain, Africa and Brazil.

Figure 4 – Program to welcome people from different countries



Source: Author's personal collection.

As displayed in posters to publicize actions, in addition to reading stories, there are also invitations to music and dance activities, in the case of Africa, with drums/percussion; and in Brazil with arts activities. Two elements stand out. The first deals with the fact that the invitation to the Spanish Story Time is written in both English and Spanish, which also shows carefulness, acceptance and respect for the diversity of languages. The second element concerns the schedule of activities, since they take place on Saturday.

112 It is also worth mentioning that, due to this reality, there are specialized employees to develop reception programs for different groups, such as children, youth, migrants, indigenous people, Pacific islands, the elderly, among others.

As a consequence, it is understandable that not only the organization of the physical space can be welcoming, but also the dynamics and opening hours of the institution. These actions can bring people closer or separate them. Regarding these aspects, the authors emphasize that the libraries visited offered a very wide and diversified opening hours compared to the Brazilian reality, mainly because they are open to the public on weekends. Urbana-Champaign libraries are open from Monday to Thursday from 9 am to 9 pm, from 9 am to 6 pm on Fridays and Saturdays and from 1 p.m. to 5 p.m. (in Urbana) and from 12 pm to 6 pm (in Champaign) on Sundays. Libraries in Christchurch are generally open from Monday to Friday from 9 am to 4 pm, 5 pm or 7 pm on Saturdays and on Sundays, from 10 am to 4 pm.

In a previously published article, we highlighted that:

Besides having expanded opening hours, the library offers free internet access and promotes an intense and diversified cultural program, which is published 15 days in advance on the library's website and through pamphlets, allowing people to organize themselves to participate in activities in advance. Furthermore, members receive an E-mail with information about the activities that will be carried out the following day (NOGUEIRA; MICHEL; WILLIS, 2018, p. 35).

As an example, the Public Library of the State of Rio Grande do Sul is open from 10 am to 6 pm, from Monday to Friday. In the cultural agenda, available on the institution's webpage, it is possible to observe some events at 7 p.m. However, there is no other indication that the institution is open on weekends¹¹³.

The authors understand that due to the fact that the visited libraries provide services at night and on weekends, this expands the possibilities of using these spaces by children and families. This fact ends up contemplating and welcoming a wider audience of people which would not be able to enjoy these spaces if they did not have their hours extended beyond commercial hours, as we usually identify in Brazil.

Moreover, it is noticeable that actions developed in these spaces during weekdays and on weekends were diversified, involving both book reading and other strategies to encourage reading, which contributes to welcome different age groups of people. In the case of the United States and New Zealand, for example, the researchers have identified actions that consider from babies and adults to senior citizens. These activities will be discussed in the next section.

113 <http://www.bibliotecapublica.rs.gov.br/contato/>

Knowing Practices

Among many practices discovered while visiting libraries, storytelling, literary fairs, reading bags, performing readings, meeting with authors, showing films can be mentioned. These proposals are aimed at presenting and disseminating stories, as well as fascinate, draw people's attention, make it possible for them to become interested in and get closer to the universe of reading through the participation in some action.

Based on the popular saying “you don't love what you don't know,” the first step to make literature a part of people's lives is getting familiarized with it. In order to achieve that, situations of encounter and identification are necessary, so that one can love and be captivated by reading.

In the libraries visited in the United States, it is fair to say that this type of action is recurrent in the proposed activities program. Posters exhibited to publicize such activities invite people to participate, as it can be seen in the following figure:

Figure 5 – Posters from the Urbana Free Library



Source: Authors' personal collection.

These images depict actions promoted by Urbana Free Library. The first one on the left, showing plastic backpacks, displays book kits that library-associated children can take home and keep for up to three weeks¹¹⁴. Along with

114 In order to become a member of the library, citizens just need to register at the institution.
12 – Libraries from left to right: Linwood Library, Shirley Library, Hornby Library.

the books there are games, generally with the same theme. The other images are from posters posted on the library's murals, on the library's website and sent by e-mail, inviting families and children to book reading activities. Toddler Story Time is aimed at young children from 2 to 4 years old, and besides the reading the story, it announces that there will be music and art activities. Regarding the contact of young children with literature, it is important to point out that from an early age, children do not passively receive the text, but on the contrary:

[...] transforms it, incorporates it, integrates it into their games, into their small reenactment. And throughout life, discreetly or secretly, a psychic work accompanies this practice, and readers write their own geography and their own history between the read lines (PETIT, 2016, p. 55-56).

Still regarding Figure 5, it is worth mentioning that the posters “Read at the Market” and “Middle East Story Time” deal with proposals that take place on Saturdays and in different times, facilitating the presence of people who work during the week.

In New Zealand libraries, the practice of publicizing actions through posters is also present and can be seen in the following figure:

Figure 6 – New Zealand library posters



Source: Authors' personal collection¹¹⁵.

Images from Christchurch libraries show posters intended to invite the community to a moment of reading the history of the Pacific islands, in this case the Samoa along with rhythms and music from that region (on the left). The poster, shown the image (in the middle), with a picture of a fox, is a call to read picture books. Finally, the image (on the right) displays black bags,

115 Libraries from left to right: Linwood Library, Shirley Library, Hornby Library.

which are kits with books, DVDs and games. These kits can be taken home and enjoyed as reading material for the whole family.

Figure 7, shown below, refers to labels that are attached to each bag made available to Hornby Library members. There are three kit options.

Figure 7 – Bag Kits labels available for taking out

Green/Kākariki Age 8 - 10 Bag 31		
Description	Item Type	Pieces
Nery's Mad	Book	1
Whanui tam Haapiest	Book	1
Pizza Cake	Book	1
Captain Underpants	Book	1
House on the Cliff	Book	1
Adriana in Spain	Book	1
Ripey's Believe It or Not! 2017	Book	1
50 77 Day Activities	Book	1
39-Binary Treehouse	Talking book	2 CDs
Waterstep: Down	DVD	1
Sleeping Queens	Card game	77 cards + rules

Orange/Karaka Age 0-2 Bag 28		
Description	Item Type	Pieces
Messy jellyfish	Book	1
Very hungry caterpillar	Book	1
Dear zoo	Book	1
Knock knock who lives there?	Book	1
Mr. Tug's puzzle	Book	1
Let's sing!	Book	1
Finger puppets	Book	1
Wheels on the bus	Book/CD	2
Nga Waiata o te lanawha	CD	1
On with the show	DVD	1
Little bear's day soft book	Book	1

Blue/Kikorangi Age 11 - 12 Bag 19		
Description	Item Type	Pieces
Pass Incident	Book	1
Shouldn't You Be in School?	Book	1
Revolving Rhymes	Book	1
Eleventh Hour	Book	1
Army Fatigue	Book	1
Pin's Shop	Book	1
Victory and the All-Stars Academy	Book	1
Totally Amazing	Book	1
Michael Morpurgo	Talking book	9 CDs
Games Master	DVD	1
Maya's chess	Game	32 pieces + 16

Source: Authors' personal collection

In the image of the green striped label, for children from 8 to 10 years old, there is a description of what the bag contains: 8 books, 1 DVDs, 2 CDs, and 77 game cards. On the orange striped label, for children up to 2 years old, there are 8 books, 2 CD books, and 1 CD. In the blue striped label, for children from 11 to 12 years old, 8 books, 9 CDs, and 1 game with 32 pieces can be found. In the three kit options, there is always the same number of books, and what may vary are the sorts of games, CDs and DVDs.

Even though the activities are aimed at children, there is a clear incentive for families to take part in the activities. This shows an intention to attract children and involve adults in the world of literature. This aspect is corroborated in the activities that make kits available for children to take home in both countries, since in this practice there is “a kind of bridge between the experiences that the child lives with us and what they will certainly share with the family” (PATTE, 2012, p. 35).

Another element that can be highlighted from these kits refers to the possibility for a child to get to know and interact with different books through these actions, whether the ones they choose through their autonomy/freedom, desire and interest; or by the selection that is made previously to compose the kits. The bags also facilitate interaction with different materials, even in a context where caregivers and children have little time in the libraries, either because they are in a hurry before or after school or work or because they are busy with other activities and will only attend the space for a quick loan of one of the bags.

Regarding the variety in the readings, Giardinelli (2010, p. 73) emphasizes that:

[...] the best ones are often the simplest and most varied, as long as children can choose freely, and they should be encouraged to do so. Allowing them to choose the reading they want should be encouraged: adventures, investigations, technical, historical, poetry, and even erotic books. Let them read! That is what we want!

The diversity of performed and observed practices, such as reading stories, taking the book home and accessing it in the library, make this possible. Through different strategies, libraries allow children and adults to get to know and enter the world of literature. However, as announced by Patte (2012), in order to achieve the objective of allowing different subjects to know, get closer and live beautiful relationships with books, a library needs to transform itself and be a welcoming space, approaching reading and creation. It is about offering these practices that we will concentrate the next section in.

Creating Practices

Practices that encourage creation is another axis that we discussed in this chapter when addressing the work with reading in libraries and that we identified in the data (either in the records made from visits to libraries or the dissemination materials that we had access to). It should be noted that creating practices were covered through workshops and literary contests, illustrations, models, costumes, scrapbooks, puppets, and artistic interactions.

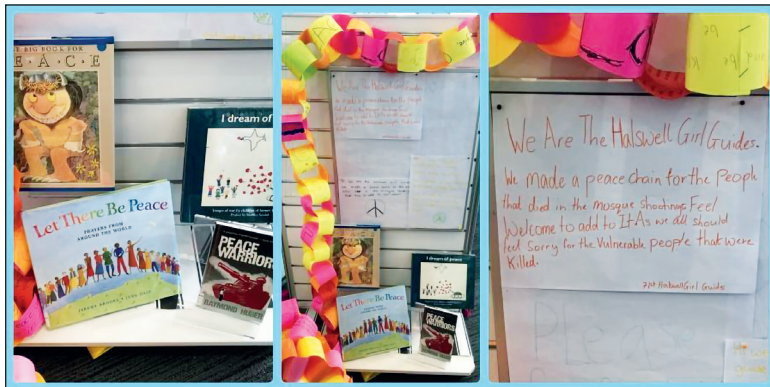
Among the different practices, we chose to socialize two of them. The first at Te Hāpua: Halswell Centre, derived from a tragic event that took place in March 2019 in the city of Christchurch, in which a terrorist attack happened at a mosque leaving 51 people dead. This was a moment of commotion for national and international communities¹¹⁶. People offered solidarity to the victims' families in many ways. In different libraries of the municipal network, displays and exhibitions were quickly assembled to collaborate in the effort to process what had happened and valued diversity.

In partnership with a school, Te Hāpua: Halswell Center Library reserved a space on its building to deal with the concept of peace. For this purpose, some books were selected to be read and some children's writings related to the theme were exhibited. Figure 8, shown below, is composed of the image

116 Several news articles were published in many different media vehicles in Brazil. As an example, here is a piece from *Veja Magazine*: <https://veja.abril.com.br/mundo/nova-zelandia-terrorista-que-matou-51-pessoas-condenado-a-prisao-perpetua/>

of some books, an organized space and the posters created by a group of 7th grade girls. The authors did not participate on the activity, as they only had access to the production that was exposed at the library.

Figure 8 – Action taken on peace at Te Hāpua library: Halswell Center



Source: Authors' personal collection.

The poster (on the right) reads: “We are the Halswell Girl Guides. We made a peace chain for the people that died in the mosque shooting. Feel welcome to add to it, as we all should feel sorry for the vulnerable people that were killed”.

The second proposal that caught the researcher’s attention was a collective production, made by children and adults of the community, at Linwood library, in New Zealand. It is an embroidered panel referring to Taniwha, recognized in Māori culture as a supernatural sea creature, which can be observed below:

Figure 9 – Taniwha’s embroidery proposal in the Linwood library



Source: Authors' personal collection.

According to the image on the right, the design of the panel was inspired by *The Forgotten Taniwha*. As it is an important part of the culture and transmitted among generations, there is a concern for this tradition to be preserved. Therefore, it is emphasized that the development of the proposal in the library shows not only the production of people from the community around a story, but also the dissemination and concern to keep indigenous culture and stories alive.

Although this activity has been exposed in creating practices, it is also characterized as a knowing practice and/or sharing, given the potential of getting to know, disseminating and preserving the local culture. In the next section we present other practices, which, like this one, can be identified as socializing and sharing literature.

Sharing practices

It is assumed that sharing practices are fundamental, since they allow people to get to know and get closer to the world of reading, as well as expand knowledge of those who have already consider themselves readers. Creating a community of readers and people who discuss books and stories in common strengthens and feeds the habit of reading. “The library, the book and the story become meeting spaces where the exchange of words becomes possible” (PATTE, 2012, p. 50).

As a result, among the sharing practices observed or that we were aware of, the authors show a poster that brings a captivating invitation: “Read seven books and get a pizza.” The title of the poster reads “Hell Reading Challenge”, where Hell refers to a chain of pizzerias in the city of Christchurch, which supports the activity promoted by the library. In the figure below, we can see a mural with the publicity poster, as well as the writings of the participants, indicating the title and author of the chosen book, and a summary of the story.

Figure 10 – Hell’s Reading Challenge

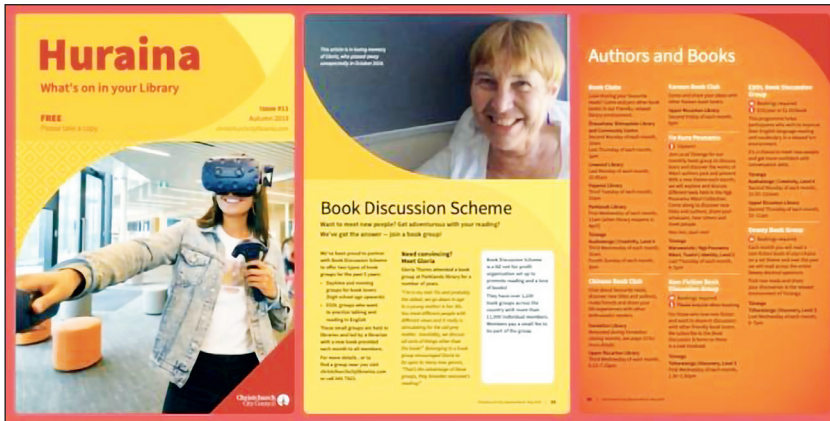


Source: Authors' personal collection.

Kids have to read seven books and tell their stories to one of the library staff. As soon as the reading sheet is filled out, the child is allowed to exchange it for a pizza on a Hell pizza place. The writers consider that the fact of sharing the summaries in the library is an incentive for more people who want to read, participate and learn about other narratives.

Beyond these specific actions, which took place at a previously scheduled period or date, a broader practice of socialization should also be mentioned. This is a proposal to send library activities schedules to members and/or interested parties who register their contact at these buildings. In the case of the United States, as it has been already mentioned, besides the posters displayed on the walls of the libraries, the schedule of activities was also sent by e-mail to all of those who had a library registration. In New Zealand, there is a distribution of a magazine, which can be seen in Figure 11, shown below:

Figure 11 – Huraina Magazine



Source: Authors' personal collection.

The first image that composes Figure 11 is the cover of a magazine from Autumn 2019 issue. Published every season of the year to publicize the courses, programs and other activities offered in all libraries linked to the city, the pamphlet is available to public both in digital and printed format. The second image (in the middle) depicts an employee of the institution who died in October 2018. As she was one of the people responsible for promoting the meeting between book lovers, the article was addressed in her honor. She invited people to read and chat in groups about books that have been published in the last 5 years. There is an indication that this activity is for high school and older people.

This is an interesting aspect to observe throughout the magazine, given that several activities illustrate the age group that could be considered its target audience. A fee was charged for activities that required specific resources, which was written in the headline of the report. This fact is exemplified in the third image of Figure 11 (on the right), which addresses several reading clubs, such as the Chinese book club, the Korean book club, the non-fiction book discussion group, book discussion group with people of foreign language.

In the case of the proposals that were analyzed both on display and in person at the Urbana Free Library, it is worth mentioning the “Princess Party”. People are invited to a dance that takes place in the evening. It is an actual ball, in which all the staff dresses up for the event. There is even a musical group and dances, and everyone is invited to participate in this unique moment.

Figure 12 – Images form the Princess Party



Source: Authors' personal collection.

Furthermore, in the event of the party, it is possible to observe situations of reading or storytelling in various environments, both for children and adults. There are, in addition to books, toys within children reach, materials such as pencils, markers, scissors, paper, glue, for those who want to sit down and do activities. Events like these ones promoted in the library captivate the public and allow pleasant shared experiences, inciting a desire to return. In this regard, caregivers, teachers and librarians have a fundamental role, which is to provide children with the encounter with books and stories.

Final considerations

Throughout this chapter, the authors presented some of the different practices to encourage reading that were observed in the United States and New Zealand during the years of 2016 and 2019. Data collected and/or produced were organized around four axes, namely: welcoming, knowing practices, creating practices and sharing practices.

We understand that these axes are not undebatable, and they intersect to greater or lesser degrees. Examples exposed in the writing demonstrate this assertion by showing that a practice can be welcoming and also allow participants to learn, create and socialize knowledge.

Shared data points out a contrast between what happens in researched libraries in New Zealand and the United States when compared to what generally happens in Brazil. Evidently, these countries present numerous differences in economic term. However, the authors understand that there is a lack of

serious policies containing guidelines evidencing the importance of libraries as institutions that, beyond safeguarding books, offers a proposal which makes it possible to bring, captivate and delight new and old readers through their collections and space organization.

Therefore, this paper, in addition to socializing researched experiences, intended to invite its readers to problematize and reflect about who we are and what we do in Brazil to spread literature. The authors seek to transform writing into a form of persuading people into being in touch with books and reading, allowing moments of enjoyment. Perhaps this text could be configured in a form of manifesto, sensitize the public power to these problems and make a claim for effective policies to encourage reading in the country.

REFERENCES

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. [S.l.]: Porto Editora, s.d.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas de desafios**. Goiânia: Cânone Editorial: Fundação de apoio à pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Editora Nacional, 2010

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação: dossiê viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **RBHE**, Campinas, v. 10, p. 13-16, jan./abr. 2010.

IANNI, Octavio. **A metáfora da viagem: enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a Literatura: um triângulo amoroso. *In*: LÓPEZ, María Emilia. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil, v. 5).

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros, MICHEL, Caroline Braga; WILLIS, Arlette Ingram. Um estudo sobre ações de incentivo à leitura na biblioteca municipal The Urbana Free Library (EUA). *In*: MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). **Leitura, livros e leitores em diferentes contextos**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 30).

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel; WILLIS, Arlette Ingram. A biblioteca como um espaço de acolhimento, inclusão e promoção da diversidade. **Cadernos de Educação**, n. 62, p. 135-158, jul./dez, 2019.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 2012.

PETIT, Michèle. **Leer el mundo**: experiencias actuales de transmisión cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações Interlocutórias 52, 58

Activities 112, 119, 121, 123, 125, 126, 128, 131, 134, 139, 291, 292, 294, 298, 299, 301, 348, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 363, 364, 365

Adquisición de la lectura 230, 231, 243, 244

Alfabetização 7, 8, 12, 13, 14, 16, 39, 41, 49, 50, 60, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 98, 107, 108, 112, 139, 186, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 255, 256, 257, 267, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Alfabetización 8, 15, 231, 234, 243, 305, 307, 308, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323

Aprendizaje de la lectura 228, 232, 233, 277, 306

Ateliês narrativos 13, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 177, 180, 183

B

Bebeteca 4, 8, 15, 247, 248, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302

Books 28, 29, 31, 126, 127, 131, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 322, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366

C

Childhood 8, 28, 29, 186, 188, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 320

Children 27, 28, 29, 30, 31, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 185, 186, 188, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 308, 322, 323, 324, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 365

Children's Literature 29, 31, 296

Competência Literária 45, 47, 60

Conceito de letramento 34, 35, 38, 41, 42, 49, 60

Conocimientos 60, 234, 235, 242, 279, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319

Contaçon de histórias 13, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 160, 173, 250, 258, 335, 343

Corporalidade 12, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 178

Crianças na escola 12, 21, 24, 188

Crianças Pequenas 8, 15, 89, 160, 179, 191, 247, 248, 250, 252, 257, 262, 263, 264, 265, 327, 336, 372, 375

Crianza 270, 273, 274, 276, 277, 279, 284, 286, 303, 305

D

Diversidade 12, 25, 35, 58, 84, 95, 161, 169, 176, 183, 187, 257, 264, 328, 333, 334, 338, 339, 346, 368, 369

E

Early Childhood 8, 28, 188, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 320

Educaçon Infantil 23, 33, 34, 42, 65, 84, 85, 86, 143, 160, 164, 169, 170, 185, 186, 187, 211, 214, 215, 247, 250, 251, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 345, 367, 372, 374

Educaçon Literária 12, 33, 34, 35, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 61, 212, 219, 220, 221, 222, 223

Educadores 13, 24, 100, 107, 141, 186, 209, 273, 274, 275, 277, 284, 345, 367

Enseñanza 8, 15, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 286, 303, 305, 307, 308, 310, 315, 318, 319

Ensino da leitura 17, 19, 21, 93, 196, 213

Ensino Fundamental 14, 33, 34, 42, 48, 65, 85, 92, 94, 190, 211, 214, 215, 223, 371

Ensino remoto 8, 14, 143, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222

Escrita 11, 12, 14, 15, 21, 24, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 105, 108, 141, 144, 153, 160, 162, 164, 186, 191, 196, 198, 199, 200, 201, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 234, 242, 247, 248, 249, 250, 251, 255, 256, 257, 261, 265, 266, 267, 339, 343, 344, 345, 367, 369, 370, 372, 373, 374, 375

Escritura creativa 8, 14, 225, 233, 237

Estudantes 8, 15, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285

Experiência de leitura 17, 58, 193, 255

F

Folclore 7, 12, 13, 71, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 96, 108, 212

Folklore 7, 111, 112, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 131, 134, 135, 138, 139

Formação de leitores 17, 18, 19, 48, 212, 262, 267, 329

Formação de professores 19, 44, 84, 144, 145, 154, 155, 157, 370

Formação leitora 17, 18, 63, 69, 72, 75, 81, 82, 83, 212, 223

Formación docente 15, 269, 280, 287, 373

I

Interação verbal 40, 42

K

Knowing 9, 117, 347, 348, 357, 362, 365

Knowledge 31, 111, 112, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 129, 131, 132, 137, 139, 291, 293, 295, 296, 297, 300, 302, 321, 324, 362, 365

L

Lectura 8, 14, 61, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 282, 284, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 322, 323

Leitura literária 8, 12, 13, 16, 21, 22, 24, 25, 34, 35, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 54, 58, 59, 63, 141, 142, 151, 160, 184, 185, 190, 192, 207, 208, 211, 214, 224, 247, 252, 255, 257, 262, 263, 265, 266, 325

Leitura na infância 11

Leitura no Brasil 18, 20, 325, 345, 367

Letramento literário 12, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 49, 60, 61, 192, 208, 209, 223, 251, 255, 262, 266, 267, 326

Library 11, 127, 288, 289, 291, 292, 293, 297, 298, 299, 301, 326, 329, 330, 333, 335, 336, 337, 342, 345, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367

Libros etnográficos 307, 308, 310, 314, 315, 318, 319

Língua escrita 49, 50, 70, 199, 255

Língua Portuguesa 17

Literatura 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 92, 108, 141, 147, 151, 154, 155, 167, 168, 170, 173, 190, 191, 192, 195, 197, 204, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 229, 235, 236, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 271, 273, 275, 276, 278, 281, 282, 284, 335, 336, 337, 338, 340, 344, 345, 367

Literatura Infantil 12, 15, 23, 25, 33, 42, 43, 44, 45, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 85, 170, 212, 220, 222, 224, 245, 249, 250, 252, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 273, 278

Livros etnográficos 15, 16

M

Mediação docente 7, 13, 159, 160, 161, 167, 183, 184

N

Narrativas orais 7, 13, 159, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 173, 176, 182, 183, 184, 188

Niños y niñas 231, 232, 237, 276, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319

O

Oralidade 4, 7, 12, 13, 14, 36, 47, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 105, 178, 185, 201, 218, 221, 222, 370, 372

Oralidade lúdica 12, 63, 64, 65, 69, 72, 74, 75, 78, 81, 82, 84, 370, 372

P

Power of literature 27, 28

Práticas de leitura 3, 4, 7, 13, 14, 15, 17, 18, 35, 64, 65, 78, 81, 141, 142, 221, 247, 265

Pré-escola 7, 13, 34, 105, 159, 160, 161, 165, 184, 187, 188, 256

Primeira infância 15, 19, 247, 248, 252, 253, 254, 259, 262, 264, 265, 266, 267, 369, 373, 374

Processo de alfabetização 50, 83, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 221

Produção de narrativas 7, 13, 159, 160, 165, 169, 171, 173, 176, 188

R

Read and write 28, 29

Reading 9, 27, 28, 29, 30, 31, 116, 120, 126, 127, 131, 134, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 300, 301, 320, 322, 341, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366

Resistência 24, 26, 38, 223

S

Sistema alfabético de escrita 50, 213

Sistema de escritura 309, 315, 316, 317, 318

Situación de pobreza 306, 307, 308, 309, 315

Storytelling 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 357, 365

Subjetividade 54, 56, 67, 68, 221, 222, 251, 261

Sujeito leitor 213

T

Teachers 7, 27, 29, 30, 31, 110, 127, 131, 137, 287, 291, 292, 293, 294, 298, 299, 300, 301, 302, 350, 365

The community 31, 115, 116, 117, 118, 132, 136, 289, 292, 297, 298, 299, 358, 361, 362

The students 131, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302

U

Urbana free library 11, 326, 329, 333, 335, 336, 342, 345, 348, 351, 355, 357, 364, 367

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Latalisa de Sá

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC/MG, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI da Faculdade de Educação da UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846124779490487>

E-mail: docalatalisa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5941>

Andrisa Kemel Zanella

Doutorado em Educação (2013). Universidade Federal de Pelotas. Graduação em Pedagogia Licenciatura. (2009). Universidade Luterana do Brasil. Graduação em Artes Cênicas Bacharelado habilitações Direção e Interpretação Teatral. (2004). Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta dos Cursos de Dança Licenciatura e Teatro-Licenciatura do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0179070058662351>

E-mail: andrisa.kemel@ufpel.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-9679>

Arlette Ingram Willis

Doutora em Educação pela Ohio State University. Professora na University of Illinois at Urbana-champaign, College of Education, Department of Curriculum & instruction. Desenvolve pesquisa no campo da alfabetização, letramento multicultural e diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1052332102438680>

E-mail: aiwillis@illinois.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1668-8682>

Camila Petrovitch

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. *Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI da Faculdade de Educação da UFMG.*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1991582378599343>

E-mail: camilaspet@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3456-1012>

Carmem Júlia Rodrigues da Fonseca

Pedagoga e Licenciada em Biologia. Especialização em Ecologia. Professora alfabetizadora da Escola Municipal Antônio Rodrigues de Lima Araripe-CE. Integrante do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8279838627497637>

E-mail: carmemjrdf@gmail.com

Caroline Braga Michel

Doutora em Educação (PPGE/UFPeI). Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG), pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI-FURG) e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura- LAPIL-FURG. Participa, também, como sócia da ABAIf. Pesquisa sobre alfabetização e letramento, formação de professores e história da educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6811133377032517>

E-mail: caroli_brga@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6171-4125>

Celia Rosemberg

Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (CONICET) y Profesora Titular de la Universidad de Buenos Aires. Diretora do

Directora de Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - CIIPME – CONICET

E-mail: crrosem@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5343-5652>

Claudemir Belintane

Graduação, mestrado, doutorado e livre-docência (sênior) pela Universidade de São Paulo – FEUSP, atualmente professor Sênior da Faculdade de Educação da USP – FEUSP, membro e coordenador do Grupo Oralidade, Leitura e Escrita – GOLE. Pesquisador na área de linguagem, no eixo temático “linguagem e educação”, dedica-se ao tripé oralidade, escrita e memória e à interface entre oralidade lúdica e alfabetização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3082101914328688>

E-mail: clabelintane@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/000.0002.6089-745X>

Clotildes Benigna Alencar Nunes Ramos

Pedagoga e licenciada em Biologia, professora do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joelma Cardoso em Araripe-CE. Integrante do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade). E-mail: clotildesnunesalencar@gmail.com

Diana Paola Alba Ferro

Magíster em Infancia y Cultura de la Universidad Francisco José de Caldas, Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de aula grado Quinto en la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Experta en la implementación de proyectos pedagógicos para la primera infancia y con mujeres víctimas de violencia de género.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001796141

E-mail: dianaalba17@hotmail.com

Eliane Peres

Professora Titular Aposentada da UFPel. Colaboradora do PPGE (FaE/UFPel). Criadora e pesquisadora do centro de memória e pesquisa Hisales (FaE/UFPel). Graduada em Pedagogia (UEL, 1989), Especialista em Educação (UFPel, 1992). Mestra em Educação (UFRGS, 1995). Doutora em Educação (UFMG 2000). Estágio de pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA, 2011-2012). Fulbright Visiting Professor na University of Texas at San Antonio (USA, 2018).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179048135412088>

E-mail: eteperes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0160-1276?lang=en>

Fernando Rodrigues de Oliveira (Prefaciador)

Professor da Universidade Federal de São Paulo, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação com pesquisas sobre história da literatura infantil, história do ensino de língua e literatura, história dos livros e das edições didáticas e história do currículo. Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista-Araraquara (2019-2021). Doutor em Educação (2014) e Mestre em Educação (2010) pela Universidade Estadual Paulista-Marília. Licenciado em Letras pela Faculdade da Alta Paulista (2006) e em Pedagogia também pela Universidade Estadual Paulista-Marília (2009). Líder Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Ensino de Língua e Literatura.

E-mail: fernando.oliveira13@unifesp.br

Gabriela Medeiros Nogueira (org.)

Doutora em Educação (PPGE/UFPEL). Realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign – UIUC e na University of Canterbury – UC na Nova Zelândia. Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI. Vice-secretária da ABAlf. Pesquisa sobre alfabetização, letramento e infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553118091005628>

E-mail: gabynogueira@me.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>

Hélen Queiroz

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola – UEMG (2001). Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Poeta e contista. Professora da Escola Parque-RJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação- GEPILE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0493938131103009>

E-mail: helenqueiroz@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-7262>

Jenny Lorena Bohorquez Moreno

Magister em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Brasil, Licenciada em Pedagogia Infantil de la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá - Colombia. Acompañante y tutora al docente en actividades pedagógicas escolares de la educación media en la Universidad de San Buenaventura – Bogotá, Colombia. Acompañante y asesora en procesos de formulación, investigación e implementación de proyectos y materiales pedagógicos, profesional independente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2062020032649361>

E-mail: jlo.bohorquez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2592-6523>

Liane Castro de Araujo

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Faculdade de Educação/UFBA. Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) e coordenadora do LAP – Laboratório de Acervos e Práticas (FACED/UFBA). Pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita, formação de alfabetizadores, oralidade lúdica e alfabetização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9825522234590811>

E-mail: lica@ufba.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7807-1218>

Lisiane Rossatto Tebaldi

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Mestra em Educação (PPGEDU/UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/CNPq/UFRGS). Orientadora Pedagógica da Educação Infantil no Colégio Anchieta, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242282877518548>

E-mail: lisianetebaldi@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9871-9675>

Marcela Franco

Maestra de educación primaria y de educación inicial. Posgrado Virtual de Especialista en Educación Artística. Edición Uruguay. Campus virtual de la OEI. MEC de Uruguay y AECID. Profesora efectiva en el Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de Salto Uruguay. Tutora de Monografías de final de grado de la carrera de MPI.

E-mail: marcefran45@gmail.com.uy

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Doutora em Educação pela UFMG, Professora Titular da Universidade Federal de São João del-Rei. Líder do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade). Pesquisadora do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550649595912231>

E-mail: socorronunes@ufsj.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>

Maria Mertzani

Pesquisadora da FAPERG e Coordenadora do projeto *Repositório Digital Libras em Primeiro. Conteúdo Educacional Digital de Escola*, Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS – Brasil. Doutorado em Linguística Aplicada de Línguas de Sinais, Centre for Deaf Studies, Universidade de Bristol, Reino Unido. Professora Visitante (2018-2022), Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS – Brasil.

E-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107268885253020>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4617-9144>

Maria Silvestre

Pedagoga, especialista em alfabetização, professora alfabetizadora da Escola Municipal Joelma Cardoso em Araripe-CE. Integrante do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade).

E-mail: mddss2010@gmail.com

Mariana Parreira Lara do Amaral

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI da Faculdade de Educação da UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756486329138711>

E-mail: mariparreira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-2257>

Mônica Correia Baptista

Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Espanha. Mestra em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação, UFMG, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI da Faculdade de Educação da UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3951926269873970>

E-mail: monicacb@fae.ufmg.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>

Mônica Maciel Vahl

Doutora em Educação pela University of Canterbury (UC). Designer de aprendizagem na Te Pūkenga – New Zealand Institute of Skills and Technology. Integrante dos grupos de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – FaE/UFPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI – IE/FURG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7664309483555078>

E-mail: monicamvahl@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6800-1742>

Patrícia Corsino

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE-UFRJ. Coordenadora Adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação- GEPILE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5540561339414541>

E-mail: corsinopat@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>

Rodrigo Saballa de Carvalho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Professor da área de Educação Infantil no Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/CNPq/UFRGS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>

E-mail: rsaballa@terra.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>

Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFS. Pedagoga (UFS, 2007). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2010; 2014). Estágio Doutorado Sanduíche na Université de Cergy-Pontoise, na França, (2012, CAPES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler- DED/UFS/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6021117213384300>

E-mail: roselusia@academico.ufs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9818-9977>

Rubênia Moreira de Sousa Pereira

Pedagoga, professora da Escola Municipal Cícera Germano Correia, em Araripe-CE. Integrante do GPEALE-UFSJ (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade).

E-mail: rubeniagbmoreira@gmail.com

Sílvia N. Gonçalves

Professora dos anos iniciais da rede municipal de Porto Alegre. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale/UFPEL). Doutoranda e mestra em Educação pela UFPEL, especialista em linguagem e letramento pela FAPA e formada em Letras pela UFRGS.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3524533374031630>

E-mail: Silvia_facos@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2074-0335>

Vanessa Abreu Camasmie

Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Professora (EBTT) do Colégio Pedro II – RJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação- GEPILE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3087669047039239>

E-mail: vanessa@camasmie.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4629-8167>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização