CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Juliana Cardoso Daher

Leituras e Leitores em Espantapájaros

Belo Horizonte
Julho de 2017

Juliana Cardoso Daher

Leituras e Leitores em Espantapájaros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Marta Passos Pinheiro

Belo Horizonte
Julho de 2017

Daher, Juliana Cardoso.
D129l Leituras e Leitores em Espantapájaros / Juliana Cardoso Daher. – 2017.
126 f. : il.

Orientadora: Marta Passos Pinheiro

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2017.
Bibliografia.

1. Formação de leitores. 2. Crianças - Livros e leitura. 3. Incentivo à leitura. 4. Primeira Infância. I. Pinheiro, Marta Passos. II. Título.

CDD: 028.9

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Departamento de Linguagem e Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Dissertação intitulada “Leituras e Leitores em Espantapájaros", de autoria da mestranda Juliana Cardoso Daher, apresentada para banca examinadora composta pelos seguintes docentes:

Profa. Dra. Marta Passos Pinheiro (orientadora) – CEFET-MG

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (titular) – CEFET-MG

Profa. Dra. Mônica Correia Baptista (titular) – UFMG

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (suplente) – UFOP

AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação ao meu filho Francisco, que me apresenta, dia a dia, novos caminhos para uma vida com mais amor, leveza e poesia.

Ao meu esposo Isaac pela parceria de vida, por me encorajar nos momentos em que achei que não seria possível.

Aos meus pais pelo carinho e incentivo, pela minha vida e por serem avós maravilhosos.

Ao meu irmão, Rodrigo Daher. Você é tatuagem na alma e segue comigo a cada passo meu.

À minha orientadora, Marta Passos Pinheiro, que caminhou comigo com tanta generosidade e cumplicidade.

Ao CEFET- MG e a CAPES pelo apoio para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Yolanda Reyes, que me possibilitou adentrar em sua "casa imaginária". Agora ela também habita em mim.

Aos amigos Luciana Campos, Juliano Nogueira, Lorraine Vaz de Mello, Paula Simões, Eloíza Fátima Costa, Vitor Bedeti, Cinthia Esteves, Pollyanna Xavier, Aline Cantia, Ingrimar Leal, Raquel Lafetá, Elizabeth Canuta, pela presença carinhosa e delicada ao longo deste percurso.

Aos bebês e às crianças que, a cada encontro com a Cia Pé de Moleque, inundam meu coração de alegria e me mostram o quanto sou feliz em ler, contar e cantar histórias.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
Manoel de Barros

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG e tem por objetivo principal investigar as ações de formação de leitores e mediação de leitura realizadas na Fundação Espantapájaros, localizada na cidade de Bogotá-Colômbia. Para tanto, inicialmente, foi estruturado um percurso teórico, abordando: o conceito de infância, em uma perspectiva historiográfica e antropológica, e sua relação com a produção de bens na lógica capitalista; o desenvolvimento da linguagem a partir das concepções teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin e, ainda, o desenvolvimento do percurso leitor e os processos de mediação de leitura; o livro, a literatura e as crianças e os espaços de leitura para a primeira infância. Em um segundo momento, a pesquisa foi ambientada na Fundação Espantapájaros por meio da coleta de informações referentes à história da instituição e da observação direta das seguintes atividades realizadas: "Cuentos en Pañales", "Club de Lectura" e "Hora del Cuento". Foram realizadas, também, entrevistas com as professoras/ mediadoras de leitura que conduziram as atividades, bem como com Yolanda Reyes, diretora da instituição. O espaço da Bebeteca e a forma como seu acervo é constituído foram descritos e analisados, por se configurar como espaço de leitura primordial para a realização das atividades realizadas. Foi possível perceber que a concepção ampla de leitura que norteia as ações em Espantapájaros é fundamental para se compreender a relação que os bebês e crianças estabelecem com o objeto livro durante as ações realizadas. Foi observado um protagonismo dos bebês e crianças em todas as ações realizadas e o reconhecimento, por parte da instituição, da sua condição de cidadãos e sujeitos potentes em expressão corporal, que produzem e assimilam as linguagens artísticas presentes nas atividades ofertadas. Para tanto, é necessária a presença do adulto mediador, que possibilite o encontro do bebê e da criança com o livro, em uma relação nomeada por Yolanda Reyes como "Triângulo Amoroso". Por meio de uma postura acolhedora e afetiva, que possibilite ao bebê e a criança o contato com os livros e a linguagem literária de forma livre e criativa, o percurso leitor vai se consolidando de forma fundante na primeira infância.

Palavras-chave: Formação de leitores; Leitura para bebês; Mediação de Leitura; Primeira Infância.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Language, Teaching, Learning and Technology of the Post-Graduate Program in Language Studies of the *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG* and aims to investigate the actions of readers training and reading mediation developed in the *Fundação Espantapájaros,* located in the city of Bogota-Colombia. Therefore, initially, it was structured a theoretical path approaching: the concept of childhood in a historiographic and anthropological perspective, and its relation in the production of goods in the capitalist logic; the development of language based on the theoretical conceptions of Bakhtin, Vygotsky and Benjamin, as well as the development of the reader path and the processes of reading mediation; the book, the literature, the children and the reading spaces for early childhood. In a second moment, the research happened in the *Fundação Espantapájaros* by collecting information regarding the history of the institution and by observing directly the following activities: *Cuentos en Pañales, Club de Lectura* and *Hora del Cuento*. Besides, Interviews were conducted with the reading teachers / mediators who conducted the activities, as well as with Yolanda Reyes, the director of the institution. *Bebeteca* space and the way its collection is constituted were described and analyzed because it was considered a primary reading space for the accomplishment of the activities that were carried out. It was possible to perceive that the broad conception of reading that guides the actions in *Espantapájaros* is fundamental to understand the relationship that the babies and children establish with the book object during the actions developed. It was observed that babies and children played a leading role in all the actions, and the recognition by the institution of their status as citizens and powerful subjects in corporal expression who produce and assimilate the artistic languages present in the activities offered. This way, it is necessary the presence of the mediating adult who is responsible for making possible the meeting of the baby and the child with the book, in a relationship named by Yolanda Reyes as "Love Triangle". The conclusion is that through a welcoming and affectionate posture, which enables the baby and the child to be in contact with books and literary language in a free and creative way, the journey of the reader is consolidated in a fundamental way in early childhood. .

Key words: Readers training ; Reading for babies; Reading Mediation; Early Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do primeiro número da Revista *Espantapájaros* 59
Figura 2- Capa do penúltimo número da Revista *Espantapájaros* 59
Figura 3- Estantes da Bebeteca de *Espantapájaros* 63
Figura 4- Bebeteca de *Espantapájaros* 63
Figura 5- Atividade de leitura na Bebeteca de *Espantapájaros* 64
Figura 6- Capa do livro *El elefante del circo* 65
Figura 7- Capa do livro *José Tomillo* 66
Figura 8- Capa do livro *Cucú* 68
Figura 9- Capa do Livro *Dinossaurios Assombrosos* 69
Figura 10- Professora na atividade *Hora del Cuento* 70
Figura 11- Escolha de livro para empréstimo 71
Figura 12- Livros e almofadas posicionados na Bebeteca 72
Figura 13- Livros e *canastas* posicionados na Bebeteca 73
Figura 14- *Cuentos en Pañales* 1 73
Figura 15- *Cuentos en Pañales* 2 74
Figura 16- *Cuentos en Pañales* 3 75
Figura 17- *Cuentos en Pañales* 4 75
Figura 18- *Cuentos en Pañales* 5 77
Figura 19- *Cuentos en Pañales* 6 77
Figura 20- *Cuentos en Pañales* 7 78
Figura 21- *Cuentos en Pañales* 8 78
Figura 22- *Cuentos en Pañales 9* 79
Figura 23- *Cuentos en Pañales* 10 79
Figura 24- *Cuentos en Pañales* 11 79
Figura 25 - *Cuentos en Pañales* 12 83
Figura 26- *Cuentos en Pañales* 13 83
Figura 27- *Cuentos en Pañales* 14 83
Figura 28- *Cuentos en Pañales* 15 84
Figura 29- *Cuentos en Pañales* 16 84
Figura 30- *Cuentos en Pañales* 17 85
Figura 31- *Cuentos en Pañales* 18 94
Figura 32- *Cuentos en Pañales* 19 95

Figura 33- *Cuentos en Pañales* 20 95
Figura 34- *Cuentos en Pañales* 21 96
Figura 35- *Cuentos en Pañales* 22 97
Figura 36- *Cuentos en Pañales* 23 97
Figura 37- *Cuentos en Pañales* 24 98
Figura 38- *Cuentos en Pañales* 25 99
Figura 39- Fichas de leitura 102
Figura 40- *Club de Lectura* 1 103
Figura 41- *Club de Lectura* 2 104
Figura 42- *Club de Lectura* 3 104
Figura 43- *Club de Lectura* 4 105
Figura 44- *Club de Lectura* 5 105
Figura 45- *Club de Lectura* 6 106
Figura 46- *Club de Lectura* 7 106
Figura 47- *Club de Lectura* 8 107
Figura 48- *Club de Lectura* 9 108
Figura 49- *Club de Lectura* 10 108
Figura 50- *Club de Lectura* 11 109
Figura 51- Capa do livro *Una cama para tres* 112
Figura 52- Capa do Livro *No* 112
Figura 53 – Livros mordidos 115
Figura 54- Capas de Livros “mais mordidos” 115
Figura 55- *Hora del Cuento* 1 116
Figura 56- *Hora del Cuento 2* 117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA 18

2 A INFÂNCIA QUE INVENTA: CRIANÇA E LINGUAGEM 26

3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR, O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESPAÇOS 35

O nascimento do sujeito leitor e os processos de mediação de leitura 35

O livro, a literatura e as crianças 44

A construção de espaços de leitura para a primeira infância 47

4 CONHECENDO ESPANTAPÁJAROS E A METODOLOGIA DE PESQUISA 54

Adentrando a "casa imaginária" 54

Métodos de coleta de análise de dados 55

Conhecendo a história de Espantapájaros 58

5 ANÁLISE 62

Conhecendo a Bebeteca 62

"Cuentos en Pañales" 71

Grupo de crianças não caminhantes 72

Grupo de crianças caminhantes 93

"Club de Lectura" 101

"Hora del Cuento" 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 123

ANEXO 126

a) Termo de autorização 126

INTRODUÇÃO

Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância.
Mário Quintana

O contato com as crianças sempre mobilizou em mim profundas reflexões, especialmente sobre seu modo de ler o mundo à sua volta. Inicialmente, na clínica em saúde mental infantil, como terapeuta ocupacional, atendi inúmeras crianças e adolescentes ao longo de uma década e, a cada caso, ficava claro para mim o quanto os sintomas apresentados por elas guardavam em si, de forma intrínseca, elementos que, no decorrer de suas vivências, foram agregados a partir da sua forma de ler o mundo ao seu redor.

Posteriormente, o trabalho com a narração de histórias na Cia Pé de Moleque e a mediação de leitura junto às crianças me ofertaram mais elementos para reflexões e questionamentos. Um primeiro fenômeno que me "saltou aos olhos" foi a leitura atenta de histórias feitas pelas crianças através da escuta. No contato com esses ouvidos que "leem", algumas questões surgiram a partir de aspectos que envolvem essa dinâmica, dentre as quais destaco:

- Como é feita essa leitura pelas crianças?
- Qual livro, qual história escolher para as crianças?
- Como é ofertado o livro para a criança?
- A partir de qual idade os bebês e as crianças se interessam pelos livros e pelas histórias?
- Como bebês e crianças manuseiam os livros? Como realizam suas leituras?

Outro fenômeno observado, não menos frequente, foi a presença de crianças na mais tenra idade - bebês atentos a cada frase, a cada respiração, estabelecendo uma relação dialógica com respostas corporais notáveis: balbucios, sorrisos, contato visual.

Por opção, inicialmente estética, sempre utilizei a linguagem musical em meus trabalhos como narradora de histórias e mediadora de leitura. A experiência foi me mostrando como as crianças, de uma certa maneira, ficavam mais "à vontade" para interagir e fazer suas leituras. Esta "familiaridade" que a linguagem musical proporciona para as crianças nas minhas experiências e observações também se tornou um ponto de investigação para mim.

Segundo Girardello, após o nascimento, a criança é inserida em um universo de narrativas, comumente, de padrão musical, através dos acalantos, que, "[...] como as histórias,

se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular." (GIRARDELLO, 2003, p.1).

Numa confluência de sentidos, canção e narração, oriundas da mesma palavra falada, possibilitam às crianças que se expressem e se relacionem com formas de representação simbólica e, num contexto lúdico, brinquem e exercitem questões que passam pelos campos afetivos, cognitivos e psíquicos.

A mesma autora apresenta a narração oral como uma "[...] *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como um "respirar junto" cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança." (GIRARDELLO, 2003, p.3). Ela aponta também para a existência de uma qualidade melódica à medida que o narrador sente segurança em relação ao enredo que narra, e até mesmo como recurso mnemônico, sua enunciação apresenta certo padrão melódico e rítmico, "[...] de modo que aos poucos nos percebemos mais cantando do que contando a história, até o dia em que a sensação será a de que a história canta-se através de nós." (GIRARDELLO, 2003, p.4). Ou seja, a entoação é, portanto, um elemento que constitui o uso da voz nos aspectos performático e relacional que integram o uso da voz na narrativa oral.

Impulsionada por essas e outras questões, passei a investigar teoricamente assuntos referentes à formação do leitor, literatura para a primeira infância, palavra falada e palavra cantada. Foi assim que, em 2013, no X Jogo do Livro, evento bianual realizado pela FAE/UFMG[1], ouvi falar pela primeira vez da Fundação Espantapájaros e da Yolanda Reyes. Em uma mesa sobre literatura e primeira infância, foi compartilhada brevemente a experiência da referida instituição e sugerido, como "leitura obrigatória" para os interessados nesse tema, o livro *A Casa Imaginária*.

Na obra referida, Yolanda Reyes apresenta a questão "Quando começa a história de um leitor?" e algumas hipóteses que convocam a uma observação atenta sobre o tema. A autora discorre também sobre a Fundação Espantapájaros, uma instituição por ela estruturada, localizada em Bogotá, Colômbia, na qual é desenvolvido um projeto cultural de incentivo à leitura, direcionado às crianças, aos pais e mediadores, com uma metodologia específica.

A fundação teve como origem a livraria Espantapájaros, especializada em literatura infantil, fundada por Carmiña López, Cristina López e Irene Vasco em 1988, época em que a taxa de analfabetismo infantil na Colômbia era uma das mais altas da América

[1] Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Latina. A partir das atividades realizadas na livraria, uma equipe interdisciplinar elaborou uma proposta de trabalho com estratégia de incentivo à leitura de literatura infantil e à expressão artística, com o propósito de oferecer opções para o desenvolvimento cultural de crianças, pais, bibliotecários e profissionais do setor educacional. A partir de 1990, Yolanda Reyes e Irene Vasco iniciaram as atividades de oficinas em Espantapájaros, que, além de livraria, pólo cultural e, posteriormente, jardim de infância, tornou-se um centro de investigação que conjuga construção teórica a partir da prática com crianças. O foco das ações práticas e de pesquisa é a primeira infância. A escolha por esse recorte, segundo Reyes, deu-se a partir do reconhecimento de que, através da leitura, o ser humano, desde o início da vida, inscreve-se em um mundo simbólico e encontra nos livros recursos para o desenvolvimento de sua personalidade. Tudo isso mediado pelo adulto, através dos vínculos afetivos. Para tanto, foi construída a Bebeteca, uma biblioteca para a primeira infância - bebês, meninos e meninas entre 0 e 6 anos de idade. Nesse espaço, são realizadas oficinas de formação para adultos, mediadores de leitura, assim como leitura de textos literários para as crianças, a partir de 08 meses de vida.

Apesar da relevância das ações realizadas e contribuições teóricas desenvolvidas por Yolanda Reyes e sua equipe, desde o final da década de 1980, de forma pioneira na América do Sul, em uma trajetória de quase 30 anos ininterruptos de trabalho, a Fundação Espantapájaros ainda não constituiu *corpus* de uma pesquisa acadêmica, com descrição de sua história e ações. Em função da gama de ações e desdobramentos passíveis de investigação e análise, o objeto de atenção do presente estudo são as ações de mediação de leitura e estratégias de formação de leitores realizadas pela instituição em questão. A partir da reconhecida experiência da Fundação Espantapájaros, senti-me instigada a conhecer de perto os trabalhos lá desenvolvidos e identificar as ações e estratégias de mediação de leitura e formação de leitores na primeira infância[2], buscando descrever e analisar: as características físicas do espaço que constitui a bebeteca da Fundação Espantapájaros; as ações de mediação de leitura realizadas; as ações dos bebês e crianças pequenas a partir das ações de mediação de leitura realizadas; e, ainda, identificar o papel do adulto mediador de leitura na relação com bebês e crianças pequenas no processo de leitura. Uma instituição de 30 anos que, há aproximadamente 25 anos, realiza ações direcionadas à formação de leitores desde a primeiríssima infância nos possibilitou refletir sobre a relevância e o impacto dessas ações na vida das crianças, suas famílias e profissionais diversos que realizam as formações e

[2] "Segundo as taxonomias gerais, a primeira infância se define como o período do ciclo vital dos seres humanos que se estende desde a etapa intrauterina até os seis anos de idade" (REYES, 2010, p. 18).

multiplicam, em seus espaços de trabalho, todo o arcabouço teórico e prático aprendido em Espantapájaros.

Um apontamento necessário de se fazer nesta pesquisa é referente à compreensão do conceito de leitura, que deve ser ampliado para além dos processos de decodificação alfabética:

> Não por acaso os paradigmas sobre desenvolvimento infantil estabelecem uma estreita relação com aqueles que concebem o ato de leitura sob a ótica de diversas disciplinas, como a semiótica, a lingüística e a teoria literária, entre outras, como um processo de construção de sentido (REYES, 2010, p.22).

Nessa visão, a criança é reconhecida como "[...] leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias." (REYES, 2010, p.23). Essa história leitora, segundo a autora, começa antes do nascimento - na vida intrauterina. Nesse contexto, as experiências predominantes do feto são as sonoras: provenientes do barulho das pulsações, líquidos, dentre outros. Com o desenvolvimento da audição no decorrer de algumas semanas, o feto já percebe novos sons: os da linguagem. O texto verbal emitido pela mãe percorre o líquido amniótico e é "lido entre as orelhas" pelo bebê: são as experiências originárias de leitura. Obviamente, o que se apreende não é o sentido do que é dito, mas a sensação que aquilo que é dito causa: ritmos, entonações, acentuações, particularidades que geram reações e que se tornam familiares ao bebê.

Quando nasce, esse bebê consegue reconhecer a voz materna, a partir da sua experiência de leitura intrauterina "entre as orelhas". Por sua vez, as mães inauguram o aprendizado da leitura da voz dos bebês: aprendem a ler o choro. Como mamíferas que são, atendem às necessidades de seus bebês e, como sujeitos de linguagem, acrescentam muitas e muitas palavras que passam a dar sentidos aos choros do bebê. A presença das cantigas de ninar de tradição oral no ato de acalentar os bebês é um fenômeno comum em diferentes culturas. Reyes (2010) afirma que este é um ato de inscrição do bebê em seu contexto cultural, com a transmissão de um legado imaterial e histórico e provavelmente com carga afetiva intensa.

Segundo a autora, essas experiências constituem os "primeiros livros sem páginas que escrevemos na pele e na memória do bebê." (REYES, 2010, p. 34). E seus atos de leitura prioritariamente nesse período se dão através da audição e do tato.

Com o desenvolvimento da visão, controle cervical, emissão de sons, balbucios, outros "textos" são escritos e lidos pelo bebê e pela mãe num processo de descoberta mútua.

Olhares, vozes, jogos, linguagens verbais e não verbais constituem esse repertório literário, agora com muitas outras possibilidades de atos de leitura. Essa linguagem própria que a criança inaugura e faz uso é imposta e desloca o adulto de sua linguagem convencional. Nessa perspectiva, Gouveia (2007) estabelece uma relação de proximidade estética entre o discurso infantil e o poético:

> Nesse campo, o discurso poético e o infantil se encontram, ao tomar a fala como espaço da polissemia, ao trabalhar o signo lingüístico na sua relação com outros signos, e não como um conceito ao qual seria remetido. A linguagem deixa de ser representação de "uma coisa", de uma idéia ausente, para ser ela mesma coisa, objeto lingüístico com o qual se brinca (GOUVEA, 2007, p. 117).

A partir do trajeto do desenvolvimento do feto e do bebê apresentado nos parágrafos anteriores, Reyes (2010) propõe o que chama de "triângulo amoroso", constituído por adulto, livro e leitor. Nesse triângulo, a criança e o adulto olham conjuntamente para um terceiro elemento: o livro, sendo que o adulto tem função primordial de viabilizar o encontro da criança com o livro e deve garanti-lo de forma a ampliar as possibilidades da criança em vivenciar essa experiência.

> A função dos mediadores é fornecer as condições ideais para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as crianças que, ao lado de um livro, há um adulto. Talvez elas não busquem nem os adultos, nem a história, mas essa voz que, enquanto dura a história, está lá, à disposição delas, através das figuras da mãe ou do pai, que deixaram toda a sua vida em suspenso só para lhes contar uma história (REYES, 2012, p.14).

A criança é introduzida em uma "outra ordem simbólica", mediada pelo adulto que lhe oferta a possibilidade de manusear o objeto livro e apresenta-lhe novas formas de linguagem: as ilustrações, as letras, os paratextos. Sobre isso, Reyes aponta que "certamente esse conjunto de manchas e traços não podia significar nada para o bebê sem a voz adulta que oficia o trânsito para a outra ordem simbólica." (REYES, 2010, p. 47).

Dessa forma, estabelece-se um jogo no qual algumas definições são postas: que as imagens se encadeiam formando histórias, noções temporais (antes e depois) e espaciais, frente e atrás, da esquerda para a direita - movimentação da página conforme o modo de leitura nas culturas ocidentais.

O jogo não se dá apenas na materialidade que o objeto livro proporciona através do seu manuseio e exploração: “Todas as características do jogo são perfeitamente aplicáveis à produção e à recepção do texto literário, para as quais se requer um estado de liberdade coletiva e pessoal que adquire as formas do desejo e do empenho.” (PEREIRA, 2007, p. 32).

Naturalmente, o jogo torna-se mais elaborado e o tempo e espaço concretos passam a ser convencionados. Eis o jogo simbólico. Contudo, é um processo, e as experiências de leitura mais primordiais servem de alicerce para as futuras construções feitas através do “triângulo amoroso”, que inaugura uma concepção de leitura mediada, permeada pela experiência afetiva.

Concomitantemente a esse processo, o sistema articulatório da criança amadurece, e, dos balbucios emitidos, sons cada vez mais similares às palavras passam a ser produzidos. Este é um momento fundante na história da criança: quando ela descobre que pode utilizar a linguagem verbal para fazer “declarações sobre o mundo”. Gouvea (2007) destaca que é nesse momento que a criança se reconhece enquanto ser social, partilhando experiências através do uso da linguagem, e simultaneamente constrói uma subjetividade constituída pelos signos linguísticos, que são os signos culturais por excelência.

A palavra ganha outro *status*. Não serve apenas para pedir, mas também para compartilhar uma experiência, como, por exemplo, quando euforicamente uma criança aponta para um cachorro e diz: “au au!”. As primeiras leituras que a criança faz do mundo ao seu entorno passam a ser verbalizadas por ela. Conforme afirma Reyes (2010), é muito comum nesse momento a criança mudar sua preferência em relação aos livros: os de capa dura, de banho, que ilustram imagens do dia a dia, de animais são substituídos pelos que não só nomeiam o que se vê, mas também o que se sente e o que se deseja.

Nesse contexto, o livro ilustrado passa a ser um dos mais frequentemente lidos pelas crianças. Segundo Linden (2011), trata-se de um tipo de narrativa utilizado na literatura infantil cujas imagens e palavras complementam-se mutuamente em um diálogo permanente para a construção de sentido. Esse tipo exige sofisticada habilidade da criança em conjugar o texto narrado pelo adulto com as imagens e ainda possibilita múltiplas leituras da criança a partir da sua capacidade interpretativa que já vem sendo desenvolvida ao longo desse processo.

A possibilidade de se fazer uma suspensão de realidade torna-se cada vez mais instaurada através da linguagem, e a criança, no “faz de conta”, lida com perigos, frustrações, incômodos, que ela lê na voz daquele que para ela lê a história. Diante de todo esse complexo

processo que se inicia desde a vida intrauterina, não há como não reconhecer no bebê e na criança pequena, a partir da perspectiva apresentada, um sujeito leitor.

Uma questão que nos surge diante desse leitor é a seleção de livros para eles. Conforme Parreiras (2009), a produção literária direcionada para a infância comumente apresenta alguns elementos complicadores, como o excessivo uso de rótulos e estereótipos, simplificação, pobreza de estilo, moralismo, problemas relacionados à ilustração (falta de diálogo com o texto ou excesso de obviedade), dentre outros. Devemos considerar que o livro literário infantil é uma obra literária, portanto, uma obra de arte que "[...] estabelece uma experiência dialógica, de alteridade, de subjetivação para o leitor." (PARREIRAS, 2009, p.56).

Gouvea (2007) também recorre ao conceito de alteridade de forma a melhor delinear uma perspectiva de infância e de uma produção cultural feita por crianças e para crianças. Nessa perspectiva, a literatura, bem como muitas outras linguagens, é elemento constitutivo de uma cultura para a infância.

> Por outro lado, lançar mão do conceito de alteridade para compreender a criança tem em vista a superação de uma construção etapista, que torna o adulto como ápice dos processos de desenvolvimento, impondo à criança uma infantilização de sua experiência. Nesse sentido, busca-se compreendê-la como sujeito social, com uma produção cultural diferenciada, embora não exclusiva, cujas marcas se fazem presentes na produção cultural mais ampla, em que o infantil não é sinônimo do infantilizado (GOUVEA, 2007, p.113-114).

Portanto, a criança não deve ser subestimada enquanto leitor e consumidor de bens culturais, visto que opera, no decorrer do seu desenvolvimento, em diferentes modos de leitura, o que não faz dela, por isso, um sujeito "menos leitor".

Partindo de todo esse arcabouço e discussão, a presente pesquisa foi estruturada em 5 capítulos, nos quais foram apresentados os fundamentos teóricos que orientam a compreensão do tema em questão, os dados coletados e sua respectiva análise.

No primeiro capítulo, foi abordado o conceito de infância, a partir de uma construção historiográfica e de uma compreensão antropológica, e elencados alguns efeitos do capitalismo na cultura das infâncias.

No segundo capítulo, foram apresentadas, a partir dos conceitos de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, as concepções de linguagem que norteiam este trabalho, bem como o seu desenvolvimento no período da infância.

No terceiro capítulo, foram discutidos alguns aspectos referentes às seguintes temáticas: o nascimento do sujeito leitor, os processos de mediação de leitura, o livro e a literatura para crianças e a construção de espaços de leitura para a primeira infância.

No quarto capítulo, foram apresentadas a metodologia de pesquisa e a instituição pesquisada, a Fundação Espantapájaros.

Por fim, no quinto capítulo, foi feita a análise dos dados coletados, a partir da observação do espaço da bebeteca e das seguintes atividades: “Cuentos en Pañales”, “Club de Lectura” e “Hora del Cuento”.

1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

O tempo só anda de ida.
A gente nasce cresce amadurece envelhece e morre.
Pra não morrer tem que amarrar o tempo no poste.
Eis a ciência da poesia:
Amarrar o tempo no poste.
Manoel de Barros

Neste capítulo, apresentarei uma breve historiografia da infância, tendo como referencial teórico Ariès (1981), bem como apontamentos referentes a uma perspectiva da antropologia da criança. Abordarei ainda alguns impactos do sistema capitalista e das produções midiáticas na cultura da infância.

A noção de infância na história da humanidade é relativamente recente. É um produto da história moderna no que se refere à sua constituição histórica e social (KUHLMAN, 1993), e nenhuma das conceituações, conforme afirmam Kuhlman e Fernandes (2004), é constituída a partir do referencial da criança:

> [...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMAN e FERNANDES, 2004, p. 15).

Na obra intitulada *História social da criança e da família*, Ariès (1981) apresenta um trajeto histórico do desenvolvimento da concepção de infância e compreensão das peculiaridades da criança, a partir dos registros em obras de arte realizados na Europa. Desse modo, o autor traça uma historiografia do conceito de infância numa perspectiva europeia, portanto, ocidental. Contudo, para outras culturas, a noção de infância pode ser diferente ou mesmo inexistente, variando conforme os diversos contextos socioculturais (COHN, 2005, p.22).

Segundo Ariès (1981), até o século XII, as crianças não eram sequer representadas na arte medieval, não por falta de habilidade artística, e sim porque não existia "lugar para a infância nesse mundo." (ARIES, 1981, p.39). Alguns raros registros do século XI, que perduraram até o século XIII, apresentavam as crianças deformadas, como miniaturas de adultos, com músculos abdominais e peitorais hipertrofiados. Ou seja, as crianças eram

concebidas como homens de tamanho reduzido, o que expressa a compreensão da época em relação à criança. É importante destacar que não existia sequer a palavra criança, porque a noção de infância não existia. O termo utilizado para nomear os filhos de adultos era *enfant*, de origem francesa e que significa *aquele que não fala.* Em muitos contextos percebemos resquícios, nos dias de hoje, dessa concepção, posto que o discurso da criança não é legitimado, sendo desprovido de valor. A criança passa a ser "aquele que não tem nada de significativo a dizer".

Ainda sobre o contexto medieval, tudo o que se referia à condição infantil era tratado de forma pejorativa:

> Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os lacaios, os auxiliares, os soldados (ARIÈS, 1981, p. 10).

Como podemos observar, a infância era reduzida apenas ao período de restrições motoras e comunicativas da criança muito pequena, que, logo após conseguir se movimentar com um pouco mais de autonomia, já era considerada um adulto pequeno.

Ariès (1981) se refere ainda a um "sentimento" direcionado às crianças muito pequenininhas que ele nomeou de "paparicação" - os adultos se divertiam com elas, com seus balbucios, gestos, expressões, como se estivessem diante de um animalzinho engraçado. Esse "sentimento da infância" surgiu aproximadamente no século XIII e já pode ser notado na diferença de representação das crianças nas obras de arte, com características mais próximas ao biotipo infantil e em contextos que não são os restritamente religiosos. Em obras que retratavam um grupo familiar, por exemplo, passou a ser mais frequente a presença das crianças nos quadros, bem como em contextos de cuidado, como algumas mães cuidando e amamentando seus filhos. No contexto social, diante da morte dessas crianças (referimo-nos ao contexto da Idade Média, no qual a taxa de mortalidade infantil era considerável), alguns adultos ficavam sentidos, mas logo superavam essa "perda", uma vez que rapidamente a criança era substituída por outra.

Contudo, Ariès (1981) afirma que, pela análise das obras artísticas que retratam crianças no período da Idade Média, é possível inferir que a criança se tornou mais presente, porém não desvinculada do contexto do universo adulto. Ou seja, compartilhava espaços, hábitos, conversas, ambientes de trabalho, de liturgia, de guerra e tortura, e era pertencente

àquele dado grupo. (ARIÈS, 1981, p.43). Não se tinha uma divisão por idades, apenas a noção de continuidade da vida:

> A vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade (ARIÈS, 1981, p. 39).

A cronologia, segundo o autor, passou a ser uma noção estabelecida e reconhecida a partir das intervenções eclesiásticas e civis de registros de datas de nascimento. Desde então, a noção de tempos de vida foi se instituindo, numa tentativa de delimitar marcos que contemplassem as especificidades biológicas e sociais. A partir do século XVI, as chamadas "idades de vida" passaram a ser mais presentes em textos e eram comumente nomeadas a partir do que se faz, não do que se é: idade dos brinquedos, idade da escola, idade do amor, dentre outras.

As crianças, gradativamente, foram mais representadas em pinturas com destaque, sendo figura central nas telas. Suas imagens eram frequentemente registradas nas caixas fúnebres, apontando para uma mudança do sentimento em relação à criança, cuja morte anteriormente não era praticamente sentida. Com interferências da igreja, especialmente no que se refere ao destaque dado à história da infância de Jesus Cristo e à sua relação, depois de adulto, com as crianças, as noções de inocência e pureza da infância fizeram-se presentes nas estruturas familiares burguesas. As crianças passaram a ter vestimentas, espaços reservados para si, buscando-se, com isso, preservá-las do universo adulto.

A criança, que antes era um pequeno adulto no meio de muitos adultos grandes, passou a ser reconhecida por características como dependência, incapacidade, fraqueza, precisando, assim, da "proteção" do adulto que, na relação doravante estabelecida, era quem tinha o conhecimento, a força e, portanto, o poder. O padrão referencial continuava a ser o do adulto, e o reconhecimento da infância, na verdade, instituiu uma relação de desigualdade que perdura até a atualidade. O modelo da criança era o adulto e todo comportamento, ação, movimento que não fosse como o do adulto deveria ser repreendido. O controle sobre os corpos infantis através de castigos foi apenas um dos muitos feitos adultos sobre as crianças, com intuito de sua moralização e enquadramento. (LEVIN, 1997).

Ainda nesse movimento, conforme afirma Pinheiro (2007) "Para ajudar a família burguesa no processo de educação das crianças, afastando-as do mundo dos adultos, *"surgiu"* a escola." (PINHEIRO, 2007, p.69). A autora faz alusão às reformulações da escola no século XVII, constituída como "agência de apoio à família." (CUNHA, 2003, p.447, apud

PINHEIRO, 2007, p.69-70). Contudo, vale ressaltar, conforme afirma Ariès, que a questão do gênero estava posta: meninas não acessavam as instituições escolares, portanto, não eram contempladas pela noção de inocência atribuída à infância. Para elas "[…] os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da idade média até o século XVII." (ARIÈS, 1981, p.125).

As instituições religiosas, que antes se restringiam ao processo educacional de adultos que se tornariam religiosos, passaram a se ocupar com ações educacionais direcionadas às crianças. O modo de funcionamento dessas instituições era praticamente em modelo de enclausuramento: internatos que mantinham as crianças isoladas do universo adulto, cujo modelo se estende "[...] até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização." (ARIES, 1981, p.11).

Frente ao exposto, percebemos que as contradições nas histórias da infância, em sua pluralidade, sempre foram presentes e evidentes. É inviável, portanto, tentar restringir as experiências de infância a uma só historiografia, visto que o conceito de infância é dinâmico a partir das inúmeras variáveis que o constituem: classe socioeconômica, contexto político e religioso, os impactos disso na experiência de cada criança, dentre outros.

Segundo Cohn (2005), a partir da década de 1960, decorrente de uma reavaliação de conceitos da antropologia, especialmente no que se refere ao conceito de cultura, os estudos da chamada "antropologia da criança" deram um verdadeiro salto, pois, a partir de concepções anteriores, a compreensão se limitava ao entendimento de que

> [...] às crianças é inculcada a cultura, ou de que elas são socializadas, ou seja, inseridas por agentes e práticas socializadoras na sociedade mais ampla. Enfatizando ora a cultura, a aquisição de competências e a formação de personalidades, ora a inserção na estrutura social, essas análises pressupunham um fim último e uma imutabilidade do processo estudado e conhecido pelo pesquisador, marcado que estava pela reprodução social e transmissão cultural. Era necessário dar um passo adiante, e se fazer capaz de abordar as crianças e suas práticas em si mesmas (COHN, 2005, p.18).

Ou seja, a perspectiva é de que se reconheça a criança como sujeito social, inserida não só em uma cultura, mas em culturas diversas, constituídas por um sistema simbólico que é sempre acionado pelos atores sociais para dar sentido às suas experiências. As crenças, os valores e costumes são aspectos observáveis das culturas, mas o que os constitui é uma trama simbólica que pode se sustentar, apesar da mudança de costumes, por exemplo. É exatamente esse fenômeno que podemos perceber quando pensamos em algumas infâncias contemporâneas, que continuam circunscritas na lógica adultocêntrica,

especialmente no que se refere à produção de alguns bens e produtos culturais direcionados a esse público, e que estão imersos em uma lógica de consumo.

No que tange à infância na atualidade, Postman (1999), em sua obra *O desaparecimento da infância*, afirma que, desde o advento da TV e de outros meios de comunicação (telefone, rádio, máquina fotográfica, dentre outros), aumentou a acessibilidade das crianças às informações antes circunscritas ao universo adulto. O ponto nevrálgico desse processo é que tudo isso, progressivamente, deu-se sem a mediação do adulto, conforme afirma Souza (2000), mediante as exigências do mundo capitalista que convoca os adultos a se ausentarem por longos períodos em função da sua jornada de trabalho.

Na sociedade dos excessos (de tecnologias, de informação, de consumo, de produtos), na qual um dia é suficiente para tornar obsoleta a novidade do dia anterior, Benjamin (1985) aponta para a falta, a necessária "pobreza de experiência":

> [...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e somente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos. (…) e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso. (BENJAMIN, 1985, p. 118).

Sendo assim, o que o autor nomeia como "pobreza de experiência" nada mais é do que a intensidade necessária para se viver uma experiência da maneira mais plena possível. Um livro, um filme ou mesmo um equipamento tecnológico, por exemplo, necessitam de tempo para serem apreciados, conhecidos em suas potencialidades e limitações, o que se torna cada vez mais inviabilizado pelo tempo que rege a lógica de mercado. Mediante a uma vasta oferta imposta, experimentamos uma sensação de "pseudoriqueza" que a grande variabilidade de produtos e serviços nos proporciona, contudo, vivemos uma experiência superficial e breve com objetos culturais e tecnológicos, por exemplo.

Diante desse facilitado acesso à mídia e à tecnologia, crianças, cada vez mais, são inseridas na lógica de mercado como consumidores em potencial e, como afirma Dornelles (2005), "não se consome o objeto em si, mas tudo que ele possa representar para meninos e meninas, *status*, conforto, desejos e beleza, saber e poder." (p. 94). O homem, portanto, vale o que é capaz de possuir e se iguala à mercadoria. Obviamente, tal conjuntura tem por consequência um impacto profundo nas diferentes culturas das infâncias, acarretando

alienação e uma rota de exclusão, uma vez que crianças de determinados grupos sociais não terão acesso a essa realidade.

Torna-se necessário, neste ponto, aprofundar a compreensão sobre o capitalismo e alguns de seus efeitos nas infâncias. A razão para esse enfoque está na necessidade de se compreender o impacto do sistema capitalista na produção de bens culturais para as infâncias (dentre os quais destacamos os livros) e os desdobramentos na qualidade das obras a partir da concepção vigente de infância.

Em sua obra, Souza (2010) desenvolve a construção que buscamos como referencial para tratar essas questões. Ela afirma que a dimensão da cultura, a partir do século XIX, passou a ser reconhecida com *status* científico enquanto elemento para se compreender o homem para além da sua natureza orgânica. A linguagem, por sua vez, adquiriu um *status* de relevância primordial nesse processo, por ser um elemento fundante na relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Essa perspectiva foi instaurada pelo eixo histórico-cultural, humanizando e ampliando o conceito de ciência com as dimensões da linguagem e da história.

Ainda segundo Souza (2010), a concepção do materialismo histórico e dialético, desenvolvida por Karl Marx (1818-1883), inaugura a compreensão do homem enquanto um ser natural, porém com especificidades que o diferem de outros seres da natureza. O que singulariza sua humanidade é a práxis, a atividade essencialmente humana, que, segundo Marx, é o trabalho. Este, compreendido no sentido mais amplo, implica não só a produção de bens materiais, como também de ideias, modos de pensar e modos de estabelecer as relações. Através, portanto, da atividade produtiva, o homem humaniza a si e suas relações. Para Marx, o trabalho é um modo de realizar a liberdade humana, contudo, quando ele exerce essa atividade, que é vital, apenas como meio para um fim, não se pode falar em liberdade e sim em alienação. O homem, portanto, "[...] não se reconhece mais como aquele que cria os bens materiais e culturais do mundo em que se encontra estabelecido." (SOUZA, 2010, p.37).

De modo a ampliar tais reflexões, recorremos a alguns conceitos de Bourdieu (1930-2002), que dialoga com Marx, especialmente em relação às questões referentes à sociedade e ao capital. Conforme afirma Bueno (2003), o filósofo em questão aponta a existência de quatro tipos de capital, a saber:

a) capital econômico: refere-se aos bens materias possuídos por um indivíduo ou um grupo social;
b) capital social: refere-se aos recursos e potenciais oriundos do pertencimento a um grupo social, ou seja, aos vínculos, relacionamentos;

c) capital cultural: refere-se aos elementos socio-simbólicos, tais como conhecimento, artes, costumes e tradições, que se tornam elementos identificatórios de uma coletividade;
d) capital simbólico: *status*, prestígio, honra, ou seja, elementos que fazem um determinado indíviduo ser reconhecido de forma diferenciada no espaço social (BUENO, 2003, p.47-50).

Esses capitais, sem excessão, foram e continuam sendo utilizados de forma hegemônica na sociedade, gerando as relações de poder em diferentes níveis, que em muitos contextos são naturalizadas.

Outro conceito importante de Bourdieu para se compreender a movimentação ou não desses capitais é o de *habitus*, que se refere ao processo de "[...] interiorização de um sistema particular de estruturas objetivas, com seus signos, palavras e condutas." (BUENO, 2003, p.44). Esse sistema é variável, conforme a posição social que ocupamos, e carregamos todo esse arcabouço onde quer que estejamos. É o mundo social incorporado ao indivíduo como uma "segunda pele" (BUENO, 2003, p.45). O *habitus*, por sua vez, constitui o que Bourdieu nomeia de *ethos*, que consiste em uma ética normativa vigente em um dado grupo social (BUENO, 2003, p.46).

Um aspecto a considerar nesse processo é a circulação desses "bens", em especial os culturais e os simbólicos, através da veiculação midiática. As propagandas, por exemplo, tornam-se um instrumento profícuo para a transmissão de valores, através dos meios de produção e das relações de consumo, um tanto quanto distorcidos. Uma série de conceitos, suposições preconceituosas e normativas perpetuam comportamentos de preconceito e injustiça social difundidos pelo capital cultural dominante. Alguns desses bens artísticos e culturais passam a imprimir conteúdos cada vez mais a serviço dessa norma, reproduzindo a lógica de mercado, privando os indivíduos de experiências estéticas que, no mínimo, poderiam ser interessantes, agregando novos valores que não os vigentes, provocando manifestações que suplantassem a alienação.

Tal contexto sociocultural atinge, inclusive, as crianças muito pequenas e os bebês, que são os que mais necessitam da mediação do adulto que, como já foi destacado, tem sido uma figura relativamente ausente. Além disso, eles são percebidos por muitos, os que analisam a infância de forma etapista e numa perspectiva de incompletude, como incapazes de vivenciarem experiências estéticas interessantes, sendo por vezes privados de terem contato com diferentes linguagens artísticas. Sobre a questão da mediação, Leontiev afirma que

> [...] Desde a primeira infância, as relações práticas da criança com os objetos humanos que a rodeiam estão necessariamente inseridas na sua comunicação com os adultos - comunicação, evidentemente, inicialmente 'prática'[…]. Por outras palavras, as relações da criança com o mundo dos objetos são sempre inicialmente mediatizadas pelas ações do adulto (LEONTIEV, 1978, p. 170).

Portanto, quando os veículos midiáticos desempenham esse papel que deveria ser o do adulto mais próximo, as possibilidades de transmissão de patrimônios culturais a serviço do capital econômico e da lógica de mercado são mais eminentes.

Em seu texto *Livros infantis antigos e esquecidos*, Benjamin (1994) afirma que a criança "[...] exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais." (p.236). O autor reconhece o potencial de experimentação estética que as crianças possuem, afirmando inclusive que elas compreendem temas sérios, abstratos, porque sua compreensão é espontânea e parte do coração (BENJAMIN, 1994, p.236). Portanto, podemos inferir que entre a linguagem infantil e as linguagens artísticas há uma relativa similitude, que possibilita ao infante transitar pelo universo artístico com bastante competência, segundo o autor.

Sendo assim, o discurso capitalista e mercantilista presente nas veiculações midiáticas respinga direta ou indiretamente em muitas das produções artísticas e culturais para crianças, com potencial de normatização, enquadramento e alienação. Para Guattari (1986, apud SOUZA, 2010, p.22), cabe ao adulto "[...] evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes a ponto de perder, muito cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão". Uma possibilidade de evitar esse aprisionamento da criança é através da literatura e dos livros que possuam uma linguagem emancipada de valores vigentes e opressores. Desse modo, segundo Reyes (2012a), oferecemos à criança textos de que ela necessita e os utiliza de acordo com sua necessidade, como uma "[...] caixa de ferramentas que a ajude na tarefa de inventar sua própria vida, entre o dado e o impossível." (REYES, 2012a, p.83).

2 A INFÂNCIA QUE INVENTA: CRIANÇA E LINGUAGEM

Bernardo fala com pedra, fala com nada, fala com árvore. As plantas querem o corpo dele para crescer por sobre. Passarinho já faz poleiro na sua cabeça.
Manoel de Barros

Neste capítulo, discorrerei sobre as concepções teóricas, apresentadas neste trabalho, que fundamentam os conceitos de linguagem, e suas relações com a infância.

O processo de interação da criança com o outro e com seu entorno é mediado pela linguagem. Souza (2010) afirma que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, pois, nela, e por meio dela, o homem torna-se um sujeito social e histórico. Através dela, a criança é inserida em um processo dialético de representação da realidade que a cerca e a transforma por meio de sua ação direta.

As concepções organicistas e estruturalistas tornaram-se insuficientes para analisar o homem. Com o reconhecimento da linguagem enquanto instância que humaniza e inscreve o sujeito na realidade, esta passou a ser objeto de estudo das ciências humanas, especialmente a partir do eixo histórico-cultural, que preconiza a cultura como produção dos sujeitos a partir da sua interação com o meio, em um dado contexto histórico, mediante as diferentes manifestações de linguagem. Ainda nessa perspectiva, para as ciências humanas, segundo Souza (2010), a arte, a filosofia e a literatura adquirem outro *status*, inclusive de caráter científico (mesmo não sendo empírico), pois são consideradas "[...] práticas significantes para a compreensão das relações humano-sociais [...]." (SOUZA, 2010, p.34).

Mediante o reconhecimento do efeito humanizador da linguagem e da existência de variadas linguagens, faz-se necessário lançar mão de uma concepção teórica que amplie a compreensão do fenômeno linguístico para além do uso fonético, gramatical e do léxico que constitui uma língua.

Para tanto, recorrerei inicialmente a Bakhtin (1895-1975), que, em sua construção teórica, afirmou que a linguagem é inseparável do seu conteúdo ideológico ou vivencial, pressuposto diferente das duas grandes correntes teóricas até então vigentes: o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Sassure (1857-1913), e o subjetivismo idealista, representado especialmente pelo pensamento de Humboldt (1769-1859). Para essas duas correntes teóricas tradicionais:

> [...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que a engendra, mas a relação do signo para o signo no

> interior de um sistema de signos. Portanto o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a ele se ligam (SOUZA, 2010, p. 98).

Em sua obra *Marxismo e filosofia da Linguagem*, Bakhtin realiza alguns apontamentos de suma importância, apresentando-nos o mundo pela ótica dos signos, visto que tudo (material ou social) se converte em signo e carrega em si um produto ideológico. Ou seja, tudo retrata a realidade em si, a realidade do signo, que é material, e uma realidade para além de si. (BAKHTIN, 2006, p.29).

A palavra, para o autor, "é o fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN, 2006, p.34), e as regras tornam-se insuficientes para abarcar a diversidade da experiência social que constitui a linguagem, independente de qual seja, uma vez que ela está "[...] sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial." (BAKHTIN, 2006, p.96).

O filósofo em questão defende que a linguagem tem propriedade dialógica, independente de um encontro real entre pessoas para o estabelecimento de uma conversa ou diálogo. Para ele, toda enunciação é um diálogo e é um processo contínuo. O enunciador, para constituir o seu discurso, dialoga inevitavelmente com o discurso de outro e assim se estabelece a relação de ininterrupto dialogismo. A realidade na qual estamos inseridos, portanto, é organizada através de diferentes enunciados implícitos em discursos, objetos, em diferentes formas de linguagens. Como destaca Fiorin: "[...] o real apresenta-se para nós semioticamente, ou seja, linguisticamente. [...] não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos." (FIORIN, 2016, p. 22).

No que se refere à enunciação, um aspecto importante é que a palavra sempre é dirigida a um interlocutor, mesmo que ele não seja real. A enunciação sempre tem um direcionamento social. Como destaca Bakthin: "Mesmo os gritos de um bebê recém-nascido são orientados para a mãe." (BAKHTIN, 2006, p.117).

Uma característica valiosa do dialogismo é a concepção de uma unidade estruturada por diferentes vozes que participam desse diálogo. Este é o conceito de polifonia, estabelecido por Bakthin. Ampliando para além do discurso verbal, é possível perceber a polifonia em diferentes manifestações linguísticas, dentre elas a literária. No livro ilustrado, por exemplo, ela se torna ainda mais explícita a partir da construção narrativa que se apoia no texto, na ilustração e no projeto gráfico. O livro ilustrado, portanto, é polifônico por natureza.

Outro conceito relevante definido por Bakhtin é o da entoação, cuja característica fundamental

> [...] é estabelecer uma estreita relação da palavra com o contexto extraverbal e, por isso, ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal, do dito e do não dito. A entoação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante; na entoação, a palavra se relaciona com a vida. A situação extraverbal não age sobre o enunciado de fora, como uma força mecânica, mas se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação (SOUZA, 2010, p. 106).

A significação se dá no processo de compreensão, definido por Bakhtin a partir de suas características ativa e criativa. Diante do enunciado de outra pessoa, o interlocutor forma seus próprios enunciados, como uma réplica. Segundo Souza, "Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão." (SOUZA, 2010, p.109). As significações são estruturadas de forma ativa e criativa pelo interlocutor em um encadeamento interativo.

Souza (2010, p.66) afirma ainda que Bakhtin não analisou a linguagem no âmbito da infância, contudo, a partir dos conceitos apresentados, é possível inferir sobre a relevância da linguagem na constituição subjetiva da criança. O contexto no qual a criança está inserida e os enunciados presentes nele, a participação ativa ou não da criança nessa relação dialógica e as comunicações ideológicas às quais a criança está exposta são alguns dos elementos importantes para se analisar esse processo.

Neste percurso de compreensão da linguagem enquanto fenômeno complexo, com diferentes características, busco Vygotsky (1896-1934) que, por meio dos seus estudos, apontou para a importância do contexto no processo de construção da linguagem infantil. Para ele "[...] os seres humanos são e estão situados historicamente, por meio da linguagem." (COSTAS & FERREIRA, 2011, p.207).

É, portanto, mediante a linguagem, que os seres humanos interagem entre si e com o ambiente, constuindo sua história e cultura. É importante destacar que a linguagem, em sua amplitude, é um campo que independe da palavra falada.

> A linguagem não depende dos sons. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura de lábio, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (VYGOTSKY, 2003, p. 47).

Essa é uma perspectiva fundamental, pois sustenta minha concepção de que bebês e crianças pequenas que ainda não falam são sujeitos da linguagem e podem se expressar com

bastante competência. Nessa perspectiva, posso inferir ainda que eles são potencialmente capazes de, com seus corpos, enveredarem na leitura de múltiplas linguagens.

Segundo Vygotsky, pensamento e fala possuem raízes genéticas diferentes, apesar de, no decorrer do desenvolvimento de ambos, sua relação ser bastante estreita. Esse fenômeno pode ser percebido nas fases pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e na fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala, bem como no encontro dessas duas trajetórias, quando o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional (VYGOTSKY, 2003, p.51).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem dá-se inicialmente no nível social e posteriormente no nível individual. A criança, portanto, internaliza signos apreendidos na realidade externa e os transforma internamente, a partir do que há de mais subjetivo em si. A esse processo dá-se o nome de internalização. A linguagem, portanto, é o que constitui o ser humano em sua dimensão cultural e simbólica, ou seja, desenvolve "[...] uma série de transformações qualitativas na consciência da criança." (SOUZA, 2010, p.126). Portanto, na genealogia da linguagem, o pensamento na criança pequena, inicialmente, desenvolve-se sem a linguagem (pensamento pré-linguístico). Contudo, isso não aparta a função social das formas primordiais de comunicação (choro, balbucios) que são decifradas pelos adultos no entorno: a chamada linguagem pré-intelectual. Aproximadamente aos dois anos, a criança inaugura o pensamento verbal e o uso da fala racional, passando a nomear coisas e pessoas e a expressar verbalmente o que pensa. A fala exterior é construída gradativamente, da parte para o todo, ou seja, em um primeiro momento a criança utiliza um som ou uma palavra para expressar, por exemplo, algo que deseja. A partir do momento em que ela domina a fala exterior

> [...] a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades (VYGOTSKY, 2003, p. 157).

Mediante a fala abreviada, Souza afirma que, tanto para Bakthin quanto para Vygotsky, pode-se existir entendimento mútuo a partir da observação dos elementos

extraverbais que complementam a significação do diálogo: entoação, gestos, expressão facial, o conhecimento mútuo de um tema. (SOUZA, 2010, p.128).

Outro ponto relevante na teoria de Vygotsky é a noção do predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado. Ele afirma que

> [...] o significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 2003, p. 181).

Portanto, para Vygotsky, o uso da palavra, dos signos, é de fundamental importância, pois eles servem como meio na construção de conceitos nesta operação intelectual extremamente complexa que é o uso da linguagem.

Com um olhar mais filosófico e místico sobre o campo da linguagem, Walter Benjamin (1892-1940) apresenta relevantes contribuições referentes ao uso da linguagem na modernidade. As transformações desta ao longo da história da humanidade constituem pontos de importantes reflexões. Para o autor, que apresenta fundamentação teológica de origem judaica, a linguagem adamática, ou seja, a linguagem original utilizada na comunicação entre Deus e Adão, representa a verdade, as coisas em si, isto é, a linguagem simplesmente era. Com o advento do pecado, houve uma ruptura entre linguagem e sentido, que eram uma única coisa. A linguagem passou a se referir a alguma coisa e deixou de ser a coisa em si, ou seja, perdeu seu caráter de revelação, de essência.

Para o filósofo, essa é uma característica fortemente presente na modernidade, na qual "o homem [...] vive uma esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida." (SOUZA, 2010, p.137). Para Benjamin, portanto, é necessário recuperar, reinventar a linguagem.

Benjamin apresenta uma compreensão de origem mimética da linguagem, ou seja, antes do verbal, os gestos eram a forma máxima de expressão e comunicação entre os homens. A linguagem teria sua gênese na mimética gestual de povos primitivos e os sons teriam um papel secundário. Segundo Rouanet (1981, *apud* SOUZA, 2010, p.139), com o passar do tempo, gesto e voz foram dissociados e, por ser mais "econômica", a linguagem fonética prevaleceu.

Contudo, em seu ensaio "A doutrina das semelhanças", Benjamin afirma que essa capacidade mimética ainda é presente e observável nas crianças:

> [...] a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1985, p. 108).

Entretanto, Pires nos alerta sobre o impacto da modernidade e da relação com o tempo na capacidade mimética infantil. As capacidades miméticas das crianças presentes nas brincadeiras são perceptíveis pela forma como se dá a relação com a temporalidade. Em uma sociedade cujos modos de produção e relação são atravessados pela urgência temporal, as crianças tendem a se adaptar à temporalidade do adulto, perdendo vivências potencialmente privilegiadas na construção de seus processos de linguagem. (PIRES, 2009, p.150).

Outra referência para Benjamin que sustenta sua construção teórica sobre a linguagem é a tradição mística da cabala, que propõe uma metodologia de leitura e interpretação dos textos sagrados que "[...] revela a profundidade ilimitada da palavra divina, o que impede a cristalização e a redução das palavras do texto, qualquer que ele seja, a um único significado." (SOUZA, 2010, p. 141).

Portanto, o aspecto metafísico da teoria de Benjamin, segundo Souza (2010), é a igualdade entre essência espiritual e essência linguística. O caráter original da linguagem é divino e sua função é a revelação a partir da compreensão semântica dos objetos e das coisas.

A perspectiva benjaminiana nos convoca a uma leitura semiótica das coisas e, para tanto, há que se sensibilizar o olhar, desenvolver o que ele chama de "ética do olhar", desviculando-o de tudo o que padroniza e reduz. Souza (2010) afirma que, para Benjamin, o capitalismo não possibilita esse tipo de experiência sensível, ou seja, o desenvolvimento de um olhar que alcança o que "não se estampa de imediato." (SOUZA, 2010, p.145).

Sobre essa nova forma de olhar, e a ética envolvida nessa prática, a autora afirma que é

> [...] essa atitude, esse respeito pelas coisas, que nos permite desenvolver uma ética do olhar que penetra a fetichização da realidade no mundo moderno. A linguagem pedagógica das coisas nos ensina um novo modo de nos acercarmos da verdade que se refugia nos objetos, nas paisagens, nos rostos das pessoas, recuperando, assim, um modo crítico de se apreender as consequências positivas e negativas do progresso e da civilização na vida do homem contemporâneo. Essa nova ética do olhar busca fundar uma ciência dos valores da expressão ou da recriação das emoções na apreensão crítica na construção do conhecimento (SOUZA, 2010, p. 145-146).

Seguindo a mesma direção de compreensão do processo de construção de linguagem apontado por Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, Reyes (2012) utiliza uma bela metáfora para ilustrar esse processo. Segundo a autora, a linguagem é uma "casa de palavras" que se constrói em um processo simultaneamente individual e relacional.

> [...] cada um constrói sua própria casa de palavras. Temos um código comum, digamos que são os materiais e as especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais e costuma produzir seus significados para além de um dicionário, mediante uma trama complexa de relações e histórias (REYES, 2012a, p. 24).

Em se tratando de crianças, especialmente as que estão no período da chamada "primeiríssima infância", que compreende as idades de 0 a 3 anos, é notável como sua maneira de produzir linguagens e se apropriar do mundo passa necessariamente pelo viés do corpo, visto que ainda não têm estruturada a linguagem verbal, legitimada em várias culturas como a predominante nos processos interativos.

As crianças desenvolvem, assim, as chamadas "habilidades sociocomunicativas", constituídas a partir de seus sinais sutis de comunicação, que muitas vezes podem passar despercebidos pelo olhar adultocêntrico. A partir de uma perspectiva sociointeracionista, pode-se aproximar do universo desses pequenos que têm o que dizer e usam de outros recursos linguísticos para tal.

O bebê passa a ser reconhecido como

> [...] um ser que tem muitíssimas potecialidades, que ainda não se comunica através da fala e que nos deixa inquietos para saber se as nossas interpretações de seus sinais comunicativos são exatas (RAMOS & ROSA, 2012, p. 15).

Como podemos observar, um conjunto de sutilezas está a postos para ser interpretado pelos adultos: expressões vocais, corporais, ritmos, movimentos, gestos, dentre outros. Desta forma, o bebê e a criança pequena passam a ser reconhecidos como participantes ativos nos processos interativos e comunicativos e seus atos têm valor semiótico posto que possibilitam diferentes leituras por parte do seu interlocutor. Ainda segundo as autoras, a imitação passa a ter uma importância fundamental enquanto recurso comunicativo não verbal:

> [...] o outro constitui um interesse especial de atenção da criança; com o outro ela pode compartilhar, negociar e aprender: o outro é uma fonte inesgotável de informações, de tensões e de construções (RAMOS & ROSA, 2012, p. 37).

Outro aspecto de relevância no processo sociocomunicativo são as trocas socioafetivas estabelecidas e que se constituem, segundo as autoras, como suporte para o estabelecimento do diálogo e para a assimilação cultural (RAMOS & ROSA, 2012, p.38). Em se tratando desta última, Vygotsky (2003) já afirmava que, no processo de aprendizagem ou de transmissão cultural ao longo dos tempos, sempre se fez necessária a mediação, ou seja, o contato com um objeto, por exemplo, por si só não é suficiente para a apreensão da sua função. Um elo intermediário faz-se necessário para o contato de um bebê com o mundo: a linguagem, que, para o teórico, é o elemento mediador primordial. Nas complexas redes de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, entre elas e os adultos e na sua interação com o ambiente que as cerca, desde muito cedo elas são imersas em um mar de signos linguísticos de variadas naturezas.

Sobre o ambiente, Ramos & Rosa (2012) apontam para a sua importância no contexto da construção das relações sociais a partir do momento que possibilita à criança vivenciá-lo e explorá-lo, utilizando de forma ativa seus recursos e potenciais, para, assim, agir e atribuir significados. Dessa forma, a criança amplia seu repertório de habilidades cognitivas e afetivas.

Diferentes campos do conhecimento humano apontam para a relevância desse momento da vida e da fundamental necessidade de se oferecer experiências linguísticas variadas desde a mais tenra idade.

Chapela (2010) reconhece o caráter simultaneamente pessoal e social da linguagem, assim como Bakhtin, destacando que esta é gradativamente construída graças à habilidade humana de pensar simbolicamente, como constatou Vygotsky. Tal habilidade permite que convenções linguísticas sejam utilizadas e atos de fala e eventos de leitura sejam criados, tornando a linguagem um processo de convenção e invenção para compartilhar pensamentos e experiências que poderão ser vivenciadas por outros. Nessa perspectiva, segundo a autora, as crianças já nascem lendo: os sons ao redor, os eventos da natureza, os gestos dos que as rodeiam, dentre outros. Através dessas leituras, são deflagrados pensamentos, interpretações, que tornam o ato leitor um ato criativo por essência.

Portanto, nesta concepção, a palavra, seja ela escrita ou falada, não deve ser compreendida estritamente enquanto signo linguístico que se encerra em sua natureza. E à

infância é reconhecido o protagonismo em todo o processo de construção de suas habilidades linguísticas, ressaltando a importância da mediação durante esse processo.

3 A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR, O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA E ESPAÇOS

> *Durante a leitura ela tapa os ouvidos; seu livro fica sobre aquela mesa muito alta e uma mão está sempre sobre a página. Ler as aventuras do herói no torvelinho das letras é para a criança como fisgar figuras e mensagem na agitação dos flocos. Seu alento paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras o sentem. A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura*.
> Walter Benjamin

O intinerário percorrido pela criança na sua formação leitora não necessariamente está ligado ao contato inicial com o objeto livro e com a linguagem literária. Seu percurso leitor é inaugurado a partir das primeiras experiências de ser acalentado pela mãe ou pelo cuidador que lhe oferta cantigas, verdadeiros textos poéticos que o bebê lê com todos os sentidos.

Uma vez que outras narrativas são gradativamente ofertadas para a criança, através dos livros, ela faz leituras de forma lúdica, visto que o objeto livro, para ela, é um brinquedo como qualquer outro objeto se torna em seu comportamento exploratório de caráter sensório-motor. Nesse momento, o processo de mediação faz-se necessário para que novas relações sejam estabelecidas pela criança com o objeto livro e com a linguagem literária. Neste capítulo, apresentarei alguns apontamentos teóricos sobre a construção do percurso leitor, tendo como ponto de partida as experiências primárias de leitura da criança e, ainda, tecerei algumas reflexões acerca do livro e da literatura para a primeira infância, bem como sobre os espaços de leitura estruturados a partir de uma relação de alteridade com a criança.

3.1 O nascimento do sujeito leitor e os processos de mediação de leitura

Como anteriormente já foi apontado, afirmo que a leitura é uma ação que vai para além da leitura do texto escrito. Compreendo a leitura, conforme descreve Chapela (2010), enquanto um processo de interação criativa, que acontece entre pessoas a partir do que as caracteriza enquanto individualidades e que é expressado através de ritmos, pausas, gestos, cantos, danças, traços e palavras. Nessa perspectiva,

> [...] os meninos e as meninas nascem lendo, pois, a leitura de mundo é indispensável para a construção de si mesmos. Desde o berço lêem os latidos

> de um cão, as nuvens negras da tarde, o mecanismo da vassoura, os gestos dos que os rodeiam, os ritmos dos que passam pela rua, os cantos da irmã, os relatos que dão conta das rotinas e os avatares extraordinários ou as imagens de um livro álbum construído com folhas ilustradas. E mais tarde, em casa ou na escola, leem canções, livros de música, peças de teatro, contos, lendas, ensaios, mapas, dicionários, histórias da ciência, concertos e poemas (tradução nossa).[3] (CHAPELA, 2010, p. 24).

A leitura, portanto, nada mais é do que um modo de apreender o mundo interior e o exterior e atribuir-lhes significações a partir de construções realizadas nos processos relacionais e intrapessoais. Essas relações estabelecidas nos processos de leitura podem se dar com outras pessoas, como também com autores, gêneros, ideias, propostas, personagens ou épocas (CHAPELA, 2010, p.28). Um outro aspecto importante é que a leitura não é única, visto que os leitores são muitos e porque um mesmo leitor sofre transformações, no decorrer de sua vida, que intereferem diretamente nas suas leituras. É o que Chapela chama de releituras.

Corroborando o entendimento desse processo, recorro a Freire (2006), que, em seu artigo *A importância do ato de ler*, rememora a sua infância e a construção de sua trajetória leitora. Inicialmente, ele entra em contato com outros "textos", "palavras" e "letras" que constituíam o contexto de sua infância: a cidade, a paisagem, as sensações, os movimentos, as coisas, as pessoas (FREIRE, 2006, p.12). Concomitantemente a esses textos, coexistiam os textos referentes ao universo da linguagem dos adultos, os quais, através dela, expressavam seus valores, crenças, ideias. Em um âmbito ainda mais amplo, coexistiam linguagens de outros contextos que, até então, o autor, em sua infância, desconhecia. (FREIRE, 2006, p.13). Segundo o autor, todo esse processo é fundamental, pois constitui o que ele chama de "leitura de mundo", concebida como sendo a base para a leitura da palavra, para a "decifração da palavra." (FREIRE, 2006, p.15).

Porém, é indiscutível a importância da competência leitora no que se refere aos textos escritos. Estamos imersos em uma cultura escrita e a competência leitora plena amplia as possibilidades de ação humana no contexto. Conforme afirma Freire, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento criador, no qual o alfabetizando tem que ser sujeito ativo. E isso se dá a partir do acolhimento e valorização da leitura de mundo do alfabetizando.

---

[3] Texto original: "[...] los niños e las niñas nacen leyendo, pues la lectura del mundo les resulta indispensable para la construcción de sí mismos. Desde la cuna leen los ladridos de un perro, las nubes negras de la tarde, el mecanismo de la escoba, los gestos de quienes los rodean, los ritmos de los que pasan por la calle, los cantos de la hermana, los relatos que dan cuenta de las rutinas y los avatares extraordinarios o las imágenes de un libro álbum construido com láminas ilustradas.Y más tarde, en casa o en la escuela, leen canciones, cancioneros, obras de teatro, cuentos, leyendas, ensayos, mapas, diccionarios, relatos de la ciencia, conciertos y poemas."

> [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente (FREIRE, 2006, p. 20).

No âmbito da primeira infância, segundo Chapela, propiciar a leitura para bebês e crianças é como dizer para eles que o mundo está aí para ser lido (escutado, debatido e significado) e que eles poderão ter uma ação autoral à medida que oferecerem ao mundo suas propostas, visões, ideias e emoções (CHAPELA, 2010, p.30). Trata-se de uma rica possibilidade de a criança adentrar o universo da palavra, cujas propriedades são destacadas pela autora como ferramenta para nomearmos o mundo e a nós mesmos, e através dela organizamos nosso mundo, pensamos de forma reflexiva e atribuímos sentidos diversos. É lugar que nos oferta espaços para residir, descansar, sonhar e guardar, como um cofre, diferentes experiências de grupos humanos. É cultura e nela residem, de forma interligada, dinâmica e viva, a espécie, pessoa, sociedade, natureza, ciência, arte, tecnologia, gestos, olhares e visões. Por fim, a palavra suplanta e, por isso, possibilita-nos convocar o ausente, permitindo, assim, conservar viva a nossa consciência de coisas que não estão diante de nós e falar sobre elas. (CHAPELA, 2010, p.31 e 32).

Mediante a relevância acima apontada da experiência com a palavra enquanto um elemento humanizador, passo para a descrição do processo de desenvolvimento do leitor sob o referencial de Reyes (2014). A primeira etapa é "Yo no leo; alguien me lee, me decifra y escribe en mi." (Eu não leio; alguém me lê, me decifra e escreve em mim - tradução nossa). Consiste no período logo após o nascimento do bebê, que adentra o universo das palavras, dos símbolos e dos significados, que, inicialmente indecifrável e ininteligível, "[...] começa a fazer sentido só à medida que aparece alguém que o lê, que o decifra e que funda nele os primeiros significados."[4] (tradução nossa) (REYES, 2014, p.16). O choro e toda expressão do bebê humano, assim como acontece com outros animais, são "lidos" pela mãe, que a eles vai atribuindo significações.

> De modo que nos tornamos participantes da comunicação humana e entramos no mundo do simbólico, porque existe alguém que nos lê e escreve

[4] Texto original: "(…) empieza a cobrar sentido sólo en la medida en que aparece alguien que lo lee, que lo decifra y que funda en él los primeros significados."

> em nós nossos primeiros textos, os primeiros significados. Nessa primeira etapa da vida, temos contato com muitos textos e muitas leituras, e é importante esclarecer o sentido amplo das palavras, pois muitos "textos de leitura" da primeira infância transcendem o alfabético; ou seja, são "escritos" além dos livros.[5] (tradução nossa) (REYES, 2014, p. 17).

Os primeiros textos ofertados para os bebês estão no que Reyes (2014) intitula "libros sin páginas" (livros sem páginas - tradução nossa), constituídos pelo repertório de cantigas, histórias, parlendas, ditados, de tradição oral, que fazem parte da memória dos pais (frequentemente uma memória de cunho afetivo, visto que também foram transmitidos por figuras significativamente afetivas para eles). Conforme a autora afirma, esse repertório, devido às suas rimas, rítmicas, prosódias, possui uma sonoridade envolvente que nos insere em uma experiência poética. Portanto, "[...] antes do primeiro ano de vida e com um repertório simples, a criança é um leitor poético, ou mais precisamente, um ouvinte poético."[6] (tradução nossa) (REYES, 2014, p.18). Essa aprendizagem poética, conforme afirma a autora, é fundamental para que a criança transcenda a realidade, a literalidade e vivencie uma comunicação não restritamente utilitária e sim criativa, na qual as palavras adquirem outros sentidos e significações.

Neste momento inicial, faz-se necessário atentar-se às ações sociocomunicativas dos bebês: choros, gritos, movimentação de braços e pernas, sonorizações e silêncios - gestos da leitura que fazem do mundo ao entorno, e simultaneamente, gestos de autoria, visto que intereferem, nesse mesmo entorno, com suas ações. Conforme afirma Chapela, trata-se "[...] de uma leitura cuidadosa que dá lugar a uma autoria criativa e libertadora."[7] (CHAPELA, 2010, p.36).

A mesma autora sugere que nesse momento sejam ofertadas pequenas histórias e relatos em que o bebê seja protagonista, bem como brincadeiras e jogos musicais com seu nome, partes do seu corpo, com seus gestos e sons emitidos. São experiências fundamentais para o desenvolvimento da consciência social, do senso de pertencimento a um grupo, uma aproximação da natureza e da condição humana que se expressa através do estabelecimento de redes de relações e diálogo (CHAPELA, 2010, p.41).

---

[5] Texto original: "De manera que nos hacemos partícipes de la comunicación humana y entramos al mundo de lo simbólico, porque hay alguien que nos lee y nos escribe en nosotros los primeros textos, las primeras claves de significación. En esa primera etapa de la vida, tenemos contacto com muchos textos y muchas lecturas, y es importante aclarar el sentido amplio de estos vocablos, pues muchos "textos de lectura" de la primera infancia transcienden lo alfabético; es decir, están "escritos" más allá de los libros."

[6] Texto original: "[...] antes del primer año de vida y com un sencillo repertorio, el niño es un lector poético o, más exactamente un oidor poético."

[7] Texto original: "[...] de una lectura cuidadosa que da lugar a una autoría creativa e liberadora."

Em um segundo momento desta primeira etapa, assim quando o bebê tem maior controle de tronco e consegue se sentar, a ele devem ser apresentados os primeiros livros de imagens, que contam histórias ou mostram objetos e situações próximas ao que vive em seu cotidiano. Esse é um momento fundamental no desenvolvimento da trajetória leitora do bebê, em que ele adentra uma nova ordem simbólica, na qual o objeto livro apresenta algo que se parece com a realidade, mas não é a realidade, ou seja, trata-se de uma convenção cultural encontrada no objeto cultural livro. (REYES, 2014, p.19).

Através do contato com o livro e com a literatura, o bebê e a criança serão nutridos de um alicerce afetivo e emocional que levarão por toda a vida. Conforme afirma Robledo:

> A literatura ajuda as crianças a construírem o tempo e o espaço imaginários. Este corpo de palavras, sons, vozes, ritmos entregues pelo adulto à criança durante sua infância, se converte em reserva para toda a vida. É um ciclo ecológico de preservação da saúde emocional que servirá não só para desfrutar os anos da infância, como também para acudir nos momentos difíceis da vida. A palavra poética, a linguagem literária, a metáfora, a rima, se inscrevem no corpo da criança, nutrem seu inconsciente e passam a viver com ela, como um eco que ressoa. Esta reserva, além de ajudar a estabelecer um tempo e o espaço concretos, abre a possibilidade de criar mundos possíveis, o que permite à criança sentir que o mundo em que vive pode ser diferente e que ela é arquiteta dessa transformação. O ser humano, ao nomear o mundo, torna-se poderoso, criador, e é desde a infância que a criança deve apropriar-se dessa linguagem que resulta mágica e que vai para além da linguagem cotidiana necessária para se comunicar. O poder da palavra mágica é fornecido pela literatura e esta, felizmente, é imensamente rica e variada.[8] (tradução nossa) (ROBLEDO, 2010, p. 49-50).

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem enquanto fruto de um processo interacional, Guimarães (2011) afirma que o livro e as práticas de leitura necessitam de mediação para que seja construída a noção do livro como instrumento simbólico sujeito a variadas interações e significações por parte da criança. A autora relata ainda o quanto é incomum encontrar crianças de turmas de berçário ouvindo histórias a partir dos livros. Do

[8] Texto original: "La literatura ayuda a los niños a construir el tiempo y el espacio imaginarios. Este cuerpo de palabras, sonidos, voces, cadencias entregados por el adulto al niño durante su infancia, se convierte en reserva para toda la vida. Es un ciclo ecológico de preservación de la salud emocional que servirá no solo para disfrutar los años de niñez, sino que también para acudir a esta en los momentos difíciles de la vida. La palabra poética, el lenguaje literario, la metáfora, la rima, se inscriben en el cuerpo del niño, nutren su inconsciente y se quedan a vivir com él como un eco que resuena. Esta reserva, además de ayudar a configurar un tiempo y el espaço concretos, abre la possibilidad de crear mundos possibles, lo que le permite al niño sentir que el mundo en el que vive puede ser diferente y que él es artífice de esa transformación. El hombre, al nombrar el mundo, se vuelve poderoso, se vuelve creador y es desde la infancia que el niño debe apropriarse de esse lenguaje que resulta mágico y que va más allá del lenguaje cotidiano necesario para comunicarse. El poder de la palabra mágica lo aporta la literatura y esta, por fortuna, es inmensamente rica y variada."

mesmo modo, é raro observar esse público manipulando o objeto livro, o que pode apontar para o surgimento de algumas questões referentes à função social do livro e ao *status* desse objeto no contexto dos bebês e das crianças pequenas.

Para viabilizar esse encontro entre livros e bebês e/ou crianças pequenas, é de suma importância a disponibilidade do adulto que, através da mediação, oferta ao pequeno leitor a vivência da experiência leitora de forma enriquecida. Adulto, criança e livro constituem os vértices do "triângulo amoroso", conceito apresentado por Reyes (2012) e anteriormente destacado e descrito neste trabalho.

Corroborando os apontamentos feitos acima, Robledo afirma que os pais são mediadores de leitura por excelência, por ocuparem lugar privilegiado no que diz respeito à oferta dos livros e de outros materiais de leitura no âmbito domiciliar, transformando-o em um ambiente leitor (ROBLEDO, 2010, p.40).

Com o desenvolvimento psíquico e as aquisições da linguagem, a criança adentra ao que Reyes (2014) chama de "tempo da ficção". Os livros anteriores tornam-se insuficientes para abarcar as questões, as suposições, as hipóteses que as crianças apresentam mediante o mundo que as cerca. Para tanto, livros informativos devem ser ofertados a elas para que vivenciem suas primeiras experiências de leitura investigativa. E, concomitantemente a esse processo, aventurem-se por "territórios fantásticos" e, através dos contos tradicionais, contos contemporâneos, personagens fantásticos, lidem com medos, angústias e dúvidas presentes em sua vida, próprios do desenvolvimento psíquico. Nesse processo, é importante receberem o apoio dos adultos que com elas leem essas histórias. Um apontamento importante referente às experiências de leitura com esses livros é que são extremamente catárticas e possibilitam, através da imaginação e da fantasia, nomear o que muitas vezes é inominável. Este será um aprendizado que a criança levará para sua trajetória leitora na fase adulta, quando muitas vezes recorrerá ao livro, à literatura para decifrar a si mesma.

Um aspecto de suma importância é possibilitar o protagonismo do bebê e da criança pequena na escolha dos livros que serão lidos. Segundo Chapela:

> Os bebês são exigentes porque sabem o que querem. Algumas vezes pedem ou pegam das cestas ou estantes um mesmo livro por dias e semanas. É importante deixá-los repetir a seu gosto; no entanto, também é importante oferecer-lhes livros novos, buscando situações favoráveis para propor sem impor.[9] (Tradução nossa) (CHAPELA, 2010, p.50).

[9] Texto original: "Los bebés son exigentes porque saben lo que quieren. Algumas veces solicitan o toman de las canastras o estantes num mismo libro por días y semanas. Es importante dejarlos que repitan a su gusto; no

Portanto, nessa primeira etapa, o bebê/criança deve experimentar diferentes gêneros literários: a poesia, os livros literários, os livros informativos e os livros de narrativas, de contos, pois toda essa construção, de carga afetiva imensa, de riqueza cognitiva e cultural, será uma base importante para a próxima etapa.

A segunda etapa, nomeada por Reyes (2014) como "*Yo empiezo a leer com otros*" (Eu começo a ler com os outros - tradução nossa), é o que podemos chamar de etapa intermediária entre uma leitura assistida e uma leitura autônoma. Segundo a autora, esta é uma etapa muito delicada da formação do leitor, especialmente por duas razões: a primeira é que, concomitantemente a ela acontece a iniciação aos processos de alfabetização, que, tradicionalmente, estabelecem uma relação com a leitura e com a escrita de forma academicista, mecânica, funcionalista, o que muitas vezes pode interferir negativamente na relação da criança com o livro, a leitura e a literatura. A segunda é que, após a efetivação das habilidades de leitura e escrita, muitas vezes o adulto deixa de ler com a criança, em uma postura de verdadeiro abandono à estrutura do triângulo amoroso tão relevante para o estabelecimento de uma relação triádica baseada no afeto. As experiências de leitura em voz alta, solicitadas pelos professores, são muito comuns nesse período, contudo, devem acontecer simultaneamente às experiências de leitura em voz alta feita pelos adultos para as crianças (pais, mães, avós, professores, dentre outros). Segundo a autora, este é o "mais completo manual de ortografia e fonética."[10] (REYES, 2014, p.24).

Outro aspecto de suma importância é que este é um período de plena construção de habilidades que se dá de modo processual. Dessa forma, muitas vezes a criança terá a capacidade de ler livros com textos muito pequenos, por exemplo, voltados para bebês, mas o que deseja, o que realmente quer é ler, por exemplo, um romance ou um conto. Faz-se necessária a disponibilidade do adulto que leia para a criança o que ela deseja, pois possivelmente essas leituras, eleitas pelas crianças, terão muito valor existencial para elas, e este deve ser um elemento presente nas experiências de leitura. Caso contrário, o risco é de que "[...] o sentido profundo da leitura possa entrar em colapso e divorciar-se para sempre da leitura alfabética."[11](REYES, 2014, p.25).

Um apontamento necessário de ser fazer é que a autora não delimita faixa etária para as etapas supracitadas, uma vez que considera que existem ritmos de aprendizagem

---

obstante, también es conveniente ofrecerles libros nuevos, buscando coyunturas favorables para proponer sin imponer."

[10] Texto original: "[...] más completo manual de ortografía y fonética."

[11] Texto original: "[…] el sentido profuindo de la lectura pueda sufrir un colapso y divorciarse para siempre de la lectura alfabética."

leitora muito variados. Porém, sua experiência mostra que as experiências de leitura na primeira infância são edificadoras de um processo de alfabetização que não seja desprovido de sentido profundo. Portanto,

> Nesses primeiros anos, quando ler não tem nenhuma relação com habilidades acadêmicas nem com repertórios curriculares, se formam as bases que logo permitirão associar a leitura com a interpretação simbólica e não com a aprendizagem de meras convenções verbais[12] (tradução nossa) (REYES, 2014, p. 26).

Após esses apontamentos, elencamos algumas estratégias de mediação direcionadas aos pais/cuidadores na construção do percurso leitor de bebês e crianças pequenas a partir do ambiente doméstico, transformado em um ambiente leitor mediante algumas ações dos adultos, conforme sugere Robledo (2010):

- Reconhecer e valorizar os benefícios em aproximar bebês e crianças dos livros literários ou não literários. A oferta de livros variados e de qualidade para bebês e crianças pequenas possibilita a construção de estreitos vínculos não só com os livros, como também com os adultos que oferecem e leem o livro para a criança.
- Organizar com a criança pequena a sua própria biblioteca, no quarto, compartilhando as leituras e os livros com adultos e outras crianças da casa. Conforme afirma Bonnafé (2008), o contato com os livros desde a mais tenra idade é muito importante, afinal, o livro é um objeto cultural que inscreve o leitor em uma dada cultura, diminuindo, portanto, as desigualdades culturais. Além disso, o livro possibilita ampliar o conhecimento de mundo e de si mesmo, além de favorecer o senso de pertencimento a um determinado coletivo social.
- Ofertar músicas de qualidade para as crianças pequenas, pois, através da assimiliação de um repertório de qualidade musical e textual, terão mais familiaridade com ritmos, cadências e estruturas próprias da linguagem poética.
- Recitar e cantar para as crianças versos, rimas, parlendas, canções de ninar que constituem o repertório de tradição oral da família e da comunidade em que a criança está inserida. Além de ser uma ação de inscrição cultural da criança, representa também a transmissão de um legado familiar e comunitário de intensa carga afetiva.

[12] Texto original: "En esos primeros años, cuando leer no tiene aún ninguna relación com destrezas académicas ni com repertorios curriculares, se sientan las bases que luego permitirán associar la lectura con la interpretación simbólica y no con el aprendizaje de unas meras convenciones verbales."

- Contar ou ler histórias antes da criança dormir; um ritual diário que possibilita estreitamento de laços afetivos. Este e outros momentos de leitura devem ser estabelecidos junto à criança.
- Selecionar e ver livros de imagens com as crianças pequenas. Esses livros são um interessante recurso para a criança construir representações do mundo real. As imagens de um livro de qualidade, muito além de entreter o leitor ou de reproduzir o texto escrito, possuem propriedade textual intrínseca. Essa alfabetização do olhar é um processo extremamente sofisticado, uma vez que se aprende a ler diferentes códigos (as cores, os estilos das ilustrações, o projeto gráfico) que, juntos, constituem o texto visual. O contato com livros de imagens possibilita, ainda, um refinamento estético do olhar da criança, visto que é uma obra de arte.
- Fazer um álbum de fotografias da família, um livro que poderá ser utilizado para reforçar laços afetivos.
- Ler em voz alta para a criança durante todo o seu processo de desenvolvimento leitor e dialogar sobre o que leram. Como afirma Reyes (2014), mesmo após o processo de alfabetização, é fundamental ler para a criança, não a "abandonar" nessa experiência. O exercício da leitura conjunta estabelece uma relação de confiança, de proximidade, de afeto, que, seguramente, impactará positivamente na relação da criança com o livro e com a leitura em outros contextos.
- Ler o mesmo conto para a criança sempre que ela pedir. O processo de elaboração de determinados significados pode demandar mais tempo, repetições. Além disso, ela pode estar buscando segurança em um conto que lhe é familiar. Conforme afirma Reyes (2014), a criança busca o que precisa em suas leituras, os textos de que necessita, e os utiliza como ferramentas para se autodecifrar.
- Incluir livros informativos de qualidade na biblioteca das crianças, uma vez que eles possibilitam o desenvolvimento de outros níveis de leitura, de uma postura mais investigativa sobre o mundo que as rodeia.
- Acompanhar as crianças em livrarias e bibliotecas, presenteá-las com livros quando possível- ações que desenvolvam o sentido de pertencimento à cultura letrada.

Por fim, devemos sempre refletir criticamente sobre o que nos mobiliza a ler para as crianças:

> Presa a contextos privatizantes, ao invés de se vincular ao *mundo*, lugar da liberdade e da cultura, a leitura corre o sério risco de se esgotar num uso

> utilitário, ligado à esfera de produção, da necessidade, das *coisas da vida*. Sendo assim, acaba sendo proposta para a infância não em função de seus interesses abrangentes, seus interesses mais profundos e vibrantes, como por exemplo a apropriação, a compreensão, a participação do e no *mundo*, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos; interesses, de resto, que obviamente não conseguem tocar fundo crianças e jovens, sobretudo desvinculados daqueles mais abrangentes e fortemente motivadores - os do *mundo*. (PERROTTI, 1991, p. 94).

Ou seja, o adulto deve fomentar o encontro da criança com o livro e a leitura, porém, é de fundamental importância que a criança tenha a liberdade de escolher as leituras que lhe convém. Inicialmente, um bebê não terá, obviamente, a iniciativa de escolher e o adulto por ele escolherá. Contudo, se as leituras são realizadas em um espaço de liberdade, a criança saberá que, quando quiser, poderá expressar suas preferências, eleger os livros que quer ler e, assim, aprenderá a buscar os textos de que necessita e os quais deseja. O espaço para a dúvida, para as questões singulares, deve existir. Se oferecemos apenas obras utilitárias, pedagógicas, os interesses dos adultos, ou o que eles consideram que sejam as necessidades reais das crianças, é que serão contemplados. E a criança, mais uma vez, será impedida de ser protagonista de sua história e do processo de construção de conhecimento de mundo e de si mesma.

3.2 O livro, a literatura e as crianças

> *Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla - a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico.*
> Walter Benjamin

O conceito de literatura infantil, e do que caracteriza um livro para crianças, ainda é considerado um território obnubilado por diferentes concepções que tentam categorizar as especificidades dos livros destinados ao público infantil. Em seu livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, Hunt (2010) apresenta uma série de apontamentos de diferentes autores sobre a chamada Literatura Infantil. Encontramos desde posicionamentos que defendem que não existe uma literatura destinada às crianças, que esta é uma criação do mercado e a verdadeira classificação deveria ser entre livros bons e livros ruins, até afirmativas de que existe sim uma literatura destinada ao público infantil e que esta seguramente é uma literatura "menor" se comparada à literatura para o público adulto.

Segundo Hunt, tradicionalmente,

> A literatura infantil possui em si vários gêneros específicos: a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro-ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias. O reconto de mitos e lendas é pouquíssimo encontrado fora do universo da literatura infantil (HUNT, 2010, p.44).

O mesmo autor afirma que algumas obras consideradas "infantis" possuem "[...] tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os 'grandes livros' para 'adultos'". (HUNT, 2010, p.44). Apesar disso, é muito comum de se encontrar nas produções livreiras para crianças uma pobreza narrativa e estilística a partir de uma tentativa de simplificar o conteúdo, facilitando a compreensão da criança. Esse tipo de produção carrega instrinsecamente uma concepção etapista, de incompletude da criança, na qual os níveis de apreensão e compreensão desejáveis são os do indivíduo adulto. Em oposição a essa concepção, não negamos a existência das especificidades próprias da criança, contudo reconhecemos nela a capacidade de apreciação e criação - um outro modo de leitura que seguramente não é menos competente do que o do adulto. A qualidade dos livros para crianças já era uma temática que despertava a atenção de Benjamin (1984), que percebia com clareza, ainda na primeira metade do século XX, um certo esvaziamento no que se refere à qualidade da produção livreira para crianças:

> O entendimento entre o artesão anônimo e o observador infantil desaparece; cada vez mais escritores e ilustradores dirigem-se à criança através do meio ilícito das preocupações e modas fúteis. O gesto adocicado, que corresponde não à criança, mas às concepções distorcidas que se têm dela, sentem-se a gosto nessas ilustrações. O formato perde a nobre descrição e torna-se incômodo (BENJAMIN, 1984, p. 52-53).

Retornando às reflexões apresentadas por Hunt, o autor aponta que, no campo multifacetado e divergente das definições sobre literatura infantil, um conceito que considera interessante de ser adotado é o de "*textos para criança*, admitindo sentidos muito flexíveis para as três palavras." (HUNT, 2010, p.287). Em muitas obras, a "literariedade" (os valores e qualidades literárias) não é consistente nas publicações feitas para bebês e crianças pequenas, ou seja, para leitores "[...] com experiência, conhecimento, habilidade e sofisticação limitados." (HUNT, 2010, p.287). Apesar disso, o fato de não possuir características literárias, não deve, de modo algum, representar o rebaixamento da qualidade textual, independentemente do suporte. Sobre o conceito de texto, o autor elucida:

> Pode ser usado para significar potencialmente qualquer forma de comunicação. Um dos traços característicos da literatura infantil tem sido sua falta de "pureza" genérica [...]. No século XX, e cada vez mais (parece seguro dizer) no século XXI, a ideia do livro como uma forma "fechada" será substituída pela experiência multidimensional. O livro, o filme, o vídeo, os recontos, as prequelas e sequelas, a comercialização, os diários, a série de televisão com "novos" episódios, o "*making of* das séries de tevê", os "antecedentes da história", as biografias dos astros que aparecem na série de tevê…todos são parte da "experiência" daquilo que, por redução, chamamos de "texto". A literatura infantil, talvez de forma mais óbvia que outras formas literárias, desde o início fez parte disso - adaptando, refazendo, absorvendo - e foi movida simultaneamente por criatividade, interesse e mercantilismo (HUNT, 2010, p. 287-288).

Em seu texto "Livros sem idade", Prades (2012) considera arriscado categorizar de forma geral a Literatura Infantil, visto que aspectos como a multiplicidade de gêneros, a diversidade e adaptações do objeto livro, considerando as diferentes etapas da infância, a consolidação da narrativa visual de forma complementar ou autônoma ao texto e ainda o reconhecimento do valor de mercado do objeto livro, especialmente a partir de programas educacionais e escolares, intereferem diretamente na produção livreira para crianças. Prades adota o termo "livros para crianças e jovens" de modo a abarcar a heterogeneidade dessa produção. Contudo, essa variabilidade não deve prescindir da qualidade, o que, para a autora, é uma característica do que ela chama de "livros sem idade":

> A importância dos *livros sem idade* reside precisamente no fato deles ultrapassarem seus destinatários naturais e ampliarem seu escopo de leitores, graças a suas qualidades tanto formais como de conteúdo. Podem ser livros informativos, livros para bebês, clássicos, livros de imagens, novelas - não importa o gênero - que sobrevivem à volatilidade do mercado, sensibilizam e atraem leitores de todas as idades (PRADES, 2012).

Com uma perspectiva muito próxima sobre o assunto, Andruetto (2012) também considera arriscado uma generalização no que se refere à definição de literatura infantil, uma vez que na classificação dessa literatura existe uma pré-concepção do que seja uma criança e, de forma implícita, as supostas necessidades para esse leitor criança (não perdendo de vista que toda essa construção é feita a partir do adulto).

> O grande perigo que espreita a literatura infantil e a literatura juvenil no que diz respeito a sua categorização como literatura é justamente de se apresentar, *a priori*, como infantil ou juvenil. O que pode haver de "para crianças" ou "para jovens" numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário,

> mas, sobretudo de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo. De tudo o que tem a ver com a escrita, a especificidade de destino é o que mais exige um olhar alerta, pois é justamente ali que mais facilmente se aninham razões morais, políticas e de mercado (ANDRUETTO, 2012, p.61).

Mediante o percurso teórico até então feito sobre a necessidade de se ampliar as concepções do que seja leitura, faz-se necessário ampliar a compreensão do que seja literatura infantil. Trata-se de uma nomenclatura que carrega em si os riscos de uma classificação precipitada, a partir do entendimento de alguns segmentos (mercado, escola, família), do que venha a ser criança e a experiência da infância. Nesse sentido, o risco de se ter uma obra adaptada e de cunho funcionalista é considerável. Contudo, se legitimamos as crianças enquanto sujeitos culturais, cujo acesso aos bens culturais e às linguagens artísticas deve ser garantido (dentre eles os livros e a literatura), e, ainda, se reconhecemos que a cultura das infâncias é produzida prioritariamente a partir da experiência do brincar, através do qual a criança realiza suas primeiras leituras de mundo, logo podemos pensar na existência de uma literatura infantil cuja "literariedade" não está apenas no livro infantil, mas na relação que a criança estabelece com a obra - o livro para ela será um brinquedo, portanto, o pacto ficcional se instaura naturalmente a partir dessa relação.

3.3 A construção de espaços de leitura para a primeira infância

Pensar em uma biblioteca nos convoca a uma viagem histórica de longa data. A biblioteca, em sua função de "abrigar" o conhecimento, tem sua origem anterior à origem do livro tridimensional que conhecemos. As primeiras bibliotecas, denominadas minerais, tinham seus acervos em tabletes de argila. Posteriormente, surgiram as vegetais e animais, cujos acervos eram constituídos por papiros e pergaminhos feitos com o couro de animais. De Alexandria (280 A.C) até os dias atuais, a biografia da humanidade, através de seus feitos, as descobertas e teorias foram sempre registradas, e a biblioteca tornou-se a instituição que, de uma certa maneira, garantiu a perpetuação da história da existência humana através dos registros que guarda em seu acervo.

Especialmente na Idade Média, o conhecimento foi considerado "perigoso" e tornou-se proibido o acesso a determinados livros, guardados como relíquias praticamente inacessíveis. O clero tornou-se o responsável pela educação, o que incluía, nesse período da história, a dominação das bibliotecas. Segundo Maroto (2009), o trabalho realizado pelos

monges copistas, como a conservação dos livros, era considerado sagrado, e a atividade leitora era investida de um profundo sentido ligado a um exercício religioso. O silêncio era ferrenhamente defendido, visto que adentrar a biblioteca equivaleria a adentrar um ambiente sagrado que possibilitava estar em contato com os deuses antigos ou com o Deus Católico.

No decorrer da história, o desenvolvimento das bibliotecas trouxe em si a marca das caracteríticas das bibliotecas monásticas: entradas vigiadas, estruturação propositalmente para dificultar o acesso, o controle e silêncio absolutos. Tais características estavam presentes nas primeiras bibliotecas universitárias da Europa. Já os acervos que constituíam as bibliotecas particulares eram em número reduzido e de propriedade de famílias muito abastadas.

O século XVI é apontado como o início das bibliotecas modernas. O processo de constituição dessas instituições, segundo Martins (2002), foi marcado por quatro características fundamentais: laicização, democratização, especialização e a socialização. Segundo o mesmo autor, a biblioteca, que antes era considerada um organismo reservado a poucos, passou não só a abrir suas portas como também, posteriormente, a realizar estratégias que a levavam aos leitores.

A biblioteca pública ganhou força no século XIX, principalmente pelos ideais democráticos, tendo grande destaque em países da Europa e nos Estados Unidos da América. No Brasil, tradicionalmente, as bibliotecas públicas estiveram vinculadas ao contexto escolar e ao "espírito escolar", visto que, mesmo as que não estavam circunscritas ao ambiente escolar, eram procuradas frequentemente pela comunidade escolar para a realização de pesquisas ligadas às atividades acadêmicas. A circulação de crianças, portanto, estava condicionada ao seu processo de alfabetização e tinha fins estritamente didático-pedagógicos.

Em seu livro *Confinamento cultural, infância e leitura*, Edmir Perrotti (1990) aponta para a realidade da inserção das crianças em uma lógica de confinamento em instituições escolares, projetos e programas sociais que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos, marcados por relações de poder autoritárias. Por consequência, torna-se um desafio desconstruir uma lógica vigente no que se refere à biblioteca e ao imaginário ligado a ela. No que tange à realidade brasileira, o autor supracitado descreve em sua obra que, a partir das décadas de 1960 e 1970, múltiplas ações foram desenvolvidas no que concerne às campanhas de fomento à leitura e difusão do livro infantil e juvenil, apesar de registros históricos apontarem para uma "vertente didática" (1990, p.14) presente desde os tempos da independência, a partir de demandas imperiais em relação à produção de leituras escolares para as crianças. No que se refere às bibliotecas públicas infantojuvenis, a partir de 1935 um

movimento de criação de rede de bibliotecas em São Paulo aponta para o que o autor chama de "sensibilidade para a questão da leitura infantil e juvenil" (1990, p.14).

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que tais ações eram direcionadas ao público infantil da elite brasileira, que era quem tinha acesso à escolarização e, portanto, aos livros. Sendo assim, a realidade dos programas de distribuição de livros e de fomento à leitura nas escolas e bibliotecas é recente na história brasileira e apresenta, além dos desafios estruturais, uma cultura da não presença do livro, da literatura e da leitura em inúmeras famílias. Essa cultura arraigada, cristalizada durante gerações, a partir do processo de marginalização próprio das sociedades que possuem considerável desigualdade na distribuição de suas riquezas (entendendo todos os bens, inclusive os culturais), tem como resultado um não reconhecimento do livro enquanto objeto cultural de direito por parte de pessoas e coletividades, especialmente as que estão inseridas em contextos socioeconômicos desfavorecidos.

Nesse contexto, Perrotti infere que sociabilidade e produção de cultura perdem espaço quando a circulação da criança no espaço da biblioteca está circunscrita às ações de âmbito pedagógico.

> Em outras palavras, o espaço de resistência da infância ao modelo cultural burguês vai progressivamente diminuindo no mundo moderno, ao mesmo tempo que diminuem suas possibilidades de organização cultural autônoma no espaço público da *cidade* (PERROTTI, 1990, p.91).

Para tanto, seria necessário possibilitar à criança momentos para seu ato mais genuíno e espontâneo: o ato de brincar livre e criativamente. Segundo Perrotti, quando a criança perde a possibilidade de brincar livremente pela cidade, perde não apenas espaço físico, mas também ações de produção e de relação com a cultura, com a sociedade e com a política. (PERROTTI, 1990, p.92).

Conforme afirma o autor, o confinamento da infância não só às instituições escolares como também aos longos períodos de permanência em domicílio, privando as crianças do contato com a cidade, deflagra uma pauperização da experiência cultural.

> Assim, perdendo a possibilidade de alargar desde cedo seus contatos com a diversidade, a infância protegida dos tempos modernos vê a possibilidade de ampliação de seu repertório cultural adiada para períodos posteriores aos de sua formação. O *substratum*, as bases ficam, por assim dizer, praticamente expostos apenas ao espaço privado e a seus interesses, ou, como se verá, às referências obtidas por vias indiretas, através da produção cultural (livros, revistas, televisão…) (PERROTTI, 1990, p. 95-96).

Até o momento, este pequeno percurso reflexivo apresentou a biblioteca, o livro (ou acervo) e a criança como protagonistas de uma trama constituída por variados impasses que historicamente foram construídos e que povoam o imaginário de muitos que lidam com eles nas seguintes relações:

−biblioteca X criança;

−brincar X biblioteca;

−criança não alfabetizada X biblioteca;

−criança não alfabetizada X livro (ou acervo).

A partir desse ponto, pensemos, então, primeiramente, na instituição biblioteca (com todas as suas marcas históricas) e no sujeito infantil que se encontra no período da primeira infância (de 0 a 6 anos). Para viabilizar o acesso aos livros dessa instituição (na compreensão mais ampla do termo), é necessário pensar em algumas peculiaridades das crianças da faixa etária estudada, como, por exemplo, as que se referem às suas necessidades frente ao processo contínuo de desenvolvimento motor, sensorial, social, cognitivo e emocional, a imprescindibilidade da presença de um adulto, as especificidades do acervo e, ainda, o reconhecimento do brincar enquanto linguagem comunicativa e expressiva magnânima da criança.

Baptista (2014) conceitua um termo que vem sendo utilizado para nomear um espaço que consiste em uma biblioteca voltada para a primeira infância.

> Bebeteca é uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade), cujos objetivos são: 1. Promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem; e 2. Capacitar promotores de leitura - pais, professores, bibliotecários e voluntários - para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças (BAPTISTA, 2014).

Sobre o conceito acima, podemos concluir que a bebeteca possui aspectos múltiplos intrínsecos em sua natureza, que vão para além do espaço físico ou de um acervo com características específicas. As intervenções no espaço e o uso do acervo, ou seja, a ação humana de mediadores e bebês/crianças leitoras também a constituem. Portanto, a bebeteca é uma biblioteca dinâmica, que existe apenas com a ação ativa dos atores envolvidos. Podemos ainda refletir sobre possíveis ações de promoção de situações de leitura. Tradicionalmente, ao se pensar em um sujeito não alfabetizado diante do objeto livro, naturalmente a tendência é de que seja transmitido a ele o conteúdo do livro. Em se tratando de um sujeito infantil não

alfabetizado, muitas vezes o que encontramos é a transmissão quase que necessariamente vinculada aos objetos lúdicos, tais como fantoches, brinquedos, e uma transmissão em que a história é contada necessariamente em linguagem cênica, cênica-musical, de forma a "facilitar" a recepção da criança. Não desconsidero o valor de tais recursos, contudo, ressalto a perspectiva de Guimarães (2011) que afirma que o livro e as práticas de leitura necessitam de mediação para que seja construída a noção do livro como instrumento simbólico sujeito a variadas interações e significações por parte da criança.

Pensando nos aspectos físicos e no acervo de uma bebeteca, Baptista propõe que

> Os livros devem ser dispostos em estantes resistentes e cujas prateleiras permitam o livre acesso das crianças. Além das estantes, é necessário que haja cestos ou caixas onde os livros possam ser guardados de acordo com critérios flexíveis; por exemplo, com base nas temáticas, nos materiais, nos tamanhos, nos formatos dos livros. [...] A *bebeteca* deve prever a reposição permanente do acervo, a ser constituído por livros de qualidade gráfica, textual, literária, e por uma variedade de gêneros textuais (BAPTISTA, 2014).

Considerando as múltiplas possibilidades de leitura do bebê e da criança pequena, Reyes ressalta a importância de que "[...] o material de trabalho de uma bebeteca contempla a inclusão de outras linguagens e uma concepção ampla dos materiais de leitura, que compreendem outros suportes diferentes ao livro."[13] (tradução nossa) (REYES, 2014, p.17). Para a autora, a poesia, enquanto estilística e atitude presente nas cantigas, ditados, parlendas de tradição oral e sua relação com a música, constitui o que ela chama de "primeira literatura" em uma bebeteca. Afirma ainda que, em um momento posterior da trajetória leitora, a oferta de livros de imagens (livro ilustrado, livro brinquedo com diferentes texturas, que emitem sons, que sejam de "tocar e morder", que sejam feitos de materiais resistentes) é muito importante para os contatos iniciais com o objeto livro. Esses livros devem ser ofertados, em um gradativo processo de complexidade, livros dos "melhores autores e ilustradores." (REYES, 2014, p.19), ou seja, é necessário considerar a qualidade do acervo.

Para além dos aspectos supracitados que constituem a bebeteca, vale ressaltar, conforme afirmam Baptista et al. (2016), que a experiência da leitura é a base da experiência de humanização, e, para além dos códigos gráficos, os bebês realizam uma leitura de mundo, ampla em sentidos, que é fundante, constitutiva de sua humanidade. A bebeteca é mais um elemento (muito potente) para assegurar esse processo.

---

[13] Texto original: "[...] el material de trabajo de una bebeteca contemple la inclusión de otros lenguajes y una concepción amplia de los materiales de lectura, que comprende otros suportes diferentes al libro."

Nessa mesma perspectiva, Cândido (1988), em seu texto "O direito à literatura", apresenta algumas reflexões que são pertinentes quando se estabelece a relação entre literatura e infância. A primeira delas é que as palavras são muito mais do que um código, visto que apresentam o potencial de comunicar algo que toca o sujeito e que não pode ser apreendido numa ordem necessariamente lógica e racional. Tal fenômeno acontece a partir da recepção de quem leu ou ouviu o texto. Um segundo aspecto abordado por Cândido é o da humanização através da literatura. O autor afirma que a "[...] literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante." (CANDIDO, 1988, p.6). Por fim, afirma que "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." (CANDIDO, 1988, p.12). Através do livro, da literatura, portanto, podemos construir as nossas "casas de palavras", conforme afirma Reyes (2012a), que serão formadas por fabulações, informações, referências a outras linguagens, e que constituirão um arcabouço de recursos simbólicos e intelectivos para lidarmos com a realidade externa e interna.

Na garantia desse direito, Perrotti (2015) afirma que os

> Espaços de leitura extrapolam, portanto, os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos culturais diversos. Cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam. Daí a importância de se refletir sobre a "ordem" dos dispositivos, suas lógicas, demandas e dinâmicas, e não simplesmente sobre os materiais que os constituem. Como todos os discursos, os dispositivos possuem intencionalidades, razões de ser. Não são realidades anódinas ou "neutras" (PERROTTI, 2015, p.133).

Nesse sentido, portanto, faz-se necessário que a bebeteca, enquanto um espaço de leitura, seja uma instância viva, orgânica e, para tanto, seu espaço físico deve: possibilitar o exercício das diferentes corporalidades da criança, com segurança, conforto e assessibilidade; ter uma concepção estética de ambientação que, acima de tudo, favoreça o estabelecimento de vínculos e expressões afetivas; ter em seu acervo produções culturais feitas pelas crianças e documentos da memória local, de modo a potencializar o caráter dialógico; favorecer conexões entre repertórios de diferentes tempos e espaços (através do uso de diferentes linguagens e de experiências extramuros). Enfim, a bebeteca deve ser um espaço de legitimação das diferentes leituras, de subversão da concepção estrita da experiência leitora

apenas ligada à dimensão alfabética atrelada à condução interpretativa de alguém que tenha o suposto saber. Como denuncia Perrotti:

> Leituras divergentes quase nunca são reconhecidas, devendo, se existirem, ser silenciadas, guardadas, caso o leitor não queira se expor a algum tipo de sanção. E situações como essa ocorrem a todo momento no interior das instituições; ali, a todo momento está-se interpretando, codificando, *lendo* o mundo para as crianças. E ai daquele que, movido por estímulos vindos não se sabe de onde, insiste nos caminhos da polissemia, da diferença, da diversidade... (PERROTTI, 1990, p. 96-97).

Sendo assim, a organização de uma bebeteca na perspectiva de um espaço de leitura pressupõe, conforme afirma o mesmo autor, uma decisão, de cunho ético e político, e como todo ato educativo

> (…) Envolve valores e relações de poder. Considerando-se as características etárias das crianças atendidas pela educação infantil, a ação dos mediadores que atuam diretamente com elas é aí especial, cabendo-lhes não apenas propor, mas também decidir e realizar funções ligadas ao ato de ler que a pouca idade impede os pequenos de realizarem. Ler um texto para o outro é, assim, ato de alto risco e responsabilidade. Mas pode ser também experiência de vinculação e enorme felicidade (PERROTTI, 2015, p.143).

Em suma, a estruturação de um espaço que contemple as reais necessidades das crianças pequenas, a disponibilidade do mediador em ler, ofertar atividades e ser uma figura afetiva são elementos fundamentais para propiciar às crianças e aos mediadores liberdade e prazer, que, segundo Bonnafé (2008), são fatores essenciais para a experiência leitora e ouvinte, que horizontaliza a relação entre mediador e criança.

4 CONHECENDO ESPANTAPÁJAROS E A METODOLOGIA DE PESQUISA

E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro.
Walter Benjamin

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e a instituição pesquisada.

Espantapájaros pode ser definida como uma "casa imaginária", literalmente. O que eu havia lido sobre ela longe estava de ilustrar, realmente, o quão viva e orgânica é essa casa e como, de fato, ela povoa a imaginação de muitos que sonham com espaços e políticas públicas que garantam o acesso e a fruição da experiência de leitura para a primeira infância. Ao chegar em Espantapájaros, deparei-me com um espaço potente, com ações múltiplas que conversam entre si, a todo tempo. Ao "Club de Lectura", por exemplo, podem se associar bebês e crianças que frequentam o jardim de infância e a oficina "Cuentos en Pañales". Já a "Hora del cuento" é uma atividade que integra o currículo do jardim de infância e é ofertada gratuitamente aos finais de semana para crianças da cidade. Ou seja, diferentes ações acontecem, muitas vezes, em diferentes espaços, contudo, com praticamente o mesmo formato, ampliando assim o acesso a elas por diferentes públicos.

Todas as atividades da instituição promovem direta ou indiretamente ações de formação do adulto mediador, seja por meio da participação dos pais, seja ao receber "´pasantes" (estagiários), que fazem a formação na instituição, seja com projetos de formação externos à instituição.

Apresentar e analisar essas ações tornou-se um desafio, principalmente pela riqueza que carregam, marcadas pelo hibridismo que lhes é própria. Literatura, música, narração e brincar são linguagens presentes nas ações realizadas, potencializando, assim, as atividades e o engajamento das crianças participantes.

4.1 Adentrando a "casa imaginária"

A experiência de Espantapájaros é singular e pioneira na América Latina. Para a investigação desse espaço e suas ações, realizei um estudo de caso. Conforme afirma Yin:

> Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os

> limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Por ser uma estratégia de pesquisa bastante abrangente, faz-se necessária a utilização de instrumentos de coleta que abarquem a variabilidade de informações a serem coletadas. Na presente pesquisa, foram utilizados a observação direta, entrevistas, análise de documentos, além de registro fotográfico e audiovisual.

Para a realização da investigação proposta, fui inserida no programa de "pasantía" oferecido em Espantapájaros. Esse programa de estágio consiste em uma formação intitulada "Territorios de la primera infancia", com duração de duas semanas, nas quais os estagiários acompanham as atividades oferecidas em Espantapájaros, a saber: aulas e atividades no jardim de infância, "Cuentos en Pañales", "Taller de música", "Hora del Cuento", visita à livraria de Espantapájaros e visitas às livrarias consideradas referência para a instituição. A todas essas atividades foram somadas as tutorias com a coordenação do estágio e com professoras de Espantapájaros.

Como minha "pasantía" não se restringia à formação, mas também à investigação e pesquisa, foi estruturado, especificicamente para mim, um cronograma de atividades e horários além da carga horária convencional, contemplando mais tempo para entrevistas, inclusive com Yolanda Reyes, diretora de Espantapájaros.

Entre os dias 31/08/2016 e 08/09/2017, estive em Espantapájaros acompanhando as atividades e realizando a coleta de dados. Meu objetivo era fazer um levantamento da história da instituição, por meio de entrevistas e análise de documentos, para, assim, entender o processo de estruturação das atividades oferecidas. Sabendo previamente que o pilar de Espantapájaros é a formação de leitores e que suas ações são todas nessa direção, para fins de análise, selecionei três ações a serem discutidas e analisadas, assim como um importante espaço no qual elas são realizadas:

- Bebeteca: descrição e organização do acervo;
- "Cuentos en Pañales";
- "Club de lectura";
- "Hora del Cuento".

4.1.1 Métodos de coleta de análise de dados

Como anteriormente afirmado, as fontes de informação para coleta de evidências em um estudo de caso são variadas. Yin (2001) destaca seis fontes de evidência.

> As fontes de evidências discutidas aqui são a documentação, os registros em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos (YIN, 2001, p. 107).

O mesmo autor aponta para o cuidado necessário no uso de várias fontes (que é o desejável para um estudo de caso) no que se refere ao armazenamento e à criação de um banco de dados específico para cada modalidade de informação coletada (entrevistas gravadas, registros escritos, fotografias, vídeos) e para a "manutenção de um encadeamento de evidências." (YIN, 2001, p.106).

Para a coleta de dados e análise, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa:

1) **Observação:** durante minha passagem por Espantapájaros, realizei observação direta de diferentes atividades;
   - "Cuentos en Pañales": a oficina "Cuentos en Pañales" é oferecida em dois horários distintos, para grupos de bebês caminhantes e não caminhantes, às quartas-feiras no período da tarde;
   - "Club de Lectura": é um clube de leitores associados que realizam empréstimos de livros. Em horários específicos, grupos diferentes de crianças vão até a bebeteca e efetuam o empréstimo. As crianças do jardim de infância e dos dois grupos da oficina "Cuentos en Pañales" são associadas a esse clube.
   - jardim de infância: as atividades do jardim de infância acontecem no período da manhã. Acompanhei a rotina das crianças desde sua entrada, atividades em sala, aulas de música, aula de corpo e movimento, horário para brincar livre, lanche, "Hora del Cuento" e "Club de lectura";
   - "Hora del cuento": atividade de leitura conduzida por professoras e outros adultos mediadores de leitura. É realizada dentro da grade de atividades do jardim de infância e, aos sábados, é aberta ao público e gratuita.

Realizei também registros fotográficos e audiovisuais. Conforme afirma Yin (2001), as observações diretas podem ser tão valiosas que o registro fotográfico pode ser uma estratégia muito interessante para ajudar a transmitir características importantes do caso a observadores externos (YIN, 2001, p.116). As fotografias que mostram os rostos das crianças

são de acervo do Espantapájaros e, através de um termo de autorização, a instituição cedeu-me os direitos de uso estritamente para fins acadêmicos.

2) **Análise de documentos:** atas de reuniões, fichas de leitura do "Club de Lectura", fotografias antigas, materiais confeccionados pelas crianças que já passaram por Espantapájaros, números publicados da extinta *Revista Espantapájaros*. A análise documental foi de suma importância para a ilustração do trajeto histórico de Espantapájaros;
3) **Entrevistas:** registro em áudio de trechos das entrevistas feitas a Yolanda Reyes, diretora da instituição, e Lucía Liévano e Ana Maria Bernal, professoras/ mediadoras de leitura. Foram realizadas, posteriormente, tradução e transcrição dessas entrevistas para a realização da análise. Destaca-se que as entrevistas foram conduzidas de forma espontânea.

Sobre essa prática em estudos de caso, Yin afirma:

> É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (YIN, 2001, p. 112).

As entrevistas com as professoras foram feitas após a realização das atividades, nas salas de aula. Com Yolanda Reyes, devido à sua agenda de compromissos, tive que dividir a entrevista em três momentos que aconteceram em dias distintos no escritório da entrevistada. Para cada uma das entrevistas, elaborei um roteiro semiestruturado, contudo, como as perguntas foram feitas de forma espontânea, outras questões surgiram a partir das respostas das entrevistadas, e também algumas perguntas, anteriormente preparadas, não foram feitas em função do conteúdo e da direção da conversa estabelecida entre mim e as entrevistadas. Destaco que as entrevistas foram realizadas com o objetivo de se compreender melhor as atividades desenvolvidas nas oficinas. Sendo assim, elas não foram analisadas na íntegra. Optei por selecionar alguns trechos que considerei relevantes no que se refere às informações referentes às atividades analisadas.

Ressalto ainda que, durante a análise de dados, realizei o cruzamento dos dados das entrevistas com outros coletados de forma observacional.

4.2 Conhecendo a história de Espantapájaros

No ano de 1988, na cidade de Bogotá, Colômbia, foi fundada a Livraria Espantapájaros por Carmiña López, Cristina López e Irene Vasco. Esta foi a primeira livraria especializada em literatura infantil daquele país. Em torno das atividades da livraria, foi constituída uma equipe interdisciplinar que selecionava o acervo, a partir de alguns critérios de qualidade, e que começou a se preocupar em estruturar uma proposta de formação de leitores. Pensando em ações contínuas para esse intento, em 1990, Yolanda Reyes se vinculou a Espantapájaros e, junto com Irene Vasco, criou "Espantapájaros Taller", um espaço cujo objetivo era oferecer formação literária e artística para as crianças e os adultos mediadores (pais, professores, bibliotecários), através da promoção de

> [...] uma pedagogia da leitura focada no gosto pela leitura e no fortalecimento dos vínculos afetivos entre os livros e as crianças, as famílias e os professores desde a primeira infância (Tradução nossa) (ESPANTAPÁJAROS…, 2013, p. 5).[14]

Concomitantemente a esse processo, foi criada a *Revista Espantapájaros*, dirigida por Cristina López (ilustradora) e com redação de Carmiña López. As autoras Irene Vasco e Yolanda Reyes constituíam o conselho editorial e publicavam frequentemente na revista. A proposta desse veículo era a valorização da produção literária infantil colombiana através de um espaço de apresentação e divulgação que propiciasse o encontro de autores, ilustradores e editores com as crianças por meio da criação de conteúdos a elas dirigidos. Este foi um veículo de suma importância para a literatura infantil colombiana, pois muitos autores e ilustradores tiveram nessa revista a possibilidade de apresentar seus trabalhos, o que consolidou muitos deles e favoreceu a circulação de novos nomes. Autores brasileiros como Ana Maria Machado também tiveram textos publicados na revista. O primeiro número, cuja capa é apresentada a seguir, foi publicado em fevereiro de 1990 e teve contos de Triunfo Aciniegas e de Ireve Vasco.

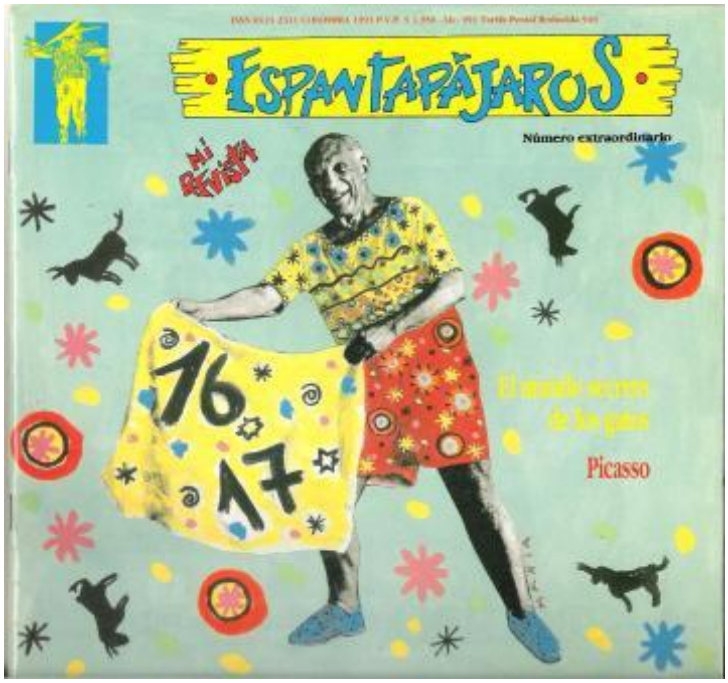
[14] Texto original: "[...] una pedagogía de la lectura centrada en el gusto por leer y en el fortalecimento de los vínculos afectivos entre los libros y los niños, las familias y los maestros desde la más temprana infancia.

Figura 1- Capa do primeiro número da Revista *Espantapájaros*

Fonte: <http://blog.cuatrogatos.org/blog/?tag=espantapajaros>. Acesso em: 10/01/2017

A penúltima edição da revista foi publicada em 1993 e incluiu um artigo sobre Pablo Picasso, conforme a capa apresentada abaixo:

Figura 2- Capa do penúltimo número da Revista *Espantapájaros*



Fonte: <http://blog.cuatrogatos.org/blog/?tag=espantapajaros>. Acesso em: 10/01/2017

A revista *Espantapájaros* foi publicada até o ano de 1994. Sua última edição, de número 18, trouxe um conto de Ana Maria Machado, dois poemas de Yolanda Reyes e uma matéria sobre o pintor e escultor colombiano Fernando Botero.

No ano de 1992, somou-se à estrutura inicial de Espantapájaros o projeto "Jardim de Infância", cujos pilares são a literatura e a expressão artística. Esse projeto tornou-se, ao longo dos anos, referência no trabalho com a primeira infância, não só na Colômbia como em outros países, e também como um "[...] dos projetos piloto para inspirar a construção dos parâmetros de educação inicial na Colômbia."[15](Tradução nossa). (ESPANTAPÁJAROS…, 2013, p.5). A partir das frentes de ação de Espantapájaros, um campo de conhecimento foi se consolidando no decorrer dos anos.

> As conexões entre a leitura e o acesso à linguagem que começamos a presenciar e a documentar foram abrindo uma porta de vaivém entre a livraria, o jardim de infância e os projetos de formação de mediadores, que nos inspirou a nos especializarmos na gênese da leitura, na aurora da relação dos seres humanos com a linguagem e com a primeira literatura que nos deixa marcas na vida (Tradução nossa). (ESPANTAPÁJAROS…, 2013, p.6)[16].

Um aspecto importante da história de Espantapájaros é o político. A fundação da instituição aconteceu em um período decisivo para mudanças no paradigma das concepções de infância na Colômbia. Inicialmente, a Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, aprovada em 191 países da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), foi considerada de suma relevância no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, superando paradigmas assistencialistas até então vigentes. Em seguida, a Constituição Política de 1991 (colombiana), em seu artigo 44, estabeleceu a prioridade dos direitos das crianças. Dessa forma, em Espantapájaros consideram

> [...] as crianças como sujeitos detentores de direitos e cidadãos desde o começo de suas vidas. [...] nos inspirou a buscar a garantia dos direitos e a situar a leitura e a educação inicial como pilares para fazer efetivo a

[15] Texto original: "[...] de los proyectos piloto para inspirar la construcción de lineamentos de educación inicial en Colombia."

[16] Texto original: "Las conexiones entre la lectura y el acceso al lenguaje que comenzamos a presenciar y a documentar fueron abriendo una puerta de vaivén entre la librería, el jardín de infantes y los proyectos de formación de mediadores, lo cual nos inpiró a especializarmos en la génesis de la lectura, en los albores de la relación de los seres humanos com el lenguaje y en la primera literatura que deja huellas en la vida."

> educação e da cultura [...]. (Tradução nossa). (ESPANTAPÁJAROS…, 2013, p. 6)[17].

Um outro referencial para as ações de Espantapájaros é o "Código da Infância e da Adolescência (Lei 1098 de 2006)"[18] (Tradução nossa) que preconiza as responsabilidades da família, da sociedade, das instituições e do Estado frente às crianças para a garantia do direito ao desenvolvimento integral na primeira infância (ESPANTAPÁJAROS…, 2013).

Além de ter diretrizes nacionais e internacionais como referenciais para o desenvolvimento de seus trabalhos, Espantapájaros tem participado, ao longo dos anos, de espaços de construção de políticas públicas sobre a primeira infância, leitura e educação inicial, em eventos realizados pelo "Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar"[19] (Tradução nossa), "Ministério da Educação Nacional"[20] (Tradução nossa), dentre outros.

Uma outra frente de trabalho de Espantapájaros é a investigação e participação em eventos e diferentes espaços, acadêmicos ou não, de forma a fomentar e produzir conhecimento e materiais teóricos sobre as temáticas da leitura, literatura e pedagogia para a primeira infância, direcionados aos adultos. No que se refere às publicações sobre a experiência de Espantapájaros, Yolanda Reyes publicou três livros, a saber:

- REYES, Yolanda.*Yo no leo, alguien me lee*. Mexico, Conaculta, 2002.
- REYES, Yolanda.*La Casa Imaginaria:* lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá, Norma, 2007.[21]
- REYES, Yolanda. *La biblioteca para los que no saben leer*. México, Océano, 2009.

Atualmente, Yolanda Reyes coordena um projeto de pesquisa com jovens entre 10 e 23 anos, "ex-bebês" de Espantapájaros. O objetivo da pesquisa é identificar o impacto das ações da instituição na sua formação leitora e em suas famílias.

---

[17] Texto original: "[...] los niños como sujetos titulares de derechos y ciudadanos desde el comienzo de sus vidas. [...] que nos inspiró a buscar la garantía de los derechos y a situar la lectura y la educación inicial como pilares para hacer efectivo a la educación y a la cultura [...].

[18] Texto original: "Código de la Infancia y la Adolescencia (ley 1098 de 2006).

[19] Texto original: "Instituto Colombiano de Bienestar Familiar". Instância federal, equivalente a um ministério, cujas ações são referentes às políticas de assistência social.

[20] Texto original: "Ministerio de Educación Nacional". É o Ministério da Educação da Colômbia.

[21] Título traduzido e publicado no Brasil: *A casa imaginária:* leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

5 ANÁLISE

Neste capítulo, apresento os dados coletados e suas respectivas análises. As ações de mediação de leitura e formação de leitores em Espantapájaros acontecem em diferentes espaços da instituição, visto que os livros e a literatura são transversais a todo e qualquer projeto pedagógico, artístico e cultural que lá é desenvolvido. Na livraria "Tienda de Oz", por vezes acontece a "Hora del Cuento", na qual são lidos para as crianças livros previamente selecionados pelo mediador de leitura, ou mesmo, cotidianamente, crianças adentram nesse espaço acompanhadas por seus pais e pedem para que leiam algum livro que estava exposto nas estantes ou nos cestos.

Nas salas de aula do jardim de infância, a leitura também faz parte das ações cotidianas e os livros estão sempre acessíveis para que as crianças façam suas leituras e as professoras leiam para elas.

Porém, o local onde as ações de mediação de leitura acontecem de modo sistemático e destacado, sem dúvida, é a bebeteca, por isso faz-se necessário apresentar e descrever esse espaço tão significativo, no qual muitas das ações analisadas neste trabalho são realizadas.

5.1 Conhecendo a Bebeteca

A bebeteca de Espantapájaros é localizada em uma sala especialmente destinada para essa finalidade. Nesse espaço, estão dispostas prateleiras de madeira nas quais são colocados os livros.

O acervo de Espantapájaros é constituído por aproximadamente 860 títulos diferentes. Os livros são comprados pela instituição ou doados pelos participantes do "Club de Lectura" como pré-requisito para filiação ao clube. Alguns desses exemplares são colocados nas estantes e, após determinado período, são trocados por títulos diferentes. Os exemplares danificados são retirados após determinado tempo de uso.

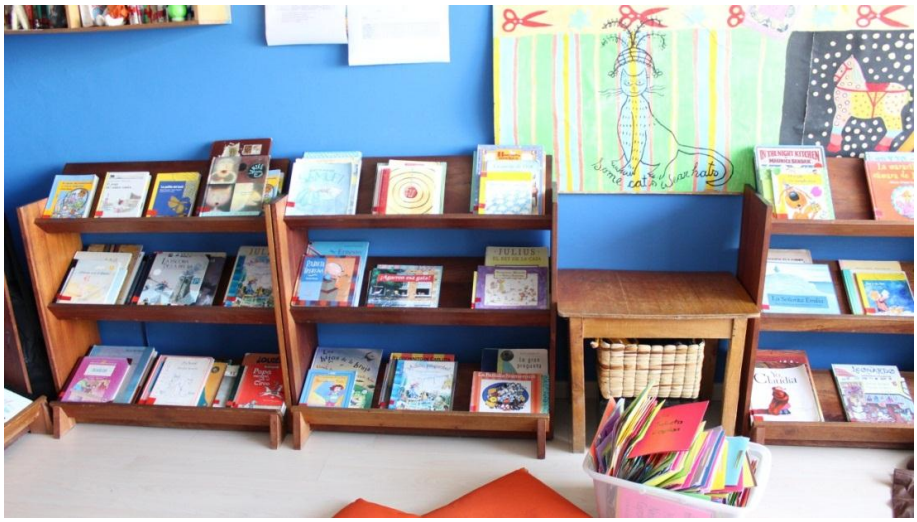
As estantes foram feitas de madeira e projetadas por um arquiteto de modo a garantir a segurança das crianças ao manusearem os livros, caso apoiem ou subam nelas, o que acontece, especialmente, com os bebês não caminhantes.

Figura 3- Estantes da Bebeteca de *Espantapájaros*

Fonte: A autora (2016)

Encontramos ainda “canastas” (cestos) nos quais são guardados alguns livros para os bebês, de modo a facilitar o acesso e manuseio. Os cestos são especialmente utilizados também nas atividades “Hora del cuento” e “Cuentos en pañales” como um recurso muito interessante para a retirada dos livros, de modo a causar nas crianças um efeito surpresa. Ao final das atividades supracitadas, as crianças são convidadas a guardarem os livros nos cestos, participando ativamente da organização do espaço, assim, de certo modo, através dessa ação, é instituída a finalização da atividade.

Figura 4- Bebeteca de *Espantapájaros*



Fonte: A autora (2016)

Figura 5- Atividade de leitura na Bebeteca de *Espantapájaros*

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)

Os livros da bebeteca foram categorizados em quatro tipos, de modo a facilitar a organização. Essa classificação foi estruturada pela equipe de Espantapájaros, visando organizar minimamente o acervo a partir de algumas características. Alguns livros apresentam características simultâneas de mais de uma categoria, contudo, são classificados a partir de suas características predominantes. Cada categoria é identificada com uma cor. Apresento, abaixo, as categorias estabelecidas para a organização do acervo em Espantapájaros e algumas imagens ilustrativas de cada um desses tipos de livro. Vale destacar que os livros apresentados estão na lista dos "livros mais mordidos", ou seja, são títulos de muita predileção das crianças que frequentam Espantapájaros.

1) **"Libros para manos pequeñas"** ou "Livros para pequenas mãos" (cor identificatória: verde) - São os livros voltados para os bebês de 08 a 18 meses.

Esses livros têm como característica marcante um material diferenciado (cartonado, plástico ou tecido), que resiste ao manuseio e atos como mordidas, próprios de bebês tão novos. Um aspecto referente ao conteúdo é que apresentam pouco ou nenhum texto escrito. As dimensões do livro, geralmente, são menores, de modo a facilitar a preensão. Muitos, ainda, apresentam cantos arredondados, de modo a evitar que as crianças se machuquem ao manuseá-lo.

Um aspecto relevante desses livros é a experiência sensorial que propiciam aos bebês, por isso facilita a exploração direta (REYES, 2014, p.27), o que tem um significado

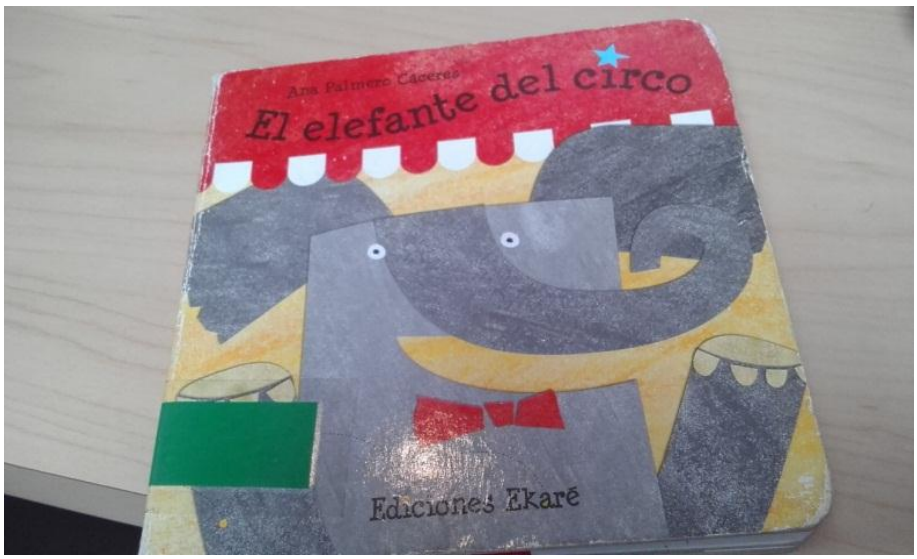
cultural de suma importância no que se refere ao protagonismo de crianças tão pequenas no manuseio e estabelecimento das suas primeiras relações com o objeto livro.

No que se refere à classificação de gênero textual desses livros, muitos deles, conforme afirma Garralón (2015), são classificados como informativos. Nesse sentido ela afirma:

> [...] E quase é possível afirmar que a maioria dos livros que se dirigem aos pequenos leitores trata de temas que se relacionam com seu cotidiano: a família, sair para passear, andar de carro. Livros para enumerar, livros dos "meus primeiros" números e abecedários. Há também aqueles livros primorosos, que são lidos repetidas vezes, e que, a cada leitura, voltam a surpreender seus leitores apesar de já conhecerem o que virá na próxima página! A vida cotidiana é o mais importante para os pequenos leitores e por isso acabam criando um vínculo emocional inigualável com os livros. (GARRALÓN, 2015, p. 37)

Segue, abaixo, um exemplo desse tipo de livro: *El elefante del circo*, de autoria de Ana Palmero Cáceres, autora e ilustradora venezuelana.

Figura 6- Capa do livro *El elefante del circo*



Fonte: A autora (2016)

2) **"Libros que cantan"** ou "Livros que cantam" (cor identificatória: azul) - São os livros de poesia.

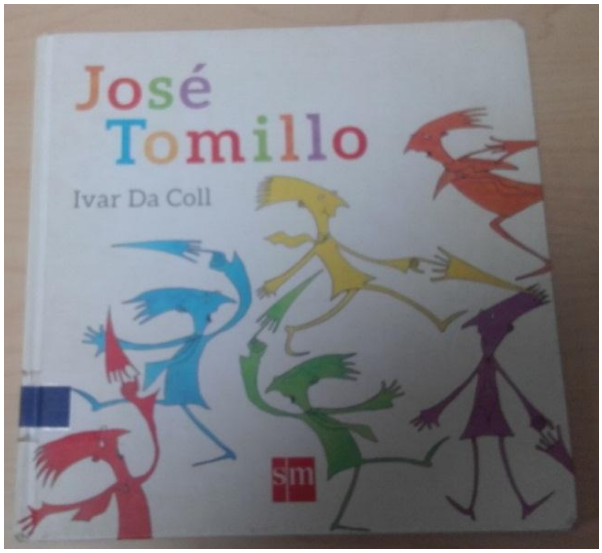
Os textos desse livro, em função da própria musicalidade que apresentam, muitas vezes são musicados e cantados para as crianças nas atividades de leitura, o que aumenta, consideravelmente, o interesse por eles.

Em Espantapájaros, a poesia é bastante valorizada, pois é compreendida como uma experiência naturalmente vivenciada pelo sujeito leitor quando este recebe canções de ninar, parlendas, jogos corporais, pequenos contos, cirandas, todos de tradição oral. Tais vivências propiciam ao bebê uma familiaridade com a linguagem poética em função de uma intimidade existente com as características estéticas próprias dessa linguagem. Ainda sobre a experiência da poesia, Reyes aponta para um estado de liberdade que se faz necessário para a leitura de um texto poético:

> Para entender o poema, é preciso conectá-lo a sensações, emoções, ritmos interiores e zonas secretas. Se não nos permitirmos explorar essas zonas de penumbra e ambiguidade da linguagem, esse poema não nos dirá nada (REYES, 2012a, p. 25).

Apresento, abaixo, um exemplo desse tipo de livro: *José Tomillo*, de autoria de Ivar da Coll, autor e ilustrador colombiano.

Figura 7- Capa do livro *José Tomillo*



Fonte: A autora (2016)

3) **“Libros de cuentos”** ou “livros de Contos” (cor identificatória: vermelho) - São livros com narrativas maiores, com a presença de mais texto escrito, com enredos que apresentam maiores conflitos e que abordam temáticas mais amplas do que as que frequentemente são abordadas nos livros para bebês.

Os contos tradicionais, contos de fadas e contos contemporâneos estão inseridos nessa categoria.

Retomando a metáfora utilizada por Reyes (2012) sobre a experiência humana com a linguagem ser como uma "casa de palavras" construída por cada um, chamo a atenção para um aspecto de suma relevância destacado pela autora. Segundo ela, na construção dessa "casa", a "[...] linguagem que habitamos oculta zonas privadas e pessoais. Junto a essas zonas iluminadas existem grandes zonas de penumbra." (REYES, 2012, p.24). A existência dessas zonas é que determinará a relação do leitor com a literatura, uma vez que ela será lida e "sentida", tendo como ponto de partida a própria vida. Nesse sentido,

> [...] Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência (REYES, 2012, p. 26).

Nessa perspectiva, em Espantapájaros, a relação que as crianças estabelecem com os livros de contos é muito considerada. As crianças são incentivadas, desde muito novas, a escolherem com o máximo de autonomia os livros que querem, porque assim encontrarão os contos, as histórias das quais precisam para a edificação desta "casa de palavras". Encontrarão a si mesmas e o que a elas está diretamente relacionado e, assim, seguem se constituindo, se humanizando, através da linguagem literária.

Segue, abaixo, um exemplo dessa categoria: *Cucú*, de Yolanda Reyes, escritora colombiana, com ilustrações de Cristian Turdera, ilustrador argentino.

Figura 8- Capa do livro *Cucú*

Fonte: A autora (2016)

4) **"Libros informativos"** ou "Livros informativos" (Cor identificatória: amarelo) - São livros que não são ficcionais ou caso apresentem narrativa ficcional, a característica informativa predomina tornando-se uma "Divulgação Narrada" (GARRALÓN, 2015, p.148, apud MALLET, 1992). Os livros informativos apresentam para as crianças uma série de explicações sobre diferentes temas, ampliando o conhecimento de mundo das crianças.

Sobre os livros informativos, a autora espanhola Ana Garralón (2015) afirma que a velocidade com a qual as informações surgem, circulam e desaparecem tornam o processo de acesso ao conhecimento bastante fragmentado, dezorganizado e incompleto. Através da leitura de bons livros informativos, as crianças ordenam essas informações dispersas e têm a sensação de que controlam minimamente o mundo ao seu redor, gerando uma segurança emocional.

Garralón (2015) destaca algumas razões pelas quais devemos estimular as crianças a lerem livros informativos. A primeira delas é o contato que a criança tem com a cultura escrita, uma vez que no livro informativo o texto escrito sempre estará presente. Sendo assim, através dos textos escritos e imagéticos que o constituem, a criança terá a possibilidade de ampliar seus recursos de linguagem. Um outro aspecto interessante, segundo a autora, é que a estruturação dos bons livros informativos, no que se refere ao ordenamento das informações, considerando as especificidades da criança, contribuirá significativamente para ampliar a compreensão de mundo da criança. O desenvolvimento do pensamento crítico mediante o acesso às informações que mediam o contato com a realidade e a construção de

conhecimento de forma mais autônoma são, também, atributos que bons livros informativos possuem.

Em Espantapájaros, alguns dos temas de predileção das crianças são o corpo humano e seu funcionamento, dinossauros, animais (grandes animais marítimos, selvagens, insetos, aves), Egito, múmias, dentre outros.

Esses livros passam a ser procurados com frequência pelas crianças a partir dos 4 anos, quando começam a apresentar questões que não mais são solucionadas apenas pelo pensamento mágico ou fantasioso. Elas buscam dados científicos e passam a procurar respostas mais racionais para suas curiosidades em relação a si e ao mundo ao seu entorno. Apresento, abaixo, um exemplo de livro informativo: *Dinossaurios Assombrosos*, publicação comercializada nas bancas da Colômbia.

Figura 9- Capa do Livro *Dinossaurios Assombrosos*

Fonte: A autora (2016)

A bebeteca é frequentada, diariamente, pelas crianças do jardim de infância de Espantapájaros, que, em sua grade de atividades, tem contemplada a utilização desse espaço em duas ações específicas. A primeira é a "Hora del cuento", na qual cada turma vai até o espaço para escutar histórias lidas por sua professora. Nesse momento, as crianças sentam em almofadas e a professora faz a leitura de alguns livros previamente escolhidos. A seleção,

normalmente, considera os projetos trabalhados em sala de aula e a predileção das crianças por determinados livros e histórias. A duração dessa atividade é de, aproximadamente, 40 minutos. Segue, abaixo, a imagem dessa atividade.

Figura 10- Professora na atividade *Hora del Cuento*

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
Professora do jardim de infância lendo um livro na atividade "Hora del Cuento". Ao alto, as fichas de leitura e sacolas do "Club de Lectura"

A segunda ação que leva as crianças do jardim de infância à bebeteca semanalmente é o "Club de Lectura", momento no qual as crianças escolhem livros e os levam semanalmente para casa na modalidade de empréstimo (há uma seção do presente trabalho especificamente para "Club de lectura" em função da relevância dessa ação). Na imagem abaixo, podemos observar uma criança, de frente para a estante, escolhendo quais livros levará para casa.

Figura 11- Escolha de livro para empréstimo

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
Criança escolhendo livro para empréstimo no "Club de Lectura"

A seguir, apresento a análise das atividades observadas, juntamente com trechos relevantes das entrevistas feitas com Yolanda Reyes e as duas professoras / mediadoras de leitura: Lucía Liévano e Ana Maria Bernal. A primeira é professora do jardim de infância e mediadora na oficina "Cuentos en Pañales" no grupo de crianças não caminhantes. A segunda também é professora do jardim de infância e mediadora de leitura na oficina "Cuentos en Pañales" no grupo de crianças caminhantes e na atividade "Hora del Cuento" realizada aos sábados na Fundação Espantapájaros.

5.2 "Cuentos en Pañales"

As oficinas "Cuentos en Pañales" são atividades de iniciação literária voltadas para grupos de bebês entre 08 meses e 2 anos de idade. Os grupos são divididos em dois e cada um é conduzido por uma mediadora: grupo de crianças não caminhantes (aproximadamente 08 meses a 1 ano e 2 meses) e grupos de crianças caminhantes (aproximadamente de 1 ano e 3 meses a 2 anos). Os espaços utilizados são, respectivamente, a bebeteca, para o primeiro grupo, e a sala de atividades de movimento e expressão corporal, para o segundo grupo. Nessa atividade, é indispensável a participação de um adulto acompanhante (mãe, pai, avô, avó, babá). As oficinas acontecem no contraturno do jardim de infância e são pagas.

Apresento, a seguir, a descrição dessas oficinas, que constituem uma importante ação de formação de leitores e de mediação de leitura em Espantapájaros. Foram inseridas

algumas imagens de modo a ilustrar a atividade em questão. Acompanhei a ação dos dois grupos, e a sequência das atividades é basicamente a mesma, variando repertório e condução, conforme a mediadora.

5.2.1 Grupo de crianças não caminhantes

–1º Momento - Preparação do ambiente

O espaço é previamente preparado pela mediadora de leitura Lucía Liévano. Nele, são distribuídos os livros, alguns títulos são selecionados e guardados em um cesto. Almofadas são colocadas pelo chão para melhor acomodação dos participantes. O local utilizado para esse grupo é a Bebeteca. As imagens abaixo mostram o espaço organizado para receber os bebês do grupo.

Figura 12- Livros e almofadas posicionados na Bebeteca

Fonte: A autora (2016)

Figura 13- Livros e *canastas* posicionados na Bebeteca

Fonte: A autora (2016)

–2º Momento

Quando os bebês chegam ao espaço, vivenciam o que, para eles, corresponde ao primeiro momento da oficina, que é a livre exploração do ambiente, dos livros e da leitura feita pelos adultos que os acompanham. A duração dessa etapa da oficina é de aproximadamente 15 minutos.

Figura 14- *Cuentos en Pañales* 1

Fonte: Acervo Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 15- *Cuentos en Pañales* 2

Fonte: Acervo Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Este é um momento muito importante da oficina, pois os bebês têm a liberdade de manusear e explorar os livros, o que, conforme Guimarães (2010), não é a realidade de muitos berçários no Brasil, nos quais, aos bebês, é reservada apenas a relação visual com o objeto livro.

Figura 16- *Cuentos en Pañales* 3

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
“Cuentos en Pañales” –Grupo de crianças não caminhantes

Figura 17- *Cuentos en Pañales* 4

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
“Cuentos en Pañales” –Grupo de crianças não caminhantes

Nas figuras 14, 15, 16 e 17, podemos observar a fundamental importância do adulto que participa da atividade junto com o bebê. É ele quem mostra o livro e muitas vezes o segura para que a leitura seja feita conjuntamente. A participação efetiva do adulto é um elemento fundamental para despertar o interesse do bebê nesse processo. O bebê escuta atentamente a voz que para ele lê, acompanha o olhar e os gestos do adulto, legitima o livro e a leitura através do envolvimento afetivo e ativo do adulto. Nesse momento da oficina, o bebê também tem a liberdade de circular pelo espaço, explorando os livros que o interessam e ainda tem a oportunidade de interagir com seus pares, que estão compartilhando a mesma experiência.

–3º Momento

Após o momento inicial de leitura compartilhada com os adultos acompanhantes e exploração livre dos livros, os bebês são convidados a guardar os livros em um cesto. É cantada uma canção e os bebês guardam os livros no cesto com ou sem o auxílio do adulto que os acompanha. A canção, de certo modo, marca a rotina da atividade, e os bebês que participam há mais tempo sabem que se trata da finalização dessa etapa da oficina. Segue, abaixo, a letra da música:

"A guardar, a guardar, a guardar, a guardar. (2 vezes)
A guardar los cuentos, vamos a guardar. (2 vezes)
A guardar, a guardar, a guardar, a guardar. (2 vezes)
Guardar, guardar, poner todos en lugar.
Guardar, guardar, vamos a guardar.
Guardar, guardar, poner todos en lugar.
Guardar, guardar, vamos a guardar. "[22]

[22] Composição feita especialmente para este momento da oficina.

Figura 18- *Cuentos en Pañales* 5

Fonte:Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 19- *Cuentos en Pañales* 6

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 20- *Cuentos en Pañales* 7

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 21- *Cuentos en Pañales* 8

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Nas figuras 18, 19, 20 e 21, podemos observar três bebês guardando os livros no cesto. Os dois primeiros fazem isso sozinhos e o terceiro com o apoio do adulto, pois está aprendendo a dar os primeiros passos e ainda necessita de suporte. É possível notar também que, no entorno, mesmo os bebês que não guardam os livros direcionam sua atenção e olhar para a caixa com interesse e curiosidade.

–4º Momento

Este momento consiste na leitura dos livros e em cantar canções tradicionais infantis e "cantar histórias." Comumente, os adultos inserem melodias em pequenas histórias e cantam para as crianças. A condução desse momento é feita pela mediadora de leitura, acompanhada pela professora de música. É comum a mediadora utilizar algum elemento concreto e de caráter lúdico que remeta à história. Esse momento tem a duração aproximada de 20 minutos.

Figura 22- *Cuentos en Pañales* 9

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016) "Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 23- *Cuentos en Pañales* 10

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016) "Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 24- *Cuentos en Pañales* 11

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016) "Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Na sequência acima, observamos a mediadora retirando, de uma pequena bolsa, um brinquedo, um pintinho amarelinho. Enquanto retira o brinquedo da bolsa, imita o som do pintinho, faz movimentos, com a mão dentro da bolsa, que aguçam a curiosidade dos bebês. Em seguida, lê o livro *Los Politos*, que é uma historieta de domínio público na qual foi

inserida uma melodia que a transformou em uma canção cantada em vários países da América latina, inclusive no Brasil. Ao final, cantam a canção (na figura 28, é possível ver a professora de música tocando o violão).

"Los Politos Dicen

Los pollitos dicen

Pío pío pío

Cuando tienen hambre

Y cuando tienen frio

La gallina busca

El maíz y el trigo

Les da la comida

Y les presta abrigo

Bajo sus dos alas

Se están quitecitos

Y hasta el outro día

Duermen calentitos."[23]

Em seguida, são cantadas algumas canções com gestos de mãos, que são brincadeiras musicais. Depois, uma nova história é contada, desta vez usando um carangueijo de brinquedo que desperta a atenção das crianças que se aproximam e brincam junto com a mediadora.

Ainda sobre a presença da música nas ações na bebeteca, em Espantapájaros é possível perceber a conexão entre a leitura e outras linguagens de maneira muito presente. Sobre isso, afirma Reyes:

> Dado que, na primeira infância, as linguagens não verbais são uma forma fundamental de expressão, a leitura na bebeteca se conecta deliberadamente com outras linguagens artísticas para propor à criança todas as "escrituras" possíveis como caminhos de comunicação e de recreação do texto. Além das conexões entre a palavra e a música - à qual já nos referimos -, os livros se relacionam com as artes plásticas, com o jogo dramático, com as linguagens corporais e até mesmo com a cozinha[24] (Tradução nossa) (REYES, 2014, p.28-29).

[23] Canção infantil cantada em vários países da América Latina, inclusive no Brasil ("Os pintinhos dizem").
Fonte: <https://www.guiainfantil.com/servicios/musica/Canciones/los_pollitos.htm>. Acesso em:18/02/2017 .

[24] Texto original: "Dado que, en la primera infancia, los lenguajes no verbales son una forma fundamental de expresión, la lectura en la bebetecase conecta deliberadamente con otros lenguajes artísticos para proponer al

A mesma autora aponta que essas experiências de prolongações da leitura, através de uma prontidão ao se fazer uma leitura lúdica, possibilitam encontrar as "chaves" de um livro para entrar e sair dele e criar diversos acontecimentos. Contudo, este é um modo de leitura e não o único. Muitaz vezes, o livro é apenas lido, e os processos de significação acontecem em âmbito privado, na intimidade dos pequenos leitores, assim como sucede aos leitores de qualquer idade. (REYES, 2014, p.29).

Na sequência de imagens a seguir, a mediadora canta uma canção e utiliza um brinquedo, um carangueijo, como suporte lúdico para sua ação. Na última imagem da sequência (figura 31), notamos a mediadora levando o brinquedo até uma criança, em uma ação de aproximação a ela que, pela primeira vez, frequentava a oficina.

---

niño todas las "escrituras" posibles como caminos de comunicación y de recreación del texto. Además de las conexiones entre la palabra y la música - a la que ya nos referimos -, los libros se relacionan com las artes plásticas, com el juego dramático, com los lenguajes corporales e incluso la cocina."

Figura 25 - *Cuentos en Pañales* 12

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 26- *Cuentos en Pañales* 13

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" – Grupo de crianças não caminhantes

Figura 27- *Cuentos en Pañales* 14

Fonte:Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" –Grupo de crianças não caminhantes

Na sequência, é feita a leitura de outro livro, também previamente escolhido pela mediadora. Um aspecto importante a destacar é que, durante semanas consecutivas, os livros a serem lidos se repetem, de modo a consolidar a construção de um repertório através do processo de repetição. Percebemos nas imagens também o quanto os bebês se interessam pela leitura em uma escuta atenta, com o direcionamento do olhar para o livro.

Figura 28- *Cuentos en Pañales* 15

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" –Grupo de crianças não caminhantes

Figura 29- *Cuentos en Pañales* 16

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales" –Grupo de crianças não caminhantes

–5º Momento

No último momento da oficina “Cuentos en Pañales”, sempre é feita uma atividade lúdica e sensorial. A atividade do dia observado foi realizada no refeitório, utilizando as mesas como suporte. Foi ofertada farinha de trigo para as crianças brincarem, explorarem a textura, movimentos, fazerem desenhos na mesa a partir do manuseio com a farinha. Concomitantemente a essa experiência, canções infantis foram tocadas pela professora de música no decorrer da atividade. Essa etapa durou aproximadamente 20 minutos, e a oficina foi encerrada ainda nesse espaço após a higienização das crianças. Na figura abaixo, podemos observar as crianças brincando com farinha na superfície de uma das mesas do refeitório, com a ajuda dos adultos por elas responsáveis. Ao fundo, está a professora de música, que, durante toda a atividade, canta canções infantis.

Figura 30- *Cuentos en Pañales* 17

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
“Cuentos en Pañales” – Grupo de crianças não caminhantes

Abaixo, segue um trecho entrevista com Lucía Liévano, professora de Espantapájaros e mediadora de leitura na oficina “Cuentos en Pañales” para o grupo de bebês não caminhantes:

Entrevistadora: *Como é trabalhar com os bebês na oficina “Cuentos en Pañales”?*

Lucía *- Os bebês me fascinam! Sinto que as mudanças nos bebês são muito mais rápidas, muito mais evidentes. Eles apresentam mudanças que são vertiginosas, impressionantes. De uma oficina para a outra, o que eles crescem, é incrível, e o processo, quando os bebês vêm permanentemente, com uma constância regular, a não ser que estejam enfermos e faltem, é muito precioso. Como, por exemplo, ver bebês pequeninos, na terceira semana, escolhendo os livros que levarão para casa. É impressionante, porque na terceira semana já sabem o que querem levar para casa. E assinar o cartão, a ficha de leitura, colocar o seu nome, se converte em um poder de decisão. O mais importante para nós, em ter a assinatura deles na ficha de leitura não é a responsabilização, não! Não é essa a ideia! Essa assinatura significa: este é o meu nome e esta é minha decisão. Isso é muito mais poderoso do que qualquer outra coisa. Porque é a sua decisão. Você escolheu este conto, porque foi sua decisão. E a escolha por um conto nos diz mil coisas: escolheu porque é o conto de que mais gosta, ou porque está resolvendo coisas que nós adultos não temos nem ideia de que estão se passando com essa criança. E quando querem levar um livro uma, duas, três vezes para casa é porque este livro o está ajudando a resolver algo. Então é isso, essa assinatura no cartão de leitura significa "esta é a minha decisão". Assim começam a criar critérios de seleção. E são muito mais ativos em uma sociedade que utiliza os livros e na qual, aos oito meses, são sócios de um clube de leitura. Isso é muito impressionante! Isso é maravilhoso! Porque somos de uma geração em que íamos à biblioteca para fazer uma tarefa, buscar uma informação, mas não pelo prazer de ler. Éramos poucos os que tinham esse gosto de buscar livros para levá-los para casa. Essas crianças são usuárias da biblioteca por prazer, desde quando são bebês. E quando entram para o colégio grande, quando aprendem a ler e escrever de maneira formal, por mais tradicional, curricular, pouco motivante que seja a escola, eles terão a ligação de segurança, o afeto, o vínculo com a leitura e de decifrамento a partir dos livros; é o que os ajuda a terem as ferramentas para que todo esse processo seja muito mais amável, mais rico, mais motivador e sobretudo para que os livros nunca deixem de ser seus companheiros.*

Na entrevista que concedeu, Lucía aponta para as mudanças vertiginosas que os bebês apresentam em pouco tempo. A primeiríssima infância, período que compreende os 3 primeiros anos de vida, e especialmente o primeiro ano de vida, é extremamente significativo no que se refere às mudanças que as crianças apresentam. Se pensarmos, a título de ilustração, no processo de habilidades motoras nesse período da vida, ficaremos supresos com o impacto de cada aquisição na forma como o bebê percebe e interage com o mundo. No 3º mês, o bebê adquire controle cervical, e, conseguindo sustentar o peso de sua cabeça, amplia seu campo de

visão. No 6º mês, o bebê apresenta controle de tronco e consegue se sentar. A partir daí, adquire mais um plano de visão e, desta forma, seu olhar fica mais autônomo, não depende tanto da posição que o adulto o coloca. Por volta dos 8 meses, começa a engatinhar e assim passa a se deslocar até os objetos e locais do seu interesse, que se torna mais evidente para o adulto. Por fim, aproximadamente ao completar o primeiro ano de vida, ensaia os primeiros passos, adquirindo novo plano de visão e tendo as mãos liberadas para explorar os objetos de seu interesse e simultaneamente se deslocar no espaço.

Pensando no processo de construção das habilidades leitoras, deparamo-nos com a mesma velocidade nesse percurso leitor. Partindo da perspectiva de Chapela (2010), que reconhece os bebês como leitores e autores, identificamos a força leitora dos bebês desde o seu nascimento, por meio da leitura dos estímulos externos. Simultaneamente, identificamos sua autoria por meio da produção de mensagens em resposta a esses estímulos. As palavras, faladas ou cantadas, lhes fascinam e constituem os "livros sem páginas" descritos por Reyes (2010). Nas histórias desses livros, o bebê é o protagonista, quando cantamos seu nome ou seguramos suas mãos para fazermos uma brincadeirinha. Tudo isso constitui o alicerce para o que Chapela (2010) chama de "consciência social", ou seja, as histórias interpelam seu corpo, seus gestos e sons, e esse corpo apresenta respostas para um outro, estabelecendo uma relação social. Essas experiências ampliam, gradativamente, o senso de pertencimento desse bebê a um grupo humano. A partir do contato com os livros, as palavras, que lhes são familiares, ganham força de materialidade no objeto livro. Como todo objeto para o bebê torna-se um brinquedo, com o livro não é diferente. Contudo, é um brinquedo diferenciado. O bebê associa que a partir do contato com ele escutará uma voz que lerá histórias para ele. Essas primeiras leituras de livros, acompanhadas do repertório de cantigas, brincadeiras, historietas de tradição oral, que constituem os "livros sem páginas", oferecem ao bebê uma segurança e um estado de familiaridade nesta nova experiência leitora.

Um outro sentido de pertencimento que o contato com o livro traz é o pertencimento cultural. Bonnafé (2008) afirma que os livros são objetos culturais que deveriam fazer parte da vida cotidiana das crianças. Segundo a autora,

> Oferecer livros aos bebês não significa propor uma forma de aprendizagem precoce da leitura. Trata-se de reabilitar o jogo com narrações por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente, com demasiada frequência reservado a uma minoria e classificado em um conceito cultural estreito. Os livros deveriam estar presentes na vida cotidiana de todas as crianças, sem nenhuma restrição e sem buscar nenhum benefício imediato.

> Com os primeiros contos e rimas só temos que procurar o prazer dos pequenos e dos adultos. (Tradução nossa)[25] (BONNAFÉ, 2008, p. 36).

Ou seja, o contato naturalizado com os livros, na perspectiva de uso das crianças, deve ser possibilitado em diferentes espaços. Na oficina "Cuentos en Pañales", é isso o que acontece, e como bem destacou Lucía, sem intenções pedagógicas. O objetivo é que desde cedo os bebês tenham uma experiência de prazer e liberdade com o livro e com a leitura. Seu poder de escolha, de decisão é algo extremamente valorizado e, a cada momento do seu desenvolvimento, será expressado através dos livros que elege para ler nas oficinas e para levar para casa.

Segue abaixo mais um trecho da entrevista feita com Lucía Liévano no qual serão abordados os critérios de escolhas de bebês e crianças participantes da oficina "Cuentos en Pañales":

Entrevistadora: *Lucía, você, que conduz esta oficina há muitos anos, observa que as crianças criam seus critérios de escolhas. Você disse isso. Quais você acha que são esses critérios?*

Lucía: *Às vezes, inicialmente, o gosto por um livro é pela capa. Por isso é importante colocar os livros de frente para as crianças, porque elas leem pelas imagens. É o que as chama para ler: "Vou ler este livro onde está o cachorro" ou "Onde está o livro do bebê abraçado com o gato?" ou "Vou ler este livro onde a mamãe está abraçando o bebê". Porém, há também a escolha de outros livros que se dá de maneira distina, e que não estão inclusos na lista dos "livros mais mordidos". E esta é, talvez, uma das coisas de que eu mais gosto, porque não é tão fácil perceber esses livros que não estão na lista dos "livros mais mordidos", porque pertencem aos seus gostos particulares, ou necessidades particulares, dependendo também de um momento particular. Por exemplo, um menino que perdeu o animalzinho de estimação; uma menina que perdeu seu brinquedo; um menino ou uma menina cuja mamãe está grávida e o bebê está prestes a nascer; um tio que se vai em uma viagem, um avô que morre…todas essas coisas que são absolutamente íntimas, pessoais, pontuais na vida de uma criança fazem com que ela encontre na leitura o consolo, o caminho de resolução de muitas coisas, o caminho para entender o que está passando ao seu redor. Porque, nós, adultos, muitas vezes*

[25] Texto original: "Proporcionar libros a los bebés no significa proponer una forma de aprendizaje precoz de la lectura. Se trata de rehabilitar el juego com narraciones por medio de un contacto lúdico com el libro, un objeto sorprendente, con demasiada frecuencia reservado a una minoría y encasillado en un concepto cultural estrecho. Los libros deberían estar presentes en la vida cotidiana de todos los niños, sin ninguna restricción y sin buscar nigún beneficio inmediato. Com los primeros cuentos y com las rimas sólo hemos de buscar el placer de los pequeños y de los adultos.

não sabemos colocar em palavras, ou não é fácil dar as palavras de consolo, palavras que expliquem às crianças, por exemplo, porque o avô morreu. E os livros têm isso. Nos livros se encontra esse tipo de consolo. No livro encontram este consolo, esta explicação, e por isso lê o livro uma vez e outra vez e outra vez. Mas este livro não vai aparecer em uma lista de mais recomendados, como a "Lista dos livros mais mordidos", porque é uma criança que leva este livro por semanas seguidas, e a lista é feita a partir da identificação dos cartões de leitura de 65 crianças - os livros que mais foram levados para casa, os mais populares. Mas têm livros que são preferidos e que não são lidos em sala, pela professora, livros que nem sequer estão na biblioteca. Por exemplo, no último semestre, eu fiz um projeto sobre lobos. Totalmente atravessado pela literatura. As crianças sabiam todos os contos que eu trazia que tinham lobos. Elas os amavam! E depois fomos à biblioteca para que encontrassem os livros onde estavam esses contos e foi muito delicioso, elas adoraram! Este projeto estava muito acompanhado pela literatura, mas também, esse tema dos lobos surgiu porque as crianças tinham 2, 3 anos. E nesta idade vivenciam muitos medos: medo de crescer, medo de completarem 3 anos porque "Cuentos en Pañales" é para crianças de até 2 anos, medos, muitos medos. Porque a obscuridade existe. E abraçaram este tema de maneira maravilhosa e foi um projeto lindo! E esses livros foram lidos durante todo o semestre, livros de lobos. Ou seja, Inicialmente são as rodas, os jogos corporais, a relação entre a mamãe e o bebê. Não há necessariamente um livro físico. A mamãe é este livro. O rosto dela é a ilustração do livro, a voz dela é o texto desse livro. E eles estão se lendo mutuamente. Quando em "Cuentos en Pañales" já se senta, e toma a posição de um leitor, os livros começam a lhes dizer outras coisas. Pouco a pouco. Primeiro são livros de imagens, depois livros com uma pequena história, e passa a página, uma a uma, até chegar ao final. E começa a ler outro, e outro. Até chegarem em "Onde vivem os monstros", que é um livro máximo. Por quê? Porque ali estão todas as birras, que começam aos 2 anos, 2 anos e meio! (Risos). Passam por um momento muito difícil e a literatura os acompanha. Por isso que os bebês não escolhem os livros das crianças maiores. Escolhem os que podem morder. Livros em que a capa lhes diz mais ou menos sobre o que aquele livro está tratando, e mesmo sendo muito pequeninos, são capazes de decifrar:"Este livro pode estar falando sobre o que?". Esta é uma das ferramentas que um leitor tem que ter para saber escolher qual livro quer ler. Quando você vai à livraria ou à biblioteca e quer escolher um livro, o que você faz? Lê o título, o autor, vê a capa, abre o livro, olha a letra, lê a resenha que está atrás, sente o tipo de papel. Essas são coisas que te fazem enamorar por um livro, se encantar por ele. E assim fazem os bebês. Assim, exatamente eles fazem. Por isso é tão poderoso o "Clube de lectura". E o que fazemos é a

formação de leitores. E as mamães se atentam a esses pequenos processos, que na verdade não são pequenos, são importantíssimos no desenvolvimento leitor.

Sobre os critérios de escolha dos bebês e crianças participantes da oficina "Cuentos en Pañales", a entrevistada descreve um percurso muito interessante de desenvolvimento e evolução dos critérios de escolha dos bebês e crianças. Legitimar esses critérios é reconhecer esses pequenos como leitores. As capas dos livros constituem um critério primeiro de escolha, especialmente a partir do que apresentam nas suas ilustrações. Quando estão representadas personagens, cenas e situações que remetem ao universo do bebê, acontece um processo de identificação que interfere significativamente em sua escolha. Segundo Reyes (2014), as leituras desses livros introduzem o bebê a uma nova ordem simbólica, na qual imagens bidimensionais representam uma realidade, mas não são essa realidade. E o bebê, desde muito cedo, através do objeto cultural livro, desenvolve a compreensão de que a linguagem nomeia o que se é, mas também o "como se", o que parece ser. Esse "critério primitivo", de uma certa maneira, é presente nos adultos, quando, por exemplo, em uma livraria, um livro com um projeto gráfico interessante lhe desperta a atenção.

A partir dos dois anos de idade, aproximadamente, as crianças passam a vivenciar situações a partir da ampliação do seu campo social e experiências emocionais próprias do desenvolvimento infantil, como os medos que atemorizam muitas delas, por exemplo, na hora de dormir. Mediante experiências emocionais intrínsecas ao desenvolvimento infantil, e ainda, decorrentes de fatores externos (por exemplo, o nascimento de um irmãozinho ou a morte de um ente querido), a criança identifica nos livros a nomeação não só do que se vê, mas também do que se sente, conforme afirma Reyes (2010). Nessa perspectiva, segundo a entrevistada, a criança busca os livros que necessita, conforme suas necessidades emocionais, dramas vividos e questões que surgem a partir de novas e diferentes circunstâncias que podem acontecer em suas vidas. Nesse sentido, recorremos a Cândido (1989), que aborda o aspecto humanizador da literatura mediante a possibilidade de compreendermos melhor o mundo e a nós mesmos através da literatura.

Abaixo, segue mais um trecho da entrevista feita com Lucía Liévano:

Entrevistadora: *Lucía, como foi o seu desenvolvimento leitor na infância? E como sua história leitora interfere nas suas ações em Espantapájaros como professora e mediadora de leitura?*

Lucía: *Ah, você me fez voltar muito tempo atrás! (Risos). Meu papai era um grande leitor e minha mamãe também. Então, eu sempre tive contato com livros. Na minha casa tinha uma biblioteca maravilhosa, tinha um quarto de leitura. Minha mamãe também lia. Eu me lembro que éramos seis filhos e nos deitávamos todos na cama do papai e da mamãe e ela lia para nós. Ela lia para os maiores, mas eu me recordo de estar entrelaçada entre as pernas dela, como uma serpente (risos) e me lembro da voz dela, lendo. Mas quando entrei na escola, me afastei muito da leitura. Era uma coisa horrível ler, muito complicado, uma avaliação permanente, soletrar, interpretar as palavras. Eu era uma leitora, mas digamos, não muito boa leitora. Eu lia algumas coisas que meu pai me passava. Quando cheguei em Espantapájaros foi que descobri realmente o que significa ser leitor.*

Alguns aspectos relevantes estão presentes no trecho da entrevista acima traduzido e transcrito e merecem maior atenção e algumas considerações. O primeiro deles é referente à trajetória leitora na infância de Lucía. Em seu relato, fica claro como as experiências de leitura e o contato inicial com os livros estão permeados por uma memória afetiva diretamente ligada aos seus pais. As crianças de sua família tinham uma familiaridade com os livros, que eram presentes em sua casa, na biblioteca particular de seu pai e nas leituras em voz alta feitas pela sua mãe. Lucía não se lembra dos textos, contudo, lembra-se de estar entrelaçada entre as pernas da sua mãe, enquanto esta fazia a leitura para ela e seus irmãos mais velhos. A proximidade corporal e a circulação de afeto nos momentos da leitura foram as marcas que ficaram impregnadas em Lucía e que, apesar de um certo distanciamento da leitura e do livro ao adentrar à escola, foram fundamentais para sua constituição leitora. Podemos inferir, portanto, que a experiência afetiva foi uma base construtora do trajeto leitor de Lucía.

Um outro ponto presente em seu discurso é o que se refere ao distanciamento do universo da leitura a partir do processo de escolarização. As exigências escolares no desenvolvimento das habilidades de leitura alfabética são decisivas na relação que a criança terá com a experiência da leitura e na relação com os livros. Reyes (2012a) ressalta a importância de nos questionarmos sobre a forma que ensinamos crianças a ler e escrever, ou seja, na maneira como entregamos a linguagem à criança. Para a autora, o processo de alfabetização não pode estar apartado da alfabetização emocional e criativa, e a base desse processo é o brincar. No caso de Lucía, as cobranças escolares afetaram significativamente sua relação com a leitura e com os livros, que deixou de ser uma experiência prazeroza.

Seguimos, abaixo, apresentando mais um recorte da entrevista com Lucía Liévano:

Entrevistadora: *Quando foi que você entrou em Espantapájaros?*

Lucía: *Em 1997 entrei em Espantapájaros. No início, eu me assustei muito e pensava: "Como é possível tantas crianças na biblioteca escolhendo livros e lendo, sem os destruir?". Não era comum. Isso era muito raro, e nos jardins onde eu havia trabalhado geralmente os livros estavam guardados, ficavam na sala da diretora, só os podiam ler as crianças que já estavam aprendendo a ler ou que já sabiam ler. Agora, os bebês, os mais pequeninos? Nunca! E para eles haviam alguns livros que eram péssimos, livros da Disney. Quando cheguei a Espantapájaros, comecei a ler todas as tardes os livros, para descobrir o que tinha neles que fazia as crianças gostarem tanto deles. Foi aí que comecei a entender um pouco de literatura e o que significa decifrar-se através dos livros. E nessa época meu pai morreu. Os livros foram o que me permitiram encontrar consolo, encontrar esperança. Encontrei livros que me permitiram chorar. E tive a sensação - a sensação não, a certeza de que tudo o que estava escrito em mim estava em um livro. Em um livro infantil, aliás! Comecei a entender o poder que tem a leitura. O poder que tem um livro sobre o leitor em um determinado momento da vida e como nos decifrамos a partir de um livro. A partir daí me apaixonei pelos livros.*

Entrevistadora: *Que lindo isso, Lucía!*

Lucía: *Sim, sim. Estar aqui mudou para mim não só o que significa ler e a trabalhar com as crianças. Me ensinou como as mudanças da vida são importantes. Não podemos passar por determinadas coisas e continuar como éramos antes. Nos transformamos, na nossa maneira de ser, de pensar, a maneira de olhar a vida, a maneira de trabalhar. Eu me lembro que quando entrei em Espantapájaros, Yolanda me disse que a esperança está na educação, a esperança está na leitura, a esperança está na música, a esperança está na arte, e assim podemos chegar em um processo de paz. Meu processo de trabalho aqui é diferente. Não é "eu sou a professora, eu mando na sala e vocês têm que aprender o que eu digo". É construir a partir do jogo, da música, das experiências que fazemos aqui uma aprendizagem e cada um construir a sua aprendizagem. E neste processo a família é muito importante. Nós fazemos uma parte. Mas família faz muito mais. A família conhece as crianças, temos que trabalhar em parceria para o bem-estar e desenvolvimento integral da criança. Esse nosso modelo de*

trabalho é muito distinto do modelo de educação tradicional. E a cada dia a criança aprende uma coisa, cada dia é um dia.

No trecho acima, Lucía relata que após o "rompimento" que teve na sua relação com os livros e a literatura, a partir da sua entrada na escola formal e excessivas cobranças de práticas de leitura acentuadamente pedagógicas, somente depois de adulta, ao ingressar no corpo docente de Espantapájaros, é que retomou o contato próximo com os livros e com a linguagem literária.A naturalidade e familiaridade de crianças tão pequenas com os livros e a literatura despertaram a atenção de Lucía, que, em experiências anteriores como educadora infantil, nunca havia presenciado crianças tão pequenas tendo acesso aos livros, devido a uma concepção de que elas não leem e não têm capacidade de manuseá-los. Ao ler o acervo da bebeteca e vivenciar o luto pela morte do pai, Lucía entendeu o que é decifrar-se através dos livros e da literatura. Suas experiências emocionais, que nem ela mesma conseguia nomear, foram reconhecidas e elaboradas através da nomeação feita por outras vozes, contidas nos livros. Como afirma Reyes, a literatura é "[...] uma rede de símbolos que foi construída por seres humanos durante muito tempo e armada com linguagens [...]" (REYES, 2012a, p.78). Nessa pluralidade de linguagens evocadas através do texto literário, Lucía compreendeu que crianças tão pequenas encontram respostas para suas questões, aparato para vivenciarem seus pequenos e grandes dramas, recursos para a construção de novas hipóteses.

Um último aspecto que gostaria de destacar é a horizontalidade que Lucía estabelece na relação com as crianças no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. O ponto de partida para esta construção são as experiências, a perspectiva das crianças, e, para tanto, nesse processo, são utilizadas múltiplas linguagens, que propiciam prazer e liberdade.

5.2.2 Grupo de crianças caminhantes

–1º Momento - Preparação do ambiente

Assim como aconteceu no outro grupo, o ambiente foi previamente preparado pela mediadora, que, no caso desse grupo, é Ana Maria Bernal. O espaço escolhido para a realização da oficina com esse grupo é a sala de atividades de corpo e movimento, um salão mais amplo, contudo, mais neutro e com menos estímulos do que a bebeteca.

Os livros foram distribuídos pela sala, para o momento da leitura feita pelas crianças em conjunto com os adultos que as acompanham. Almofadas também foram utilizadas, assim como cesto no qual são guardados os livros.

Figura 31- *Cuentos en Pañales* 18

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes

–2º Momento

A partir deste momento, as crianças escolhem os livros e fazem suas leituras compartilhadas ou não com os adultos. Este grupo teve a presença de dois pais, o que não é muito comum, pois frequentemente quem acompanha as crianças são as mães ou avós. Esta etapa tem a duração aproximada de 15 minutos.

Figura 32- *Cuentos en Pañales* 19

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes.

Figura 33- *Cuentos en Pañales* 20

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes

–3º Momento

As crianças guardam os livros, assim como no grupo anterior, cantando a música destinada a este momento da oficina. Elas o fazem de forma mais autônoma, especialmente pelo fato de já caminharem sozinhas.

Figura 34- *Cuentos en Pañales* 21

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes

–4º Momento

Neste momento, a mediadora lê os livros selecionados para o dia da oficina. As canções e histórias cantadas também fazem parte do repertório do dia. Um ponto interessante é que, pelo fato de as crianças caminharem, elas se movimentam mais pela sala - ora se aproximam da mediadora, ora da professora de música, ora correm pelo espaço. Estão em um outro momento de desenvolvimento, no qual exploram e descobrem o uso do corpo, dos movimentos. Contudo, apesar dessa movimentação, acompanham as atividades propostas pela mediadora de leitura.

Na sequência de imagens abaixo, podemos observar a mediadora fazendo a leitura de um livro. Na figura 35, a criança está próxima, observando atentamente as ilustrações do livro e escutando a leitura feita. Na figura 36, a mediadora e a professora de música cantam uma canção finalizando a leitura do livro. Neste momento, as crianças se movimentam bastante pelo salão.

Figura 35- *Cuentos en Pañales* 22

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes

Figura 36- *Cuentos en Pañales* 23

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- grupo de crianças caminhantes

–5º momento

Neste momento, foi proposta uma atividade lúdica, através da distribuição de alguns materiais, tais como balões, bolinhas, garrafas pet com sementes, tecidos, pompons feitos de lã. São materiais em sua maioria desestruturados, o que possibilita um brincar mais livre, criativo e com diferentes possibilidades de experimentação sensorial e motora.

Figura 37- *Cuentos en Pañales* 24

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupo de crianças caminhantes

Na figura 37, à direita, pelo reflexo do espelho, podemos observar uma mãe brincando com um pompom rosa de lã junto à sua criança (que por sinal foi a mais participativa durante toda a oficina) e à frente, à esquerda, uma mãe utilizando a garrafa com sementes como um chocalho. Neste momento, a professora de música cantava a canção

La pequeña araña[26]

La pequeña araña
subió, subió, subió
vino la lluvia
y se la llevó.

Salió el sol
y todo lo secó
y la pequeña araña
subió, subió, subió.

[26] Canção de domínio público cantada em diversos países da América Latina, inclusive no Brasil (aqui conhecida como "Dona Aranha"). Fonte: <http://www.mamalisa.com/?t=ss&p=1177>. Acesso em: 20/01/2017 .

Figura 38- *Cuentos en Pañales* 25

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Cuentos en Pañales"- Grupos de crianças caminhantes

Uma característica dos pais que acompanharam as crianças neste grupo é o nível de interação entre eles. Durante este momento da atividade, conversaram bastante entre si e não dedicaram tanto a sua atenção para as crianças, se compararmos ao grupo de pais das crianças não caminhantes. Levantamos algumas hipóteses que justificariam tal comportamento:

- As crianças deste grupo são maiores, um pouco mais autônomas para brincar e explorar o ambiente.
- Os pais se conhecem há mais tempo - frequentam a oficina "Cuentos en Pañales", em sua maioria, desde quando seus filhos eram do grupo de bebês não caminhantes, e, ainda, muitas das crianças já frequentam o jardim de infância, o que lhes confere mais momentos de encontros e de socialização entre si.

Ainda sobre esta característica desse grupo de pais, destaco um trecho de uma entrevista com a professora Ana Maria Bernal, mediadora de leitura deste grupo. Ela identifica esta característica enquanto um elemento dificultador na realização do trabalho.

Entrevista com Ana Maria Bernal, professora de Espantapájaros e mediadora de leitura na oficina "Cuentos en Pañales":

Entrevistadora - *Ana, me fala um pouco da sua experiência em "Cuentos en Pañales".*
Ana Maria - *Bom, eu estou há mais ou menos seis meses em "Cuentos en Pañales", mas já tinha lido todos os livros em a "Hora del Cuento". É uma experiência muito bonita e diferente o que se passa aqui, porque as crianças vêm com um adulto. E às vezes eles se*

dispersam das crianças. Eu gosto mais quando não há adultos, tenho que confessar. Eu prefiro muito, muito mais um grupo só de crianças, aí eu leio, canto…

***Entrevistadora** - Por quê?*

***Ana Maria** - Porque eu sinto que os adultos interferem muito. Eles trazem as crianças, mas não se envolvem muito, eu sinto que é mais difícil quando tem adultos. A ideia é que os adultos se envolvam e aprendam também, porque muitos ficam olhando para o celular, não entendem e acham que é a professora que tem que ler, e eles deveriam aprender a importância desse momento, aprender sobre a importância de lerem junto com as crianças.*

No trecho da entrevista acima, fica evidente a percepção da mediadora de leitura sobre um menor engajamento dos pais deste grupo e, por consequência, maior nível de dispersão das crianças. O "Triângulo amoroso" teve um dos vértices fragilizados, o que interferiu na fruição da experiência de leitura das crianças. Sem dúvida, o fato de as crianças serem caminhantes agrega a elas uma experiência de autonomia e, como diz Reyes, tornam-se "[...] terríveis adolescentes de dois anos, que deixam de ser bebês para serem crianças e querem fazer tudo 'sozinhos[...]." (2012, p.36). Mediante esta nova experiência, para uma leitura compartilhada, torna-se ainda mais fundamental uma postura de envolvimento e engajamento dos pais ou adulto responsável, pois são essas figuras significativamente afetivas para a criança que, ao seu ver, legitimam esse evento de leitura, demonstrando interesse que mobiliza a criança.

As experiências de leitura compartilhada também formam o adulto enquanto leitor. Reyes afirma que todos viemos da infância, que é a *"*[...] *pátria das mesmas perguntas essenciais, dos porquês* [...]*"* (2012, p.37) . Diz ainda que a experiência humana de crescimento não se dá em linha reta e sim, por camadas, como uma cebola, o que nos faz experimentar todos os tempos de vida ao mesmo tempo. Desta forma, o chamado "livro infantil" tem como matéria-prima a vida, com a qual se fabricam as ficções, independentemente da estatura do leitor. É, portanto, uma experiência de leitura para todos.

5.3 "Club de Lectura"

"O maior exercício de autonomia em Espantapájaros é a vinculação com os livros."
Yolanda Reyes

A atividade "Club de Lectura", segundo relato de Yolanda Reyes concedido a mim em entrevista, teve seu início no ano de 1990. A princípio, quando as oficinas começaram a ser ofertadas em Espantapájaros, Yolanda Reyes e Irene Vasco trouxeram seu acervo pessoal de livros infantis e construíram uma biblioteca. As crianças que participavam das oficinas iam até a biblioteca, sentavam nas almofadas que ficavam dispostas no espaço, liam os livros e os levavam para casa. Contudo, não havia um contrato formalizado de empréstimo e muitos livros foram perdidos nesse processo.

Um episódio que aconteceu e foi determinante para a estruturação do "Club de lectura" nos moldes atuais foi o de uma mãe, pessoa de alto poder aquisitivo, impedir que seu filho levasse um livro emprestado para casa porque ele já tinha muitos livros em casa e, ainda, porque teria que devolvê-lo, o que, segundo ela, seria um problema. Esse ocorrido suscitou uma série de reflexões sobre o direito das crianças em fazerem suas escolhas, a liberdade necessária para que possam fazê-las e, ainda, a importância de assumirem o compromisso do cuidado com o livro e a devolução. A partir de então, estruturaram o "Club de Lectura", no ano de 1992, através de um contrato cidadão, como o nomeia Yolanda Reyes. Desde então, o "Club de lectura" tornou-se uma modalidade de empréstimo de livros realizada em Espantapájaros, na qual bebês e crianças que frequentam o jardim de infância ou as oficinas "Cuentos en Pañales" podem participar. Ou seja, o público que se afilia está com idade entre 08 meses e 05 anos de idade. Para se afiliar é necessário doar um livro à biblioteca, que esteja na lista de livros recomendados elaborada pela equipe de Espantapájaros. Para a elaboração desta lista são destacados alguns critérios, os mesmos uitilizados para a composição do acervo da bebeteca:

- que o autor seja reconhecido ou que seja um autor independente cujo trabalho se destaque pela qualidade;
- livros de editoras, autores, ilustradores preferencialmente colombianos;
- livros que as crianças em Espantapájaros tenham predileção;
- livros que sejam possíveis de se comprar na Colômbia.

Para cada criança, é feita uma ficha de leitura, na qual são registrados os livros emprestados e as crianças assinam a cada empréstimo realizado. Cada criança recebe também uma sacola para que coloque os livros que levará para casa.

Na figura 39, podemos observar as fichas de leitura separadas com o nome de cada uma das professoras do jardim de infância, duas divisórias para as fichas das crianças das oficinas "Cuentos en Pañales" e uma divisória intitulada "Amigos", que se refere às fichas de crianças que não mais frequentam o jardim de infância, contudo, mantêm o vínculo com a instituição através do clube de leitura. À direita, estão as sacolas utilizadas para colocar os livros que as crianças levarão para casa.

Figura 39- Fichas de leitura

Fonte: A autora (2016)

O "Club de lectura" possui basicamente três regras:

- a responsabilidade no cuidado com o livro e a reposição obrigatória em caso de dano ou perda;
- o número de livros emprestados por semana se limita a três (essa foi a solução encontrada para que tenham exemplares disponíveis para todas as crianças);
- a criança só poderá efetuar o empréstimo mediante a devolução dos livros levados anteriormente.

As crianças que participam da oficina "Cuentos en Pañales", ao final da atividade, são convidadas, junto com seus responsáveis, a irem à bebeteca para escolherem livros para empréstimo.

Já as crianças do jardim de infância, às sextas-feiras, durante 30 minutos visitam a bebeteca para que possam devolver os livros que levaram emprestado, escolherem novos

livros e efetuarem os empréstimos. Cada turma tem um horário para o “Club de Lectura” neste dia da semana, e as crianças, acompanhadas por sua professora e ajudante de classe, realizam esta atividade.

Na sequência abaixo, das figuras 41 a 46, podemos observar o registro fotográfico de uma menina de 2 anos em todo o processo de participação no “Club de Lectura” - da escolha do livro à participação de uma roda de leitura enquanto aguarda seus colegas efetuarem suas escolhas. Em um primeiro momento, a menina vai até a estante, escolhe o livro que levará para casa e o leva até a professora.

Figura 40- *Club de Lectura* 1

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
“Club de Lectura”

Figura 41- *Club de Lectura* 2

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Em seguida, a professora fala para a criança, de forma muito clara, o nome do livro e autor, elogia a escolha da criança, coloca o livro na sacola e registra na ficha de leitura o empréstimo.

Figura 42- *Club de Lectura* 3

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

A criança ajuda a professora a colocar o livro escolhido na sacola e a professora separa a sacola da criança para ser entregue ao final da atividade.

Figura 43- *Club de Lectura* 4

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Figura 44- *Club de Lectura* 5

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Agora, um momento considerado de suma importância: a criança assina a sua ficha de leitura. Ela tem a liberdade de usar o espaço necessário da ficha para isso. As crianças menores assinam com suas garatujas. É um momento ansiosamente aguardado por elas, que, após o realizarem, sentem-se satisfeitas.

Figura 45- *Club de Lectura* 6

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Após escolher, efetuar o empréstimo e assinar sua ficha de leitura, a criança segue em direção ao grupo e senta-se com outras crianças em uma pequena roda para escutar a leitura que está sendo feita pela auxiliar de turma, enquanto seus colegas escolhem os livros que levarão emprestados para suas casas.

Figura 46- *Club de Lectura* 7

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

O "Club de lectura" também é aberto aos bebês e às crianças que participam das oficinas "Cuentos en Pañales". Após o término de cada oficina, os bebês e as crianças são

convidados, junto com seus acompanhantes, a irem à bebeteca e escolher os livros que levarão emprestados para casa.

Na figura abaixo, um bebê de 11 meses, que participou da oficina “Cuentos en Pañales” no grupo de bebês não caminhantes, escolhe os livros que levará para casa.

Figura 47- *Club de Lectura* 8

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
“Club de Lectura”

Na sequência abaixo, das figuras 57 a 59, apresentamos o registro fotográfico de uma criança de 1 ano e 2 meses segurando os livros que escolheu, com a ajuda da avó, e levará para casa, assinando sua ficha de leitura e colocando os livros na sacola.

Figura 48- *Club de Lectura* 9

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Figura 49- *Club de Lectura* 10

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Figura 50- *Club de Lectura* 11

Fonte: Acervo de Espantapájaros (2016)
"Club de Lectura"

Em entrevista destacada no trecho abaixo, Yolanda Reyes fala um pouco sobre o "Club de Lectura", especialmente sobre a assinatura das fichas de leitura pelas crianças, que representa um verdadeiro rito, e alguns dos seus critérios de escolha.

Entrevistadora: *Eu fiquei realmente impressionada como o momento da assinatura da ficha de leitura é importante para elas.*

Yolanda Reyes: *E isso passa pelo corpo, assinar é um ato corporal. A professora diz: "Ah, você está levando "Onde Vivem os monstros, de Maurice Sendak", e começam uma conversação, sobre o porquê aquela criança escolheu aquele livro. A cada conversa, as crianças dizem um monte de coisas sobre elas mesmas. E agora estamos recorrendo a essas informações: quais livros mais emprestados para determinado grupo etário? Por que "Onde vivem os monstros" está há 20 anos na lista dos mais emprestados, mais mordidos, há 20 anos? O que isso está nos dizendo? Então, quando começamos com tudo isso, com as crianças assinando suas fichas, tivemos aí duas grandes coisas. A primeira é a informação dos livros prediletos, os que mais são emprestados e o que isso representa, por que as crianças escolhem esses livros. Por outro lado, é a própria evolução da assinatura na ficha*

de leitura, inicialmente garatujas e depois como as letras aparecem, o que significa assinar um trabalho. Isso para a criança é importante.

Entrevistadora: *Esse registro do percurso leitor, da história leitora da criança durante esse período da infância é muito rico, valioso. As escolhas dela são registradas. Ao que parece crianças vão construindo critérios para a escolha desses livros. Sobre isso, gostaria de perguntar, na sua percepção, quais os critérios de escolha dessas crianças?*

Yolanda Reyes: *Bom, você viu que, no caso dos bebês de 08 meses, os livros estão em um cesto. Essas crianças podem se perder no mundo dos livros. Então, por isso, limitamos o espaço e sempre fazemos uma escolha prévia. Um adulto pensou no que essa criança busca, em livros especiais para essa criança, não são todos os livros, e pouco a pouco vamos abrindo o mundo para que elas possam escolher. Então, um bebê de 08 escolhe um livro em uma semana, outro livro na semana seguinte, assinam sem consciência do que estão fazendo. Mas eu posso afirmar que em 4 semanas já sabem que vão assinar para levar um livro consigo. Um bebê de 1 ano e 2 meses sabe perfeitamente que escolheu um livro que gostou, que o está levando para casa para ler. As crianças pequenas escolhem mais rápido, com a ajuda de suas mães ou acompanhantes. As crianças maiores andam entre as estantes, olham, folheiam, e esse tempo de escolha delas me encanta. Antes podiam escolher um livro. Depois, deixamos escolherem os livros que queriam e saíam com suas sacolas cheias! (Risos). Agora podem escolher 3 livros. "Ah, mas eu quero cinco!"- Têm que escolher quais livros querem, têm que decidir, e isso me facina, vê-las decidindo! Às vezes falam sozinhas, consigo mesmas: "Ah, esse eu já li. Ah, esse eu ainda não li.". Isso é muito sofisticado. Às vezes escondem os livros! (Risos).*

Entrevistadora: *Sim, eu vi isso acontecer!*

Yolanda Reyes: *Você viu? (Risos). Sim, eles fazem isso! Às vezes, quando chegam pela manhã, no horário livre, correm na biblioteca e escondem o livro que querem levar em alguma estante onde só elas saibam onde está! (Risos). Isso é incrível! É muito emocionante ver isso. Às vezes acontecem de dois brigarem porque querem o mesmo livro.*

Entrevistadora: *Sim, eu também vi isso acontecer.*

Yolanda Reyes: *Sim. Às vezes acontece da criança querer levar sempre o mesmo livro, ou um livro que já tem em sua casa.*

Entrevistadora: *Vi uma menina fazer isso. Quando perguntei a ela o porquê de levar um livro que já tem em casa, ela me respondeu: "Porque gosto muito desse livro, gosto muito que minha mamãe o leia para mim e assim ela lerá muito para mim".*

Yolanda Reyes: *Isso é incrível! É muito bonito e verdadeiro. Observo também, entre as crianças maiores, que elas percebem uma unidade nos livros. Já percebem, por exemplo, que alguns livros são do mesmo autor, por exemplo, os livros que são do Anthony Browne. Ou uma unidade por temas.*

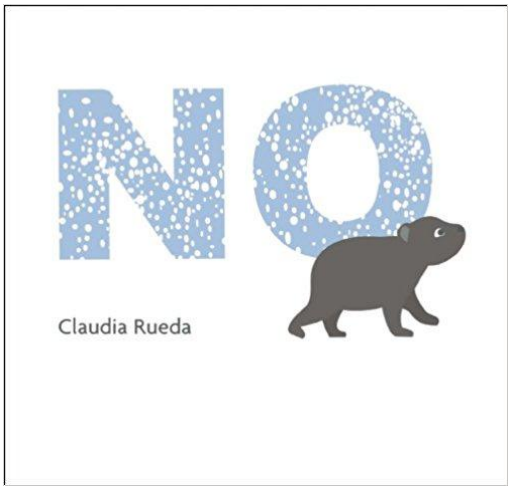
Entrevistadora: *Ontem Julieta me disse: "Anthony Browne tem uma coleção de livros e eu já li todos". Sua mãe, Sibila, ficou impressionada, porque não sabia que ela sabia o que era uma coleção.*

Yolanda Reyes: *Sim, sim, sabe sim. Uma menina de 4 anos! Sabem que alguns autores desenham de uma determinada maneira, e gostam desse tipo de desenho. Com 3, 4 anos gostam de livros informativos. Se interessam pelos dinossauros, pelas pedras, pelas múmias. Outro critério que me deixa maravilhada, que me impressiona muito e para o qual eu não consigo encontrar uma explicação racional, é a necessidade de falar sobre certas coisas. Entendo que a conexão entre a vida emocional e os livros está clara para o adulto. Mas ver crianças tão pequeninas levando livros que resumem seu pequeno drama, como o nascimento de um irmãozinho, isso é muito impressionante. É muito comovente ver isso. Tem uma criança, uma menina, cuja mãe morreu, e ela sempre levava um livro meu chamado "Una cama para tres" e um livro de Claudia Rueda que se chama "No", que é sobre um ursinho e sua mamãe. Eu dizia: "Não pode ser! Já sabe que necessita desse livro. E só tem 4 anos!". Para essas coisas não há uma explicação racional. Só pode ter uma explicação mágica! (Risos).*

Figura 51- Capa do livro *Una cama para tres*

Fonte:<http://discovery-book.com/wp-content/uploads/2016/04/una-cama-para-tres.png>. Acesso em 20/01/2017

Figura 52- Capa do Livro *No*



Fonte:< https://www.amazon.com/No-Claudia-Rueda/dp/0888999917> . Acesso: 20/01/2017

O "Club de Lectura" é uma iniciativa de muita relevância dentro das ações desenvolvidas em Espantapájaros. A vinculação das crianças com os livros se dá à medida que elas têm a liberdade de escolher quais livros querem levar para as suas casas. Crianças e livros são colocados em lugar de destaque, sendo reconhecida a importância que ambos possuem. Para a construção da relação entre esses dois elementos, criança e livro, um contrato é estabelecido. Da escolha do livro pela criança à efetuação do empréstimo, cada ato constitui um processo repleto de delicadezas. Um aspecto que destaco é o acolhimento à escolha da

criança a partir da perspectiva e reconhecimento de que ela busca os textos dos quais necessita. Essa necessidade perpassa campos estéticos, a partir das ilustrações, tipografias, projetos gráficos, que despertam o interesse da criança e passam a compor um repertório construído por ela a partir das seleções que faz e dos critérios que estabelece. Outra instância também fundamental para se compreender esta sabedoria infantil na escolha dos livros é a subjetiva, constituída por afetos e emoções que denotam muitos dos interesses da criança, em sua busca por respostas ou simplesmente para vivenciar uma experiência de prazer e liberdade, fomentando elementos do campo imaginativo que estruturam seu modo de pensar e enxergar o mundo.

Momento bastante significativo desse processo é o da assinatura da ficha de leitura. Esse documento, sem dúvida, pode ser considerado biográfico, uma vez que, ao analisarmos o registro do percurso leitor, teremos elementos interessantes para identificarmos algumas características e interesses daquela criança leitora durante o tempo do registro. A assinatura da ficha de leitura pelas crianças, a partir da sua associação ao "Club de Lectura", aponta para a legitimação da escolha feita pela criança, bem como para o reconhecimento dela enquanto sujeito com competências suficientes para portar o objeto livro. É algo muito interessante e contrário a muitas experiências, especialmente vinculadas aos espaços educacionais, nos quais a criança pequena é considerada incapaz de ter consigo um livro, seja pela compreensão de que elas são inábeis no manuseio e cuidado com objeto, seja por não realizar leitura alfabética (muitas vezes reconhecida como a única leitura possível de fazer).

Outro ponto dessa ação são os desdobramentos para além do espaço da bebeteca. Os livros são levados para as casas das crianças e suas famílias são "convocadas" a lê-los com elas. Ou seja, uma ação que afeta diretamente não só a criança, como também sua família. A ampliação do conceito de leitura e a reflexão sobre critérios de seleção e de qualidade de livros para crianças vão se desenvolvendo à medida que os adultos realizam as leituras compartilhadas com suas crianças.

Por meio dos registros feitos nas fichas de leitura, foram sendo elaboradas listas dos livros que com maior frequência eram levados pelas crianças através do empréstimo no "Club de Lectura". Assim foi organizada a lista ***"Los más mordidos"***[27], que teve sua primeira publicação em janeiro de 2013, a partir das informações das fichas de leitura, nas quais são registrados os livros que cada criança seleciona para levar para casa em regime de empréstimo. As crianças que frequentam o jardim de infância e as que participam das oficinas

[27] Para saber mais, acesse o sítio eletrônico: <http://espantapajaros.com/2014/08/los-libros-mas-mordidos/>. Acesso em: 10/01/2017 .

“Cuentos en Pañales” podem se filiar ao “Club de Lectura” e, a partir de então, terão o registro de sua “história leitora” nas fichas.

Essas fichas, que antes eram entregues para os pais das crianças, passaram a ser consideradas documentos muito importantes para pesquisa e investigação em Espantapájaros. Desde então são guardadas na instituição e utilizadas para fins de pesquisa e levantamento de dados que culminaram, inclusive, na estruturação de listas de livros recomedados cuja base de critério é a seleção das crianças a cada semestre. O acervo, é certo, foi escolhido previamente pela equipe de Espantapájaros a partir de critérios anteriormente mencionados, contudo, a partir do contato com esses livros, as crianças tem a liberdade de escolherem os livros que desejam levar emprestados para casa.

A “lista dos livros mais mordidos” é, portanto, resultado de um trabalho de catalogação feito a partir do registro da história leitora das crianças usuárias da bebeteca em Espantapájaros. A cada semestre é divulgada a lista elaborada a partir do levantamento referente aos empréstimos feitos no clube de leitura. A lista dos livros mais mordidos tem, portanto, como referencial de primazia o que os livros despertam nas crianças para que por elas sejam escolhidos.

O nome dessa lista, um tanto quanto inusitado, parte da concepção vigente em Espantapájaros de que os bebês e as crianças pequenas, ao explorarem os livros mordendo, chupando, estão realizando atos de leitura. A lista, contudo, não se restringe aos livros escolhidos apenas por bebês, é também constituída pelos livros preferidos das crianças usuárias da bebeteca de Espantapájaros, de 08 meses aos 5 anos de idade.

Nas figuras abaixo, podemos observar dois exemplares da bebeteca literalmente mordidos por seus leitores, o que aponta para esta leitura inicial que é feita de modo exploratório, com todo o corpo.

Figura 53 – Livros mordidos

Fonte: A autora (2016)
Livros do acervo da Bebeteca literalmente mordidos

A lista[28], que apresentamos abaixo, foi publicada em 04 de junho de 2015 no site da Fundação Espantapájaros. Corresponde ao levantamento feito através da análise das fichas de leitura do "Club de Lectura" no 1º semestre de 2015, por meio do qual, foram listados os 10 livros mais emprestados para as crianças associadas ao clube.

Figura 54- Capas de Livros "mais mordidos"

Fonte: <http://espantapajaros.com/2015/06/los-mas-mordidos-del-club-de-lectura-top-10/>. Acesso em 21/01/2017
Capas de alguns dos livros da "Lista dos livros mais mordidos" publicada em 04 de junho de 2015.

1) *Ernestina la gallina* de Yolanda Reyes y Aitana Carrasco
2) *Me gustan los libros* de Anthony Browne
3) *Los colores* de Fredrik Vahle

[28] Fonte: <http://espantapajaros.com/2015/06/los-mas-mordidos-del-club-de-lectura-top-10/>. Acesso em: 21/01/2017.

4) *Escondidas* de Olga Cuéllar
5) *El elefante del circo* de Ana Palmero Cáceres
6) *Ardilla tiene hambre* de Satoshi Kitamura
7) *Los pollitos dicen* de Gerald Espinoza
8) *Cosas que me gustan* de Anthony Browne
9) *¿Cómo te sientes?* de Anthony Browne
10) *¿Dónde vive Maisy?* de Lucy Cousins

A lista dos livros mais mordidos, portanto, é constituída a partir de um trabalho desenvolvido diretamente com as crianças, e propicia um diálogo entre os seus critérios e os dos adultos, além de possibilitar reflexões e estudos como desdobramentos possíveis a partir dos critérios de escolhas dos pequenos leitores.

5.4 "Hora del Cuento"

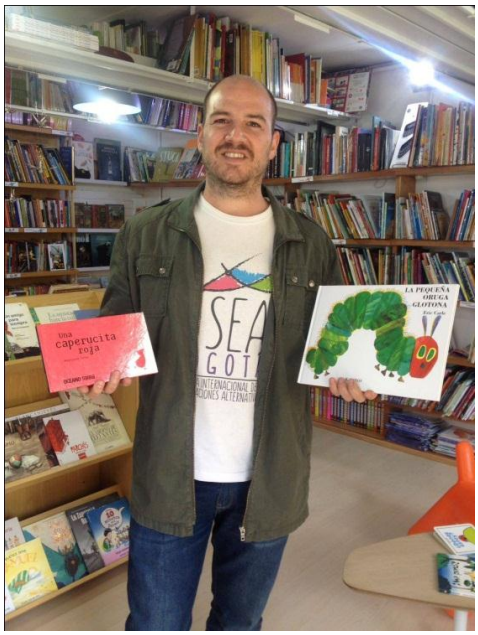
A "Hora del Cuento" é uma atividade oferecida por Espantapájaros aos sábados pela manhã, aberta ao público e gratuita. Conduzida por uma mediadora de leitura (que é professora do Jardim de Infância), é realizada a leitura de livros infantis previamente selecionados durante aproximadamente uma hora. Essa atividade é realizada em uma sala, no jardim ou na livraria, que também funciona aos sábados. A atividade é divulgada nas redes sociais, integrando a agenda cultural para crianças de Bogotá. Algumas vezes são convidados autores e ilustradores para lerem e comentarem suas obras para as crianças, propiciando momentos de encontros entre leitores e autores e/ou ilustradores.

Figura 55- *Hora del Cuento* 1

Fonte: <http://espantapajaros.com/libreria-2/>. Acesso em:21/01/2017
Imagens de crianças e suas famílias participando da "Hora del Cuento"

Em outros momentos, com a periodicidade aproximadamente mensal, pais e mães de crianças de Espantapájaros participam fazendo as leituras do dia. Neste dia, a atividade recebe o nome de **"Papá, mamá cuéntame un cuento!"**.

Figura 56- *Hora del Cuento* 2



Fonte: https://www.facebook.com/EspantapajarosColombia/photos/a.212761365414234.60406.128473187176386/1499837733373251/?type=3&theater. Acesso em 07/07/2017
Divulgação do evento "Papá, mamá, cuéntame un cuento!". No site consta os seguintes dizeres acompanhando a imagem: "*¡Contamos las horas para "Papá, mamá cuéntame un cuento! Los esperamos a todos mañana en nuestra librería a las 11 am. ¡Esteban Caplan, padre de Rafael, nos tienes estas lecturas preparadas!"*

Sobre a "Hora del Cuento", destaco a entrevista feita com Ana Maria Bernal em 02/09/2016, logo após o término da atividade. Até então ela era a responsável pela condução e organização da "Hora del Cuento" em Espantapájaros.

Entrevista com Ana Maria Bernal, professora de Espantapájaros e mediadora de leitura na atividade "Hora del Cuento":

Entrevistadora *- Me fala um pouco sobre as diferenças desta atividade para as outras atividades de leitura para os bebês e as crianças em Espantapájaros.*
Ana Maria *- Sim, sim. Bom, fundamentalmente eu sou a professora do jardim há muito tempo e por isso sei o que eles gostam, sei perfeitamente como envolver um grupo de bebês e crianças. Nesta atividade tenho que usar todas as ferramentas, buscar as coisas novas que*

chegam na livraria, os livros que eu penso que podem-lhes interessar. Se eu escolho um livro muito grande e complexo, elas podem se dispersar e, assim, definitivamente, não é rico nem para elas nem para mim. Por isso, faço uma cuidadosa seleção para o grupo.

Entrevistadora *- Quais as diferenças entre "Cuentos en Pañales" e "Hora del Cuento" no sábado?*

Ana Maria *- A principal diferença é que a seleção de livros é feita considerando o limite de idade. São crianças de 8 meses a 2 anos (em "Cuentos en Pañales"). Diferente deste momento, que é aberto ao público, com crianças de todas as idades.*

Entrevistadora *- As crianças que aqui estavam não são de Espantapájaros?*

Ana Maria *- Isabela é uma menina de Espantapájaros que às vezes vem aos sábados. Só ela. Às vezes aos sábados vem alguns, mas não é o mais comum. Alguns que moram aqui perto às vezes vêm. Alguns passeiam por parques, que tem muito espaço gramado para correr e complementam o passeio vindo aqui, pois nos outros lugares não há nenhuma atividade de literatura.*

Entrevistadora *- E as crianças que vêm aos sábados são frequentes?*

Ana Maria *- Sempre tem as crianças novas. Hoje mesmo vieram três. Mas tem também os que são muito fiéis. Alguns frequentam durante as férias. E como esta é uma atividade que, diferente de "Cuentos en Pañales", não se tem que pagar por um mês, tendo que vir durante todo o mês, então as crianças são mais constantes em "Cuentos en Pañales". Agora os que vêm aos sábados são muito interessados…*

Entrevistadora *- Vêm porque querem e não porque pagam, certo?*

Ana Maria *- Exato. Vêm porque gostam.*

Entrevistadora *- E a escolha dos livros? Cada sábado você escolhe livros diferentes?*

Ana Maria *- Sim, diferentes. Escolho livros que sei que os pequenininhos gostam que eu leia repetidas vezes, mas sempre escolho livros para crianças maiores, pois podem vir crianças de 5 ou 6 anos, por exemplo. Portanto, tenho que equilibrar as escolhas.*

Entrevistadora *- E as crianças que saem daqui, da "Hora del Cuento", compram livros na livraria?*

Ana Maria *- Sim, sim, muitas vezes. Por isso procuro ler todos os que estão na livraria, porque, se por acaso quiserem, é só comprá-lo. Seguramente, uns dois ou três compram livros após a atividade.*

Entrevistadora *– Então, a atividade "Hora del Cuento" faz parte da agenda cultural para crianças em Bogotá?*

Ana Maria - *Sim, sim. Divulgamos nas redes sociais, em grupos de mulheres, muitos grupos de mulheres, que reconhecem Espantapájaros como um espaço que oferece atividade para as crianças aos finais de semana.*

A atividade "Hora del Cuento", ofertada semanalmente em Espantapájaros, é uma ação de suma importância no que se refere à difusão de um novo modo de se compreender a leitura, sua importância e tudo o que está envolvido nesse processo: a presença afetiva de um adulto, os critérios que direcionam a escolha de uma literatura de qualidade para crianças, a liberdade e o prazer da criança no encontro com o livro e a inserção dessa atividade no calendário cultural da cidade de Bogotá, favorecendo o acesso de crianças cujas famílias não teriam condições de pagar por uma oficina.

Outro ponto que considero relevante abordar é a liberdade que esta atividade oferece para o adulto que deseja ser o mediador de leitura: este também é um espaço aberto, para ser ocupado por pais, escritores, ilustradores e frequentadores. Essa abertura me faz pensar que a ação mediadora está muito mais vinculada a uma postura de descoberta do que a um conjunto de técnicas consideradas requisito para se exercer essa função. Bajour (2012), ao discorrer sobre a riqueza da fala das crianças, permeada por "[...] surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é muito pequeno. Também por silêncios [...] (BAJOUR, 2012, p.20), afirma, mais adiante, que a leitura compartilhada, especialmente de textos literários, é uma oportunidade valiosa de dar evidência ao desejo do outro, "[...] a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras." (BAJOUR, 2012, p.20). Ou seja, ser mediador entre leitores e textos é um verdadeiro momento de decifração. Os leitores que escutam a leitura expressam, através de suas reações e falas, os sentidos que aquele texto tem para eles. Além disso, segundo a autora, aquele que realiza a ação de mediação de leitura "[...] muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação." (BAJOUR, 2012, p.23).

A "Hora del Cuento" e outras ações que possibilitam a experiência da escuta podem ser consideradas, portanto, momentos privilegiados de construção dialógica, nos quais sentidos e significados são construídos por quem lê e por quem escuta, em um processo contínuo. Nesse processo, o ouvinte é ativo, atuante, através de suas falas, questionamentos, ou mesmo, através do seu silêncio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção do presente trabalho, foi necessário imergir no universo de Espantapájaros e de toda uma trama de conceitos e aportes teóricos que iluminaram os tesouros que encontrei nesta "casa imaginária" localizada na Colômbia.

Um ponto de partida necessário foi a própria infância. Através de uma perspectiva historiográfica e antropológica, foi possível concluir que não podemos conceber apenas uma experiência de infância. São muitas as infâncias e os elementos socioculturais que fazem parte do seu bojo estrutural são variados. Porém, muitas dessas diferentes infâncias são diretamente afetadas pela lógica capitalista que determina as leis de mercado, e a principal via utilizada para tal finalidade são as produções midiáticas direcionadas ao público infantil. Esse viés foi considerado em função da presença do discurso capitalista e mercantilista nos produtos e nas produções artísticas e culturais para crianças, com forte apelo normatizador e efeitos severos de alienação.Em Espantapájaros, pude observar que existe uma preocupação em não oferecer livros com essas características, inclusive na livraria. Faz-se necessário, portanto, problematizar e refletir sobre essa realidade, pois nela está inserida a produção livreira para crianças e sua qualidade torna-se vulnerável quando seu cerne é estritamente econômico, desprovido de um compromisso real com a criança enquanto sujeito cultural.

Neste percurso foi, ainda, importante compreender sobre a relação entre a criança e a linguagem. Na matriz do materialismo histórico, através de Bakhtin, Vygostky e Benjamin, pude refletir sobre a relevância da cultura no desenvolvimento da linguagem.

Das reflexões iniciais sobre infância e linguagem, parti para a construção de um percurso teórico que apontasse o nascedouro do sujeito leitor e de como os processos de mediação de leitura estão instrinsicamente atrelados às experiências leitoras iniciais. Uma tríade, o "triângulo amoroso", assim nomeado por Reyes (2010), teve seus elementos constitutivos estudados de forma minunciosa. Assim como é fundamental ampliarmos o conceito de leitura quando tratamos dessa experiência na primeira infância, torna-se também necessário refletir sobre o livro e a literatura para crianças. É a concepção que temos de criança que direcionará nosso conceito de leitura, bem como critérios para o que consideramos como sendo uma literatura e um livro de qualidade para crianças. Por consequência, é o que nos fará reconhecer a necessidade de espaços de leitura, públicos ou privados, que considerem as especificidades do leitor na primeira infância. Em Espantapájaros as crianças são reconhecidas como leitoras plenas e potentes desde os seus primeiros dias de vida.

Ao seguir esse intinerário de reflexões, desembarquei no meu destino: Espantapájaros, na cidade de Bogotá, Colômbia. Lá chegando, deparei-me com bebês e crianças em relação de extrema organicidade com o objeto livro e com as experiências de leitura. Pude identificar, nos adultos mediadores, uma postura de pleno reconhecimento do potencial leitor desses bebês e dessas crianças, e, mediante tanta liberdade, presenciei esses pequenos leitores em seus mais variados atos de leitura.

Na bebeteca pude encontrar um espaço especialmente planejado para receber os pequenos leitores: com bastante acessibilidade aos livros, mobiliário, acervo e ambiência devidamente projetados para bebês e crianças pequenas. A catalogação do acervo também foi um elemento interessante, uma vez que foi criada, em Espantapájaros, com uma nomeação bastante singular, que considera o tipo de texto da obra, mas também a experiência de leitura da criança: "Libros para manos pequeñas", "Libros que cantan", "Libros de Cuentos" e "Libros informativos". Além do espaço e do acervo, a bebeteca de Espantapájaros conta com mediadores de leitura capacitados para exercerem esta função, por considerarem as peculiaridades da primeira infância.

Para fins de análise, três atividades constituíram o *corpus* da minha pesquisa. A primeira delas é a oficina "Cuentos en Pañales", uma atividade oferecida semanalmente para bebês a partir de 08 meses até 2 anos. Para muitos deles são as primeiras experiências de leitura compartilhada, de contato e manuseio do objeto livro, de encontro com um adulto afetivamente significativo através dos livros e da literatura. Nessa atividade, pude perceber a corporeidade dos atos de leitura dos bebês e das crianças pequenas, que inicialmente se relacionam com o objeto livro de modo exploratório e, gradativamente, desenvolvem habilidades que os possibilitam fazer um uso social e cultural desse objeto. Uma característica relevante dessa oficina é o hibridismo de linguagens presente nas atividades propostas: músicas, brincadeiras, narração de histórias e literatura convergem para o estreitamento da relação da criança com o livro e com a experiência leitora.

A segunda atividade analisada foi o "Club de Lectura", uma ação pioneira que, desde o início da década de 1990, associa bebês a partir de 08 meses como integrantes do clube, com direito a efetuar empréstimos de livros. Um contrato é estabelecido entre bebês ou crianças, pais ou responsáveis e Espantapájaros, de modo a definir alguns deveres consequentes de se levar um livro para casa, sob a responsabilidade do pequeno associado, bem como legitimar o direito e a liberdade de escolha do pequeno leitor ao selecionar o livro que deseja. Essa atividade é muito rica e apresenta desdobramentos significativos, dignos de pesquisa, como, por exemplo, os critérios de escolha de bebês e crianças. As primeiras

escolhas se dão por aspectos estéticos do livro, tais como capa, tipografia, ilustração, projeto gráfico. Contudo, à medida que as crianças se apropriam dos textos, apoiando-se em leituras compartilhadas com pessoas significativamente afetivas, passam a identificar nos livros a possibilidade de encontrarem respostas para muitas de suas questões. Elas constroem a sua "casa de palavras", conforme afirma Yolanda Reyes, escolhendo os textos de que necessitam para edificar suas construções mais subjetivas. A lista "Los más mordidos", publicada periodicamente por Espantapájaros, é outro acontecimento que enaltece o protagonismo das crianças em um contexto no qual, tradicionalmente, adultos indicam e selecionam exclusivamente, a partir dos seus critérios, livros considerados interessantes para o público infantil.

Por fim, a terceira atividade analisada foi a "Hora del Cuento". Um aspecto de destaque nesta prática é a primazia da escuta enquanto experiência de leitura. Uma leitura que se faz "entre as orelhas", conforme afirma Yolanda Reyes. Essa atividade é ofertada aos finais de semana, de forma gratuita, ampliando o acesso de crianças e famílias a Espantapájaros, que é reconhecida como um local cultural de referência no que tange à literatura infantil na cidade de Bogotá. Outro ponto bastante interessante é a democratização do papel do mediador, que pode ser uma professora de Espantapájaros, um pai ou mãe de uma criança que esteja vinculada a alguma atividade da instituição, autores e ilustradores de livros para crianças.

O pioneirismo, a coerência teórico-prática e o protagonismo dos bebês e crianças fazem da experiência da Fundação Espantapájaros uma das principais referências na formação de leitores na primeira infância. Conhecer pessoalmente essas ações fomentou ainda mais em mim o desejo de compartilhar essas práticas de modo a provocar reflexões, interlocuções e debates profícuos junto aos profissionais que trabalham com a primeira infância em diferentes contextos.

Este trabalho, ao apresentar os leitores de Espantapájaros e suas leituras, nos mostra que temos muito o que aprender. É importante desenvolvermos práticas que de fato abarquem uma visão ampla do que seja leitura, considerando a construção do percurso leitor do sujeito a partir dos seus primeiros dias de vida, um leitor que deve desenvolver competências para ler a si mesmo e ao mundo de maneira crítica e com liberdade.

Futuras pesquisas podem e devem ser realizadas no campo da formação de leitores na primeira infância, especialmente no que concerne aos aspectos referentes à recepção dos livros e histórias pelas crianças pequenas, às leituras realizadas por elas e aos critérios que utilizam na escolha de um livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos.* São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed.São Paulo: Hucitec, 2006.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas:* o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, M. C. Bebeteca (Biblioteca para a primeira infância). In: FRADE, I. C. A. da S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. de C. *Glossário CEALE*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 16/02/2016 .

BAPTISTA,M.C; LÓPEZ, M.E; JÚNIOR,J.S.A. Bebetecas nas instituições de educação infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. *Educação em foco*, v.19, n.29, p.107-123,2016. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1881>. Acesso em: 05/02/2017 .

BASTOS, Gustavo Grandini. Bibliotecas: uma reflexão história acerca da constituição dessas instituições. *Linguasagem*, v. 17, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art_bastos.php>. Acesso em: 02/09/2015 .

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I:* magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense,1985.

BONNAFÉ, M. *Los libros, eso es bueno para los bebés.* (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BUENO, Kátia M.P. *As habilidades humanas:*formas de compreensão e processos de constituição. Belo Horizonte: Ophicina de Arte e Prosa, 2003.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CHAPELA, luz María. *Dime, diré y dirás.*Los menores de siete años como lectores y autores. Colonia del Valle,México: SM Ediciones, 110 p., 2010.

COSTAS, F. A. T.& FERREIRA, L. S. (2011). *Sentido, Significado e Mediação em Vygostky*: Implicações para a Constituição do Processo de Leitura. Revista Iberoamericana de Educación, (55), 205-223. Recuperado em 20 fevereiro, de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf>. Acesso em: 05/02/2016 .

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam:* da criança de rua à criança cyber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ESPANTAPÁJAROS,…. *Espantapájaros:*Una casa imaguinaria para la primera infancia.Bogotá,2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 47ª ed.São Paulo: Cortez, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2006.

FUNDACION CUATROGATOS.*Joyas de la biblioteca de Cuatrogatos (entrega número 1).* Disponível em: <http://blog.cuatrogatos.org/blog/?tag=espantapajaros>. Acesso em: 02/10/2016.

GIRARDELLO, Gilka. *Voz, presença e imaginação:* a narração de histórias e as crianças pequenas. Disponível em: <http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

GOUVEA, M.C.S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; CORRÊA, H; VERSIANI, Z (orgs). *Literatura:* saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 111-136.

GUIMARÃES, M. R. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:* um estudo a cerca da interação de bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488?locale=pt_BR>. Acesso em: 08/06/2014.

HUNT,Peter.*Crítica, teoria e literatura infantil.* Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica p. 22 a 37, , 2004.

LEONTIEV,Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena na constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado.* Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão*!: do espaço de castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PARREIRAS, N. *Confusão de línguas da Literatura:* o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, M.A.. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; CORRÊA, H; VERSIANI, Z (orgs). *Literatura:* saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 111-136.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo: Summus, 1990. (Coleção Novas buscas em educação, v. 38).

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BAPTISTA,M. et al.(Org.). *Literatura na educação infantil:* acervos, espaços e mediações. Brasília, MEC,2015,p.129-144. Disponível em: <http://geplei.sites.ufms.br/files/2016/07/seminario_ebook_versao_impressao.pdf>. Acesso em: 15/08/2016 .

PINHEIRO, Marta Passos Literatura *infantil* e *juvenil*: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. "In": PAIVA A; MARTINS A; PAULINO G; CORRÊA H; VERSIANI Z (orgs). *Literatura:* saberes em movimento. 1ª Ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 69-78.

PIRES E.G. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. *Conjectura:* Filos. Educ. [on-line]. Edição 1. Caxias do Sul: v.21, n.2, p.245-274,mai/ago 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913>. Acesso em: 01/02/2017.

POSTMANN, Neil. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro : Graphia,1999.

PRADES, Dolores. *Livros sem idade*. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2012/10/15/70702-livros-sem-idade>. Acesso em: 06/02/2016.

REYES, Y. *A casa imaginária:* leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. *Ler, brincar, tecer e cantar:* literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012a.

REYES, Y. Como e por que ler na primeira infância? *Revista Letra A:* O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, nº 31, p.12-14, ago/set 2012b.

REYES, Y. *Secretos que no sabemos que saben*. Cidade do México: Conaculta, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem:* Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L.S.*Pensamento e Linguagem.*São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO

a) Termo de autorização

espantapájaros

Eu, Yolanda Reyes, (documento de identidade) C.C. 35.463.285, diretora da Fundação Espantapájaros,AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Juliana Cardoso Daher, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), sob orientação da professora Dra. Marta Passos Pinheiro, cujo projeto de pesquisa é intitulado "Leituras e Leitores em Espantapájaros", a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher depoimento de funcionários da instituição sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, bem como o uso de fotos do acervo da instituição, e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Bogotá, 5 de junio de 2017.

Fundação Espantapájaros

Pesquisador responsável pelo projeto

✆+[571] 629 78 28 / 620 07 54
Carrera 19A # 104A-60 Bogotá, Colombia
prensa@espantapajaros.com
www.espantapajaros.com