

## **LITERATURA NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O ENCONTRO ENTRE LIVROS E CRIANÇAS**

**Queiti Cristina Pereira**

Secretaria Municipal de Educação Rio de Janeiro  
queitimcris@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo mostrar as possibilidades de práticas de leitura literária realizadas em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. Com objetivos específicos pretendeu-se conhecer como se dá o acesso das crianças ao livro e à leitura literária. O trabalho contemplou ainda uma breve análise da perspectiva de leitura e literatura sob a ótica de Freire (1989), Yunes (2002), Reyes (2010) e Candido (2017), passando pela importância de conhecer o lugar que o livro ocupa e possíveis práticas que propiciem o encontro de crianças com este objeto, levando em conta sua autonomia (MATOS, 2013).

**Palavras-chave:** Leitura; Leitura literária; Educação Infantil.

## **LITERATURE IN PRESCHOOL: POSSIBILITIES FOR THE ENCOUNTER BETWEEN BOOKS AND CHILDREN**

### **Abstract**

The present paper has a goal to show the possibilities of literary reading practices realized with children between the ages of 5 and 6 class from a Municipal School in Rio de Janeiro. With specific objectives we intended to know how the children access to books and literary reading happens. This experience report also has a brief analysis of the reading and literature perspective under the Freire (1989), Yunes (2002), Reyes (2010) and Candido (2017) understanding, going through the importance to know the place that the book occupy and possible practices that provide children meeting with that goal, taking in consideration their autonomy Mattos (2013).

**Keywords:** Literature; Literary reading; Child Education.

## Introdução

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiaram os meus pensamentos. Evitando abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei à conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é bússola que há de orientar o homem no porvir. (Carolina Maria de Jesus, em “Meu estranho diário”. São Paulo: Xamã, 1996, p. 167.)

Através dessa epígrafe é possível concordar com a autora sobre o poder dos livros na vida dos mais pobres. Durante minha trajetória como professora, eles sempre se fazem presentes. Nasci e cresci na mesma comunidade em que hoje trabalho e não fui uma criança que cresceu com livros. Somente quando passo a trabalhar com a primeira infância, descubro todo encantamento e todas as possibilidades da Literatura Infantil, observando como, desde muito pequenas, as crianças podem interagir com os livros. No decorrer do percurso, tais observações foram despertando em mim algumas inquietações acerca do uso, manuseio e autonomia das crianças na interação com livros, já que, na maioria das vezes, elas não têm a permissão do adulto (representado aqui pelos profissionais da educação que se ocupam de cuidar e educar as crianças no espaço educativo) para isso.

Na perspectiva de Candido, a Literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2017, p. 244), o que a torna indispensável. Assim sendo, não deveria a Literatura estar acessível a todos? Em especial às crianças de classes populares? Alguns autores consideram a escola como lugar privilegiado para o encontro do livro com a criança, mas será que na prática é assim que acontece? Que tipo de encontro é esse? Como ele acontece? Qual é o papel do professor quando esse encontro não é um dos objetivos privilegiados pela instituição onde atua? Sem a intenção de trazer respostas exatas, mas buscando uma reflexão sobre tais questões, teceremos a seguir, algumas considerações sobre o acesso das crianças ao livro e à leitura literária em uma instituição de Educação Infantil, dialogando com as minhas práticas enquanto professora deste segmento de ensino. As práticas trazidas ao texto tiveram como objetivo conhecer e estreitar as relações que as crianças constroem com os livros, objeto este tido como “sacralizado” por alguns professores (MATTOS, 2013, p.160).

## **Conhecendo o campo**

O presente trabalho traz relatos de experiências vividas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Maria da Graça, na Zona Norte da cidade. A instituição em questão atende crianças e jovens, em sua maioria oriundos da Comunidade do Jacarezinho, da Educação Infantil ao final do segundo segmento do Ensino Fundamental, em dois turnos (manhã e tarde).

A comunidade escolar sofre com os efeitos da violência cotidiana. Em alguns momentos, as unidades no entorno precisam ser fechadas para preservar a integridade física de crianças e funcionários. Porém, a unidade em questão, geralmente, não passa por esse processo, uma vez que está localizada próxima à parte alta da comunidade e possui uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Nas comunidades do Rio de Janeiro, em nome da chamada "Guerra às drogas", rotineiramente são realizadas operações policiais com a justificativa de combater o tráfico de drogas. Contudo, frequentemente, essas operações ocorrem em horários que coincidem com a entrada e a saída das crianças da escola. Quando isso acontece na comunidade que circunda a escola, mesmo que a unidade permaneça aberta, a frequência costuma ser muito baixa e, na volta à normalidade, as crianças trazem narrativas de um cotidiano atravessado e marcado por essa violência. Sendo sensível a isso, as práticas de leitura literária no ambiente escolar nos permitem vivenciar o que diz Candido:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2017, p.177).

As crianças não contam com espaços para o exercício da cultura e lazer na região e a escola acaba sendo a única instituição responsável por oportunizar vivências que considerem a criança em sua integralidade. Sendo assim, para além do que é possível oferecer no espaço escolar, também busco parcerias com grupos teatrais, de contação de histórias e musicais, de modo a ampliar o olhar para o universo da arte por meio da literatura, acreditando que essas parcerias com grupos sociais possam possibilitar transformações no espaço escolar.

A escola que serve como campo para a pesquisa, por ter mais de 600 alunos, conta com uma estrutura maior de funcionários, mas ainda insuficiente para atender às demandas de uma instituição que abarca mais de um segmento. Nesta escola a equipe diretiva é formada por: (a) um diretor geral; (b) um diretor adjunto; (c) um apoio à direção; (d) um coordenador pedagógico; (d) um professor de sala de leitura.

No espaço físico da escola, o que mais me chamava a atenção era a sala de leitura, equipada com muitos livros, um computador e arquivos de mídia, mas com pouco espaço para movimentação. O tamanho da sala inviabilizava a permanência das turmas de crianças no local para usufruir do espaço, sendo possível apenas a entrada de adultos ou poucas crianças para escolher os livros para serem utilizados fora dela. A profissional designada como professora da sala de leitura, no período em questão, não estava exercendo a função, pois, devido à falta de professoras nas turmas regulares, ela foi redirecionada para atendimento dessas turmas.

Como não era possível uma dedicação exclusiva às ações da sala de leitura, a profissional disponibilizou uma caixa com livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE), para que eu levasse para a sala da turma e utilizasse os títulos da forma que achasse melhor.

Concomitante à chegada nessa escola, eu conheci e me inscrevi no Curso de aperfeiçoamento: *Brincar, explorar e trocar: As matrizes do CREIR, do Colégio Pedro II*. Em tempos em que a profissão docente tem sofrido vários ataques e tentativas de controle, como aponta Nóvoa:

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os actores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais subtis, sobre a profissão docente. (IDEM, 1992, p. 10).

Considero fundamental participar de espaços que fomentam a formação continuada como ação reflexiva da nossa prática pedagógica. Participar do curso aguçou minha reflexão sobre oferecer e vivenciar boas experiências de leitura junto às crianças. Desafios postos, era hora de planejar ações para que o encontro das crianças com os livros acontecesse o quanto antes.

## O lugar do livro

Freqüentemente em diversas Instituições de Educação Infantil, podemos encontrar livros organizados em prateleiras altas, longe do alcance das crianças, como forma de evitar que sejam danificados por elas. Os livros considerados “melhores” são constantemente afastados das crianças, como se fossem objetos tão valiosos, que não pudessem ser tocados por elas sem o risco de perder seu valor. Ao seu alcance ficam apenas os livros rasgados ou danificados de alguma forma, ou até aqueles considerados “ruins” ou sem importância. Uma vez que existe esta ideia do livro enquanto objeto sagrado, podemos estar incorrendo no erro de guardar o que consideramos os “melhores livros” (MATTOS, 2013, p. 160) e acabar privando as crianças das infinitas possibilidades que podem surgir na interação entre criança e livro.

Acredito que apostar na competência e capacidade que as crianças têm desde a mais tenra idade é um caminho nessa linha tênue de “guardar para sempre ter” *versus* “apostar no manuseio deste objeto pelas crianças”. Tais ações podem acabar diminuindo o interesse e o desejo das crianças pelos livros. Como formar vínculo com um objeto se você não tiver acesso a ele ou não puder usufruir da forma que lhe for mais prazerosa? Acredito que, para estabelecer essa relação de vínculo e proximidade, é necessário conhecimento, toque, envolvimento físico e emocional.

Quando comecei a trabalhar na escola em questão, com as crianças de uma turma de pré-escola II, na faixa etária de 5 e 6 anos, constatei que os livros não faziam parte daquele espaço, como também não era possível ver produções das crianças na sala.

Nessa relação com as necessidades do grupo de ter acesso aos livros e meu interesse em possibilitar tal ação, encontrei, nas aulas do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II de Realengo (CREIR), um universo de possibilidades. A cada encontro era possível ver, sentir e ressignificar minhas práticas, tendo como princípio a escuta atenta aos desejos e interesses das crianças. Partindo desse cenário, tracei os seguintes objetivos iniciais para a atuação com minha turma de pré-escola:

- Conhecer o acervo contido na caixa dos livros do PNBE;
- Trazer livros para a sala;
- Começar uma rotina diária de leitura literária;
- Organizar um espaço para o acesso das crianças aos livros;

- Criar um ambiente favorável à autonomia leitora das crianças.

Em um desses encontros no curso do CREIR, o espaço estava preparado para receber as famílias das crianças atendidas para um evento, a *Abertura da Ciranda Literária*, projeto institucional daquela unidade. Lembro-me de que as produções expostas naquele ano foram disparadas a partir do livro *Direitos do Pequeno leitor* (2017). O livro, de autoria de Odilon Moraes e Patricia Auerbach, propõe uma leitura livre, onde esses pequenos leitores são convidados a exercitar seu direito a ler de vários modos. Se compreendermos que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si, compreendemos também que a organização do espaço contribui significativamente nas aprendizagens realizadas pelas crianças (HORN, 2017). Diante disso, começo a pensar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a construção de um espaço para os livros na nossa sala, tendo como referência o significado do termo espaço partindo do pressuposto de que este: “refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração” (HORN, 2017, p.19).

Como a sala era bem ampla, pudemos optar por construir uma estrutura fixa como denomina Branco, Corsino e Vilela (2014, p. 6, *apud* PERROTI, 2004, p. 14). As crianças sinalizaram que poderíamos usar os caixotes encontrados com facilidade na escola, como é possível observar nas fotos 1 e 2.

Figura 01: pintando caixote.



Fonte: a autora, 2018.

Figura 02: espaço dos livros pronto na sala.



Fonte: a autora, 2018.

Paralelamente à construção do espaço, eu investigava com as crianças para que elas achavam que serviam os livros. Anteriormente a isso, já os havia prevenido que suas respostas seriam utilizadas para compor um cartaz para o espaço dos livros. Importante ressaltar que nesse momento já realizava a leitura literária com eles diariamente. Alguns dos livros lidos até aquele momento eram: *Não* (ARTES, 2012); *E o dente ainda doía* (TERRA, 2013); *Voa, voa, pipa* (RENNÓ, 2011); *Mar de Sonhos* (NOLAN, 2017); *Lá vem o homem do saco* (RENNÓ, 2013); *Alô, mamãe, alô, papai* (HORN, 2013).

A seguir, transcrevo algumas narrativas, preservando o anonimato das crianças que serão identificadas apenas por suas iniciais. Tais narrativas demonstram qual a finalidade dos livros para algumas crianças, enquanto outras completam suas respostas usando palavras que remetem à leitura de livros feita anteriormente por mim.

**Professora:** Para que servem os livros?

**E:** Para colocar na caixa.

**K:** Para a gente ler, quando tiver coisa de ler, escrever... ver a menininha na praia.

**Y:** Para ler árvore e piu-piu.

**A:** Para ler histórias de árvore e do homem do saco.

**C:** Usar a imaginação para pensar no que a gente vai ler.

**B:** Para olhar uma historinha do cavalo.

**P:** Para brincar de ler e guardar o livro.

**M:** Para ler historinhas da árvore, do rato. Eu gosto de ler historinhas.

**R:** Para ler, contar historinha no livro. Eu gosto de ler quando estou na cama.

**F:** O livro serve para ler na cama, em casa eu tenho livro que eu conto sozinho.

(Caderno de planejamento)

Para Reyes (2010), é primordial fomentar a leitura na primeira infância. Tal ação contribui para a formação humana. Segundo a autora, pesquisas no campo da Neurologia comprovam que, nessa etapa, a maleabilidade do cérebro infantil é praticamente ilimitada, quanto mais diversificados forem os estímulos, mais capacidades cognitivas essa criança terá desenvolvido durante a sua vida.

Continuando a investigação sobre livros e leituras eu pergunto às crianças o que significa ler:

**K:** É um negócio... hein de ler páginas.

**Y:** Ler livro.

**E:** Uma coisa interessante?

**Professora:** Por que você acha interessante?

**E:** Porque faz você aprender e aprender as coisas.

**C:** Ler coisa... ler livro.

**P:** Livro.

**A:** Aprender a escrever.

(Caderno de planejamento)

Através das narrativas descritas as crianças são capazes de expressar o que entendem a partir da pergunta: “o que é ler?” mesmo sem decodificar palavras, apenas por imagens, pela sua oralidade, pela visualidade, pelo entendimento e conhecimento do mundo que as cerca. Sendo possível perceber que elas constroem sentidos próprios para essa ação, inquietudes e ressonâncias, fazendo-me apostar na pré-escola como um espaço e momento privilegiado para o contato com o livro e com a literatura.

A leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervém um autor, um texto - verbal ou não verbal- e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança (REYES, 2010, p. 22).

Freire (1989) relaciona leitura à compreensão crítica e não à decodificação de símbolos ou códigos. Ele já nos alertava sobre práticas de leituras mecânicas,



fragmentadas e era enfático ao dizer que as leituras feitas devem ter estreita relação com o contexto de quem lê. O que ele considera como apreensão de leitura caminha na contramão de práticas que priorizam a quantidade de páginas a serem lidas em detrimento do devido adentramento crítico ao texto. A perspectiva de leitura Freireana coaduna com a de Yunes (2002); para ela, pensamento e leitura são processos similares, porém, o ato de ler exige criticidade.

Tais considerações caminham na mesma perspectiva em relação ao trabalho com leitura na Educação Infantil, já que neste espaço não se deve considerar a leitura codificada pois “ler não é decifrar palavras” (BRASIL, 1998, p. 144).

### **O Encontro com os Livros**

Considerando as observações e relatos anteriores, foi preciso oportunizar uma aproximação física das crianças com os livros, como condição necessária para sua aproximação à própria leitura, o que, inicialmente, foi feito da seguinte forma: o parquinho é um espaço localizado em uma área fechada dentro do pátio externo da instituição, com grades que delimitam o espaço. Utilizando o momento da brincadeira no parquinho que fazia parte da rotina da turma, costumava perguntar às crianças o que elas queriam levar para lá. Algumas das opções eram: livros, caixa de sucatas, bolinha de sabão e brinquedos. E, para minha grata surpresa, com o passar do tempo, em resposta às estimulações propostas, a escolha por livros foi aumentando e influenciando crianças das outras turmas de Educação Infantil que compartilhavam o parquinho conosco.

As outras professoras tinham muito receio de que os livros fossem danificados ou que eles não tivessem o devido cuidado naquele espaço aberto com muitas crianças. Aos poucos fui convencendo-as de que o efeito era contrário. Quando estavam com livros, as crianças ficavam calmas e formavam pequenos grupos de acordo com suas afinidades literárias. Até mesmo os conflitos ou disputas por brinquedos diminuíram. Para variar a prática, esporadicamente, as crianças que desejassem, poderiam escolher um livro para levar para o parquinho. Outras vezes, eu descia com a caixa do PNBE e no parquinho elas poderiam optar por ler, brincar nos brinquedos fixos que lá existiam ou até ler enquanto brincavam, como podemos observar nas seguintes fotos:

Figura 03: Área externa do pátio.



Fonte: a autora, 2018.

Figura 04: Parquinho.



Fonte: A autora, 2018.

Observamos a possibilidade de promoção da leitura literária em um espaço não formal e que, coletiva ou individualmente, as crianças tiveram a oportunidade de ressignificar sentidos, provocando-as a pensar o mundo de outras formas. Corsino aponta a importância da interação nesse ato de ler, ao afirmar que “as crianças aprendem no coletivo e esta relação com o outro – colegas, professores, personagens, situações reais e imaginárias – precisa ser valorizada para que a leitura aconteça” (CORSINO, 2014, p. 9).

Autonomia, um termo muito recorrente nas discussões e estudos na área da Educação Infantil é definido, segundo o Referencial Nacional para a Educação Infantil, como “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL,

1998, p.15). Neste sentido, não cabia propor situações de leitura literária somente mediadas por mim, práticas que consideram o protagonismo das crianças e seu poder de decisão frente a situações do cotidiano são necessárias para que a autonomia seja exercida efetivamente no espaço escolar.

Ainda assim, depois que o espaço ficou pronto, já descíamos com os livros para o parquinho, mas a maioria das crianças ainda tinham receio de pegá-los sem minha autorização ou sem estar no momento da roda de leitura em que, costumeiramente, a leitura era feita por mim. Quando alguma criança fugia à regra, outra corria para denunciá-la: “- *Tiaaaaaaaaaaaaaa! Ele pegou o livro sem te pedir!*” ou “- *Tiaaaaaaaaaaaaaa! Você deixou ele ler o livro?*” com expressões faciais que revelavam medo ou espanto.

Uma criança em especial contribuiu muito para esse processo de autonomia do grupo em relação a pegar os livros autonomamente. Desde o início do ano, ela demonstrava interesse voraz pelos livros, sempre se colocava na posição de leitora, participava ativamente das leituras que eram feitas fora da sala e, entre uma atividade e outra na sala, sempre recorria aos livros. Suas ações acabaram fazendo com que os colegas também escolhessem os livros como possibilidade de brincadeira ou espera entre uma atividade e outra. A seguir, descrevo uma cena em que podemos vê-la assumindo o papel de mediadora da leitura para o grupo.

### **Cena 1**

Certa vez, enquanto eu fazia a chamada, K. pegou um livro para ler para o grupo, *Os Três porquinhos*, e posicionou-se em frente ao quadro. Enquanto isso, um grupo de crianças posicionou-se de frente para ela, como eu costumava fazer com eles. Ao tentar iniciar a leitura, K. percebe que uma colega não se sentou, ela me chama e fala: “-*Tia Queiti, a M. não quer sentar*”. Eu não interfiro e ela segue com a leitura. Em alguns segundos as crianças se dispersam, ela resolve mudar de lugar e pede para que um colega pegue a cadeira e a posicione de costas para o quadro, insiste que todos estejam sentados para continuar a leitura. Conforme as crianças se movimentam, K. também o faz, indo com o corpo e o livro na direção deles. Quando ela vira o livro para eles com as imagens, as crianças voltam a prestar atenção na leitura feita por ela por alguns segundos.

Em seguida ela arrasta a cadeira de novo na tentativa de se afastar das crianças que voltam a não prestar atenção. O grupo de meninos começa a organizar uma dança das cadeiras, ela olha para eles com olhar de reprovação, vem até mim e fala: “- *Oh, tia, ninguém quer escutar eu*”; eu pergunto para ela: “- *E agora?*” K. retorna à cadeira e uma criança pede silêncio sem sucesso. Outras meninas pegam seus próprios livros, ela começa a chamar os meninos pelo nome, um deles, que é muito próximo a ela, chama: “- *N., vem! Vem ouvir*”, se posiciona na frente dele, impedindo que os meninos o empurrem na cadeira. Sem sucesso ela volta para o grupo de meninas procurando atenção.

Através da cena descrita é possível tecer algumas considerações sobre como práticas de leituras mediadas, que acontecem cotidianamente, possibilitam às crianças ressignificarem sentidos, atribuindo gestos próprios e sentimentos. Isso fortalece a concepção de Mattos (2013, p. 134), para quem “a imitação do ato de ler, do gesto à voz, pode ser considerada uma forma de ler das crianças pequenas.”

Era minha preocupação que eu não fosse, para elas, a única detentora do poder de mediar a leitura e que elas criassem suas próprias estratégias de leitura ou mediação para o grupo. Observando que quando faziam isso ocorria uma disputa, pois, geralmente, as mesmas crianças queriam ocupar esse lugar. Então, sugeri que as crianças escolhessem seu livro preferido, fotografei-as com ele e combinamos que, no decorrer dos dias, quem desejasse fazer a leitura para os colegas poderia fazê-lo. Como demonstram as fotos a seguir:

Figura 05 e 06: Criança lendo na sala para os colegas.



Fonte: a autora, 2018.

Outra prática incorporada ao cotidiano foi a leitura de uma história (previamente escolhida por mim do acervo da sala de leitura), realizada ao ar livre. Como mencionado anteriormente, o pátio dessa escola era muito grande e nos permitia infinitas possibilidades. Nesses momentos, as crianças tinham a oportunidade de também interagir com elementos da natureza, e depois da leitura mediada por mim escolhiam títulos para lerem livremente. Era comum observar que as crianças assumiam esse papel de mediador procurando colegas para ouvirem suas leituras.

Figura 07: Leitura mediada pela professora no pátio da escola.



Fonte: a autora, 2018.

Planejar momentos de leitura literária e o encontro das crianças com os livros em diferentes espaços e em diversos momentos do nosso cotidiano só foi possível tendo como premissa uma concepção de leitura que não tem objetivos didatizantes, que acredita na fruição, no deleite e na capacidade de aprendizagem que as próprias interações entre as crianças movimentam, e das crianças com objetos carregados de sentido, neste caso, o livro, como forma mais prazerosas de aproveitar todo universo literário. Este, segundo Candido, inclui “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2017, p. 176).

É urgente superar práticas que ainda se baseiam somente na codificação/decodificação de textos para obter resultados, tornando a leitura enfadonha e sem prazer. Paulo Freire, em *A Importância do Ato de Ler* (1989) descreve como sua

trajetória leitora na infância contribuiu para ele ser quem é, e como isso refletiu posteriormente em sua prática. Em suas memórias, ao lembrar de Eunice (professora de Paulo Freire) e de seu professor do ginásio, o autor destaca como eles possibilitaram que seu encontro com a leitura fosse de maneira prazerosa.

Os professores de Freire consideravam que a apreensão do significado, a experiência estética e o adentramento crítico eram mais importantes que leituras mecânicas e decoradas. Que assim como eles, almejemos deixar memórias positivas, carregadas de afeto, emoção e alegria nas nossas crianças leitoras da Educação Infantil.

Durante a observação feita foi possível perceber que, participando da construção dos espaços e ambientes, as crianças sentem-se mais à vontade para usarem o espaço com o devido cuidado, mas sem o sentimento de medo. Durante todo o ano letivo e as diversas práticas de leituras sugeridas, por mim ou pelas crianças, não tivemos a perda de nenhum livro e em algumas raras vezes que alguma página se soltou, conseguimos consertar juntos. Sinto que retribuíram a confiança depositada por mim cuidando do espaço e dos livros como quem diziam: *somos capazes*.

A partir das perguntas feitas, foi possível perceber que, já no primeiro ano de escolarização obrigatória, as crianças prontamente demonstravam em suas respostas como esse processo de escolarização e de práticas que não consideram suas singularidades e especificidades as marcam profundamente. O que acaba fazendo-as repetir gestos e comportamentos que as limitam e as colocam em um lugar de submissão, sempre à espera do que é permitido ou legalizado fazer a partir da figura e tutela do professor.

No decorrer das práticas relatadas, percebi que, as crianças, ao perceberem que seus desejos e necessidades eram respeitados e que a professora confiava neles, cresceram, amadureceram, fortaleceram vínculos com os pares, aumentaram sua autoestima e segurança. Nossa relação permeada pelo afeto e pela liberdade de poder dizer e demonstrar o que sentíamos criou vínculos. As famílias costumavam relatar como as crianças tinham desejo de estarem na escola depois da minha chegada, apesar das condições nem sempre serem as ideais para realizar o trabalho pedagógico com o respeito e direito que as crianças têm. Sempre procurei seguir os documentos legais e mandatórios que regulamentam a Educação Infantil, documentos esses que descrevem uma criança ativa, sujeito de direitos, que exerce autonomia e criticidade, que tem

direitos de vivenciar bens culturais. A literatura infantil de qualidade se propõe a abarcar essa criança.

## Referências

BRANCO, Castelo Jordana; VILELA, Rafaela; CORSINO, Patrícia. Onde estão os livros na Escola? Discutindo espaços de livro e leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Anais do IV GRUPECI**. Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias: Ética e Diversidade na Pesquisa. Goiânia, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola literatura fora da caixa**. Brasília, 2014.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CORSINO, Patrícia. Leitura literária na escola e produção de sentido. In: LIMA, M.,

CAVALCANTE, Maria, SALES, José, FARIAS, Isabel. (orgs.) **Didática e a prática de ensino na relação com a escola – Livro 1**. Fortaleza: CE: Ed. UECE, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

HORN, Maria Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MATTOS, Maria Nazareth Souza Salutto. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. 192 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

REYES, Yolanda. **A casa Imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura**: Complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.