



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e
Crítica Literária da PUC-SP**

nº 17 - dezembro de 2016

Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura

**Children's literature and early childhood: reading policies and
practices**

Renata Junqueira de Souza¹

RESUMO

O presente artigo pretende mostrar um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis, como condição necessária para ampliação e criação de hipóteses, da capacidade imaginativa, compreensiva na infância, permitindo que as crianças sejam protagonistas ativas do momento da rotina diária com a literatura infantil no âmbito educacional. Para tanto, divulgar a educação literária desde a primeiríssima infância e revelar como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) reconhece e considera as especificidades da educação infantil nos livros selecionados de zero a cinco anos nos últimos editais torna-se necessário. Por fim, propor uma distinção entre o contar e o dizer, selecionando dois livros do acervo do PNBE destinados à educação infantil – para sugerir um trabalho prático com relação à estrutura do texto narrativo e algumas estratégias de leitura, atividades que podem acolher as crianças despertando-as para os gestos de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Literatura infantil; Livro infantil; PNBE; Política pública de leitura

ABSTRACT

This article aims at showing an intentionally educational undertaking directed at an extensive formation of children's intelligence and personality, as a necessary condition for the expansion and creation of hypotheses, of childhood imaginative and understanding ability, allowing children to be active protagonists in their daily routine concerning literature in the educational field. To do so, disseminating literary education since the very first infancy becomes necessary; in the same way, revealing how the Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) [National School Library Program] recognises and takes into consideration the specificities of early childhood education in

¹ Livre docente, coordenadora do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil), Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente – SP – Brasil – recellij@gmail.com.



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e
Crítica Literária da PUC-SP**

nº 17 - dezembro de 2016

the selected books within the 0–5 year age bracket in the last public bids. Finally, the aim is to propose a distinction between storytelling and reading aloud, through the selection of two books from the PNBE collection intended for early childhood education – so as to suggest practical work with regard to narrative text structure and some reading strategies, activities which can engage children in reading activities.

KEYWORDS: Early childhood education; Children’s literature; Picture book; PNBE; Public politics of reading

Palavras iniciais

A educação infantil brasileira tem sofrido significativas mudanças, especialmente a partir do século XXI, que vão desde as leis que gerenciam tal segmento até as concepções a ela atreladas. Em meio aos avanços, podemos evidenciar a ampliação do grau de formação dos professores e as políticas públicas específicas para creches e pré-escolas. Uma delas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), é responsável por selecionar livros literários que compõem os acervos das instituições de educação infantil.

Este texto aborda, inicialmente, o PNBE em suas possibilidades e limites, dadas as contingências de sua implementação e as reais condições objetivas das instituições infantis em sua infraestrutura e em seus recursos humanos. Na sequência, elucida questões relativas às práticas leitoras e sua relação com o ato de ler e de contar, bem como as decorrentes e possíveis contribuições da criação de elos mediadores para a prática literária efetiva na primeira infância. E, por último, antes das considerações finais, traz exemplificações de atividades com a literatura infantil, considerando a unidade livro-criança como ancoragem para a planificação de ações destinadas à formação de leitores mirins, em seus modos, ações e gestos embrionários do ato de ler.

1 PNBE: algumas reflexões

Geralmente, os livros que compõem as bibliotecas escolares da maior parte das escolas brasileiras são exemplares doados, fornecidos por projetos empresariais e também por programas federais, estaduais e municipais. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) faz parte da esfera federal que compõe e distribui alguns acervos escolares. As considerações a serem feitas em relação ao PNBE neste texto, ultrapassam a ação de distribuição de obras, porque envolvem análises dos livros selecionados para as creches e a necessidade de pensarmos em como criar mediações para a leitura literária dessas obras.

O PNBE é um projeto governamental de distribuição de obras literárias e didáticas organizadas em *kits*, que abrange toda a educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Seu objetivo principal é a ampliação, acessibilidade e apoio pedagógico por meio de acervos bibliográficos destinados às escolas de todo o país. Criado pela Portaria

nº 584, de 28 de abril de 1997, foi elaborado para, a cada ano, contemplar diferentes segmentos escolares. São múltiplos os títulos que constam do acervo, como livros de literatura, livros culturais, histórias clássicas universais e regionais, e obras de autores contemporâneos, além de diferentes gêneros literários.

De acordo com dados do MEC/FNDE, no PNBE foram entregues 7.426,531 livros a todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da educação de jovens e adultos durante a sua implementação, de 2016 a 2013. Além desse acervo, foi distribuído também o vocabulário ortográfico da língua portuguesa – VOLP; foram criados programas complementares – o *PNBE-Periódico*, destinado à entrega de publicações (jornais, revistas, entre outros) às escolas, e o *PNBE-Professor*, exclusivo para professores da rede pública, que receberam livros direcionados à orientação do ensino em cada disciplina da educação básica.

O programa existente desde 1997 pode auxiliar na solução da problemática livro-criança, literatura-criança e no que dela decorre: a ausência desse acervo na própria biblioteca escolar ou a sua presença, mas sem o acesso a professores e crianças; livros do acervo trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas; o próprio uso das bibliotecas; vivências com os livros do PNBE em projetos didatizantes; o desconhecimento por parte dos professores das preferências infantis, bem como do próprio acervo em sua quantidade e qualidade linguística e estética, e de autores/ilustrações que pudessem melhor colaborar na contextualização das obras no universo da produção editorial e literária; dentre outras implicações.

Soma-se a essa problemática o provável despreparo do professor responsável pela biblioteca escolar, bem como o descuido em relação às bibliotecas pela própria gestão da escola e pelo poder público. Nesse sentido, infelizmente, há um fracasso não declarado que envolve o PNBE e que fica mascarado pelas vultuosas cifras e articula-se também ao fomento do mercado editorial. O retrato das instituições de educação infantil pesquisadas *in loco*², de Marília e Presidente Prudente, talvez seja também o de várias outras instituições Brasil afora, e não somente da educação da infância, mas igualmente de outros segmentos educativos.

² Trata-se de pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) e –pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita da UNESP de Presidente Prudente e Marília (CEPLE), respectivamente. A investigação intitulada **Literatura e Primeira Infância**: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras foi financiada pela FAPESP de 2011 a 2014 (Processo FAPESP – 2011/ 5092-1).

Diante do exposto, sintetizamos que distribuir acervos às escolas é fundamental, mas não é o suficiente. É necessário investir na construção de escolas adequadas e na formação de profissionais qualificados nas bibliotecas, promover ações de comunicação e disponibilizar cursos de formação continuada ou de orientação sobre o PNBE à equipe escolar, bem como outros que possibilitem um trabalho efetivo com a literatura infantil com vistas à formação da criança leitora. Tais ações auxiliariam o programa a ter uma abrangência e uma qualidade muito superior, para além de completar prateleiras.

2 PNBE: o acervo da educação infantil

Na pesquisa acima mencionada analisamos as obras dos acervos do PNBE 2008 destinados à educação infantil e temos mantido uma rotina de análise de todos os acervos. Há um interesse direto dos Centros de Pesquisas da UNESP de Presidente Prudente e de Marília em avaliar tais livros infantis, pois eles compõem as bibliotecas escolares e também são objetos de leitura e práticas pedagógicas com leitura nas instituições infantis. Nesse sentido, tentamos analisar, discutir e produzir atividades com estratégias de leitura para os livros dos acervos. Para tanto, elaboramos um roteiro de análise, cujas dimensões estabelecidas também representam o engajamento de todos os pesquisadores de nossos centros de estudos.

Quadro 1 – Orientações do CELLIJ para análise de livros do PNBE (Ed. Infantil)

CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – UNESP – Presidente Prudente.

CEPLE - Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita – UNESP – Marília.

Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras. Projeto FAPESP – 2011/ 5092-1.

ROTEIRO DE ANÁLISE das obras do acervo do PNBE de 2008 - educação infantil

I - DIMENSÃO MATERIAL

O valor objetual-comunicativo-expressivo do livro como motivador da atividade da criança – à ação, experimentação, manipulação, interatividade, inventividade, imaginação, curiosidade, empenho e descoberta motora, organização mental – a partir do conjunto de estímulos sensoriais e do convite à vivência prática e lúdica (ver, olhar, tocar, mexer, sentir, cheirar, pegar, morder, apertar, balançar, rodar, ouvir, pintar, escrever, apagar, puxar, levantar, colar, posicionar, montar, encaixar, abrir, dentre outros) provenientes dos elementos gráficos do projeto editorial (formato, movimento, dimensão, cor, textura, sons, ganchos aos usos táteis, auditivos, olfativos, visuais).

II - DIMENSÃO VERBAL

Elementos estruturais da narrativa: *Enredo, tempo, espaço, caracterização de personagens,*

tema e estilo literário devem ser compatíveis entre si, cada um complementando o outro. *Enredo* (da narrativa e como é abordado; baseado na lógica com relações casuais que conectam as ações da narrativa e devem ser plausíveis dentro do contexto da história), *tempo* (quando a história acontece e quanto tempo dura), *espaço* (onde se passa a história), *tema* (é a ideia subjacente à narrativa, que pode ser um ou vários temas: amizade, coragem, amor), *caracterização* (como é retratado cada personagem: personalidade – preferências, o que/como pensam, sentem, falam e agem por meio da representação de atitudes de si mesmos e do outro – e características físicas) e o *estilo literário* (refere-se às palavras escolhidas para compor o texto e como são organizadas, isso cria o espírito da história. O autor muitas vezes usa frases curtas, descrições e balões para enfatizar as ações e os sentimentos da narrativa).

Elementos estruturais da poesia: *linguagem poética em sua forma* (estrofes - dísticos, tercetos etc; versos - regulares, brancos, polimétricos, livres; métrica - uma, duas... redondilha, decassílabo; rima - interna, externa; ritmo; simetria/assimetria); *conteúdo* (escolhas das palavras; tratamento da temática; figuras de linguagem; figuras de efeito sonoro - aliteração, assonância, repetições, onomatopeias; simbologia; significados) e *estilo* (quadrinhas, cantigas, parlendas, haicais, advinhas, trava-línguas, sextilhas, cordéis, sonetos, poema visual, poemas de diferentes extensões).

Além dessas marcas de boa escrita, livros para crianças devem ser livres de estereótipos (evitando uma escrita empobrecida e socialmente ofensiva) e de um tom professoral (pois subestima a capacidade da criança para compreender o texto).

III - DIMENSÃO NÃO-VERBAL – ILUSTRAÇÕES

A ilustração que forma uma unidade de sentido no livro; vinheta; capitulares; projeto gráfico em seu conjunto (planejamento do impresso - formato do livro, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha, encadernação); cores; técnicas utilizadas (aquarela, colagem, computação gráfica, fotografia, xilogravura etc); página dupla; corte e dobra; moldura; enquadramento; ponto de vista; a narratividade - sequência, tempo, espaço, movimento; a simbologia; redundância, ampliação ou complementaridade entre texto verbal e não-verbal.

Sintentizando... O LIVRO: 1. a singularidade do uso da linguagem verbal e não-verbal e o diálogo coerente entre elas; 2. o modo como os elementos do texto em prosa, em verso ou por imagens estão organizados para gerar efeito de sentido; 3. as propriedades e características que permitem identificar o texto como literário; 4. o caráter plurissignificativo e simbólico das linguagens; 5. as formas de representar o mundo que se distanciam do olhar automatizado e proporcionam novas percepções; 6. as possibilidades de participação ativa do leitor; 7. as possibilidades de uso do texto literário pelos diversos mediadores (pai, professor, bibliotecário etc).

Fonte: CELLIJ, 2014

Pensando nas crianças de zero a cinco anos, público das instituições de educação infantil, em sua grande maioria, os livros (acervo-PNBE-2008) não seriam oportunos para o trabalho com bebês e crianças pequenas, porque não possuem muitos estímulos que possam motivar a sua atividade principal (ou seja, aquela que melhor mobiliza a criança em seu aprendizado e desenvolvimento psíquico, também chamada de atividade guia ou dirigente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural). Há que se respeitar os sentidos da criança, em potencialidade, além da visão, a audição, o paladar, o olfato, o

tato, relacionando-os com texturas, materiais mais espessos, resistentes em sua gramatura de folhas do miolo e da capa, presas, por exemplo, não somente por grampos, mas costuradas – sem o que se dificulta o manuseio independente dos pequeninhos.

Em outras palavras, as obras no conjunto não possuem elementos necessários para o estímulo dos bebês e crianças da educação infantil, apresentam-se insuficientes em seu valor objetual-comunicativo-expressivo como motivador da atividade da criança a partir do conjunto de estímulos sensoriais e do convite à vivência prática, provenientes dos elementos gráficos do projeto editorial. Por esse motivo, um contato maior de intimidade entre esses pequenos leitores e o livro, nas condições apresentadas, em seu projeto gráfico-editorial, em sua materialidade, prescindiria de mediadores – ainda que tal condição não deva se constituir como regra e nem impedimento para a distribuição desses livros. Os temas das histórias e enredo, no geral, enlaçam os leitores pequeninhos e deve fazer parte das leituras do professor para os alunos.

Todavia, os materiais são belos e chamativos para as crianças, adequados, principalmente, para as turmas de quatro a cinco anos, posto que o diálogo entre linguagem verbal e visual provoca a brincadeira, incentiva a atividade guia dessa idade – o jogo de papéis protagonizado ou o faz-de-conta. Possibilita novos olhares e novas percepções da literatura em seu caráter plurissignificativo e simbólico, além da participação ativa do pequeno leitor durante a manipulação e leitura do livro.

Embora vários livros infantis não tenham a materialidade diversificada para as creches e pré-escolas, todos podem ser utilizados, seja em momentos de leitura ou de contação de histórias. Para tanto, o professor, deve inicialmente compreender as nuances desses dois atos e, a seguir, planejar um trabalho com o livro infantil.

3 Ler e contar na educação infantil

Diferentes autores (COLOMER, 2007; ZUMTHOR, 2007; TUSSI; RÖSING, 2009) têm considerado a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura, por meio da contação de histórias, brincadeiras, leitura em voz alta, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades do desenvolvimento infantil.

Sob ponto de vista, é importante definir diretrizes para os momentos de leitura e contação de histórias. O primeiro deles refere-se à utilização da vocalização, tanto na leitura em voz alta (a chamada proferição, de acordo com Bajard, 1999 e 2007) quanto

na contação, em que se estabelece uma conversação literária, compartilhada entre um adulto e uma criança, muitas vezes com a utilização de algum recurso material. Ambos, a leitura em voz alta ou a contação de histórias valorizam de forma indiscutível a voz humana, fator altamente significativo na ampliação de interesse de leitura pela criança, leitor em formação.

O ato de contar uma história permite a modulação da voz, que se enriquece, ao vir acompanhado de gestos, de expressões faciais e emoções. Essa prática acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores das crianças e pelos professores, bibliotecários, dentre outros.

Não é sem razão que Colomer defenda que, “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se leitor [...] [bem como] falar sobre os livros com as pessoas que nos rodeiam [...]” (2007, p. 143).

Na narração de textos de natureza literária, quer seja pelo ato de proferir ou pelo ato de contar, a maior relevância é da voz. Os estudos de Zumthor (2007) atestam essa ideia, a partir de algumas teses:

Primeira tese: a voz é um lugar simbólico por excelência [...] A voz é, pois, inobjetável [...].

Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.

Terceira tese: todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado [...]

Quarta tese: [...] a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem.

Quinta tese: a voz não é espetacular; não tem espelho [...].

Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte [...]. (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Nesse sentido, a minha voz e a do outro causam o estabelecer ou restabelecer de uma relação dialógica que funda a palavra do sujeito mediador, contador ou leitor. Da obra de Zumthor também depreendemos que, na Educação Literária, escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte.

Estudos investigativos sobre as modalidades de contação de histórias precisam ter em vista a relevância da voz, o que, aparentemente, não recebe aprofundamento e reflexões necessárias pelos interessados em ler e contar histórias às crianças.

Se dentre as modalidades da narratividade que podem ser desenvolvidas pelo leitor/contador, destacam-se a leitura em voz alta e o ato de contar, o que pressupõe a ação de mediador, tanto uma quanto a outra envolvem a participação de um sujeito, criador de mediações, entusiasmado, não necessariamente preparado e pronto, mas com um domínio de rico repertório literário, e ciente do uso de sua voz.

Nossas pesquisas demonstram que o conteúdo literário amplia o conhecimento do ouvinte, ou mesmo do leitor mirim, que passa a protagonizar junto do leitor/contador. Esse tipo de atividade literária contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e amplia o imaginário, formando e aperfeiçoando estratégias de leitura de adultos e crianças.

Vygotsky (2001, 2009) nos permite afirmar que, quanto maior forem as experiências vividas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, o livro pode se tornar um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de narratividade, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas.

Neste texto, enfatizamos a literatura como o material que sustenta a leitura oralizada e a elaboração da Hora do Conto, como momentos em que se pode cooperar para o incentivo à formação do ouvinte e do leitor mirim.

Sabendo-se que a leitura de histórias diverge da contação, pois a primeira é uma prática de leitura, e a segunda um reconto, esta é tão fundamental quanto àquela na educação infantil. Todavia, a organização desses momentos na instituição escolar é essencial e requer que aconteça de diversas formas com o uso de variados recursos e técnicas, posto que a diversificação é primordial para, além de enriquecer a atividade, *cativar o ouvinte a leitor em formação.*

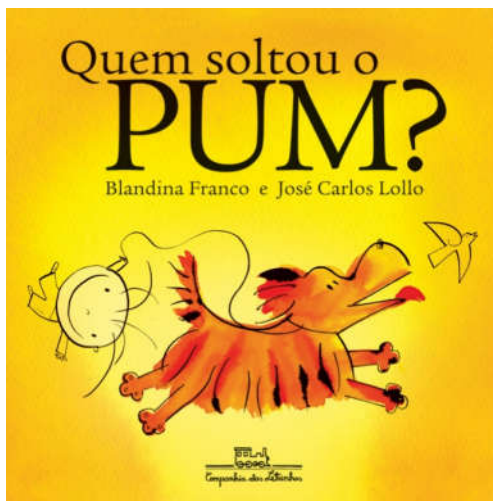
A oralização e/ou contação requerem do mediador um preparo prévio, desde a escolha da história (levando em consideração a faixa etária do ouvinte e o número de crianças que participarão da atividade), bem como a técnica utilizada para narrar o texto. Assim, para crianças de zero a cinco anos o educador tem uma gama de gêneros disponíveis: poesia, livros de imagem (sem textos), livros ilustrados, cordéis, cantigas e parlendas, entre outros. Neste artigo, evidenciamos dois exemplos com livros infantis selecionados pelo PNBE.

4 Caixa e voz: práticas literárias em ação

Para elucidar a diferença, às vezes tão tênue e outras vezes tão provocativa, entre contação de histórias e proferição (leitura em voz alta) selecionamos dois livros escolhidos pelo PNBE para compor o acervo de creches. Trata-se das narrativas: *Quem soltou o Pum?* (Franco, 2010) e *A casa do bode e da onça* (Lago, 2005). Mostraremos a seguir, duas práticas pedagógicas dirigidas a instituições de infância que atendem crianças de zero a cinco anos. A ênfase recai aqui sobre as crianças de maternal, ainda que adaptações possam ocorrer para alunos de outras salas de aula.

A fim de explicitar como pode se dar a contação de histórias no ambiente da educação infantil, escolhemos o livro de Blandina Franco com ilustrações de José Carlos Lollo – *Quem soltou o Pum?* (fig. 1). A narrativa carregada de humor e possibilidades de inferências narra a história de Pum, um cachorro que ‘apronta’ muitas travessuras. O foco narrativo está em primeira pessoa, na figura do menino, dono do Pum. A ideia de contar essa história com uma caixa de ‘contação’ abre várias perspectivas para a compreensão do texto.

Figura 1 – Capa do livro: Quem soltou o PUM?



Fonte: FRANCO (2010)

A caixa de contação (fig. 2) é um recurso em que o mediador/contador de histórias prepara, neste caso, para utilizar como cenário. Para a referida obra literária, cada uma das partes da caixa foi decorada com desenhos pintados, feitos de E.V.A. ou tecidos coloridos, cuja função deteve-se justamente na representação dos espaços da

narrativa – muito embora haja o seu uso para outros fins diversos, como exploração de elementos da narrativa, características de personagens, sequência cronológica dos fatos etc, além de que pode estar associada à leitura oralizada, a dita proferição, guiada pelo livro ampliado e/ou adaptado justaposto por velcros à tampa da ‘caixa narradora’ (LIMA; GIROTTO, 2010). Foram escolhidos para ilustrar a caixa, os espaços mais recorrentes e significativos da história: o jardim de frente da residência, o quarto do menino, a sala de estar, o banheiro e algumas portas da casa. Ademais, o interior da caixa foi preenchido por um papel neutro – afinal, ali se encontra a surpresa do desfecho da história, revelada para os ouvintes somente no último minuto da contação.

Figura 2 – Caixa de contação de histórias (imagem externa/cenário)



Fonte: A autora

Antes da contação, o professor ou bibliotecário, na condição de mediador, deve estudar e memorizar os fatos e elementos centrais da narrativa para que, naturalmente, as travessuras feitas por Pum sejam contadas ação por ação. O papel do contador, nesse momento, é apresentar os acontecimentos da história movendo a caixa, garantindo a devida sintonia entre a história contada e o movimentar da caixa; assim, o pequeno ouvinte tem a oportunidade de observar (mediante os apelos sensoriais, aguçando, por exemplo, sua percepção visual) os diferentes acontecimentos em cada um dos ambientes em que a narrativa se concretiza.

Não sem razão, por exemplo, ao soltar o Pum no jardim e a síndica do prédio dar uma bronca no menino, a face da caixa disposta e apreciada pelos pequenos ouvintes, remete a esse espaço narrativo: o jardim. Propicia-se às crianças pequenas a condição de ir aprendendo e desenvolvendo funções e ações mentais, relacionadas à capacidade e atitude de ler, posto que ao mobilizar e ativar uma estratégia de leitura, como a da

visualização, as crianças, ao ouvir a história, já são convidadas a ir imaginando ‘coisas’ para muito além do espaço.

Outra questão relevante nessa obra literária é o jogo elaborado pela autora em torno do nome próprio do cão, PUM, e o significado fisiológico desse verbete no dicionário: *pum*, relativo à flatulência (soltar gases). Desde esse ponto de vista, o mediador conta de memória a história de Blandina Franco sem mostrar o cachorro aos pequenos interlocutores, garantindo ineditismo ao elemento surpresa dessa técnica-recurso narrativo.

A construção verbal da contação cria elos para as predições durante a prática leitora, permitindo às crianças inferir que se tratam de gases. São vários os momentos em que os pequenos ouvintes podem inferir (sem ainda visualizar o cachorro PUM) os ruídos do pum (gases) por meio dos indícios e pistas verbais elaborados pela autora: “[...] nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum[...].” (p. 6); “[...] mas às vezes as pessoas olham feio para mim porque o Pum faz barulho e atrapalha a conversa dos adultos [...]” (p. 9); “Tá certo que algumas vezes o Pum faz muito barulho e em outras ele fica fedido. (p. 30).

O professor pode, ao narrar *Quem soltou o Pum*, incorporar a personalidade do menino, dono do cachorro, pois a própria história, por ser contada em primeira pessoa, permite essa aproximação. E, diante dessa proposta, tomando consciência de todas as possibilidades estético-literárias ofertadas pela obra, pode ainda se caracterizar como o menino: calça jeans, camiseta e um boné, talvez com a aba virada ao contrário, já são suficientes para despertar a imaginação da criança, que também vai inferir a respeito da figura do narrador.

A cada imagem da caixa apresentada, a cada espaço em que a narrativa acontece, a criança pode visualizar a situação do narrador soltando gases. Somente ao final da contação da história, o mediador abre a caixa e, retirando de seu interior um cachorro de pelúcia, personifica a personagem protagonista da narrativa – o cão Pum (fig. 3). Todos esses elementos, o espaço retratado nas faces da caixa, a entonação na voz do narrador vestido de menino, algumas paradas na história para suscitar emoção e a surpresa e o desfecho final contribuem para a compreensão do texto que está sendo contado.

Figura 3 – Caixa de contação de histórias (imagem interna/Pum)



Fonte: A autora

No momento da revelação, em que o professor mediador mostra o cachorro, todas as inferências feitas pelas crianças no decorrer da narração são complementadas com o verdadeiro significado do pum, que agora é tomado como real, pois o ouvinte criança compreende, afinal, que se trata de um cachorro chamado Pum.

Sintetizando, é importante enfatizar algumas questões já levantadas a respeito da atividade de contação de histórias com a utilização da técnica-recurso caixa de contar:

- a) o mediador/contador memoriza aspectos e elementos fundantes da narrativa, treinando a movimentação das faces da caixa conforme o espaço da história modifica-se;
- b) os lugares em que a narrativa acontece (casa, jardim, banheiro, dentre outros) merecem estar bem ilustrados na caixa para que os pequenos ouvintes compreendam a trajetória do Pum (aqui ainda não entendido como o cachorro protagonista);
- c) por fim, o professor pode incentivar a criança pequena a inferir sobre os possíveis sentidos de pum durante a contação; entretanto, a novidade e a consolidação do real significado – ou seja, a noção de que Pum é um cachorro – deve ser configurada somente ao final. Há valoração imaginativa e didática (a despeito do ensino das estratégias de compreensão em gestos e ações embrionárias do ato de ler desde o berço) a um só tempo, diante do fato de PUM pré-figurar e ficar implícito no desenrolar de toda narrativa, mas efetivado em seu real significado, quando o mediador abre a caixa e soltar o PUM!
- d) após o término da contação, necessária se faz a apresentação da obra, o livro como objeto cultural, como o detentor da ficção apresentada às crianças em suas riquezas culturais materializadas pelo projeto gráfico editorial e estético literário ali ancorado. Por outro lado, o contato com o texto não-verbal e toda a linguagem visual criada pelo ilustrador, em uma outra atividade literária como a da proferição, já seria denotativo (a partir dos paratextos, como a capa) de inferências mais plausíveis e engajadas em conexões texto-leitor (uma outra estratégia de leitura coadjuvante do processamento do ato de ler) a mobilizar o conhecimento prévio do leitor mirim.

Para exemplificar uma leitura em voz alta ou proferição, escolhemos o livro *A casa do bode e da onça* (fig. 4) com texto, com ilustrações de Ângela Lago (2005). O educador, mediador de leitura, precisa levar alguns aspectos em consideração no momento da seleção do livro a ser lido. Inicialmente é interessante que o texto contenha todos os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagens, clímax, desfecho e situação final. Outro aspecto relevante é a relação entre os personagens – ao ler em voz alta, o professor profere a leitura e a criança/ouvinte vai, por meio da escuta, visualizando as cenas e as ações. Assim, na busca por uma boa narrativa para proferição, é importante selecionar uma história que possibilite diversos tipos de entonação no momento de transmitir vocalmente ao outro o texto escrito.

Figura 4 – Capa do livro: A casa do bode e da onça



Fonte: LAGO, 2005

Em *A casa do bode e da onça*, a onça e o bode, sem se darem conta, acabam por construir uma mesma casa. Quando tomam consciência de que os dois têm direitos iguais sobre o imóvel, resolvem, muito a contragosto, morar juntos. Todavia, como cada qual considera a situação de dividir a casa não muito boa, há inusitadas, criativas e engraçadas situações criadas pela autora. Cada um, a seu modo, passa a aprontar mil artimanhas para tentar expulsar o outro do seu ‘conquistado’ lugar. O desfecho é aberto e permite ao pequeno ouvinte imaginar, a sua maneira, para onde foram os protagonistas: a onça e o bode.

O narrador, em terceira pessoa, oportuniza que o educador leia fazendo paradas, indagações e exclamações, sempre com a expressão da voz. Para tanto, aquele que faz a oralização, que lê a história para as crianças pequenas, sendo fiel a ‘todo esquema

gráfico e texto escrito’ materializado na obra literária, precisa, antes de proferir, ter um primeiro contato com o texto, conhecer a obra em seu conjunto, estudando-a, para somente depois ‘treinar’ uma leitura oral capaz não só de fazer com que as crianças/ouvintes imaginem as cenas da fábula, mas também experimentem mediante a voz do educador/leitor os sentimentos vividos pelos dois animais protagonistas.

A narrativa inicia-se com a onça achando um lugar para construir sua casa, o narrador relata que se trata de “um campo bonito de fazer gosto” (s/n). Ao proferir essas palavras aos pequenos ouvintes o professor pode fazer a entonação da palavra ‘bonito’ da seguinte maneira: A onça andava procurando um lugar para fazer sua casa e viu um campo ‘*boniiiiiiiiito*’ de fazer gosto. Relacionar a imagem do lugar, geralmente um espaço descampado, limpo e vasto e proferir a palavra bonito “esticando-a” (alargando-a vocalmente, entoando-a em ritmo reiterado de uma vogal, no caso, o ‘i’) pode trazer à mente da criança ouvinte a imensidão do lugar.

A mesma exploração pode ser feita com os sentimentos dos animais, como por exemplo: quando os dois terminam a casa e se encontram e há uma pequena discussão sobre de quem seria a casa: “E ainda estava agradecendo aos céus, quando escutou alguém roncar. Era o bode lá dentro. – O que é que você está fazendo na casa que eu construí? Na minha, na minha casa?! – Mas essa casa é minha, eu é que construí essa casa! – Minha! Eu é que construí!” (s/n). O professor/leitor, ao considerar a trama da narrativa, na qual ambos são os construtores da casa, jamais pode deixar de tornar a leitura enfática e afirmativa, tanto na voz do bode, como na da onça. No entanto, as nuances vocais fazem-se presentes na medida em que as ações de um e do outro interferem no desenrolar do drama por eles vivido. Nota-se que o bode estava dormindo, quando é acordado com o discurso da onça. E a onça primeiro questiona, depois argumenta: “– Minha! **Eu é que** construí!”.

Em outros momentos a leitura vocalizada pode ganhar um tom de ameaça, de medo e até mesmo de espanto, diante de um grito. Perceber-se que os vocativos tornam-se importantes para saber utilizar e dar a entonação mais acertada, o chamamento para a ação. Afinal, nessa história, tanto a onça quanto o bode querem ficar com a casa.

E se, no desfecho, onça corre para um lado e bode para outro, a leitura oral do vocábulo *correr* pode ganhar um ritmo diferente, mais apressado, rápido, demasiadamente ligeiro, assim como a própria palavra que expressa: um andar ou caminhar com velocidade; o dirigir-se apressadamente a algum lugar. No final do texto

“Corre, que corre, que corre e ainda estão correndo.” (s/n), o professor/leitor pode dar um ritmo bastante inquieto às palavras, acelerando a sua oralização.

Palavras finais

Percebe-se, assim, que ao optar por eleger uma ou outra forma de conduzir o acesso – mediante a narratividade vocal – às riquezas e encantos da arte literária, enfocando a proferição e/ou da leitura em voz alta, o professor/leitor/mediador da infância contribui prioritariamente para a formação dos pequenos, não só da escuta narrativa, mas, também, ainda que de maneira indireta, do aprendizado e do desenvolvimento dos modos, gestos e ações embrionários do ato de ler, como prática histórica, discursiva e culturalmente constituída.

Por isso, não é demasiadamente repetitivo trazer à tona, novamente, para finalizar, não as características inerentes a cada uma dessas práticas culturais (contar ou oralizar preso ao texto), já objetivamente descritas nas explicações expostas, mas nas implicações provenientes das armadilhas pedagógicas, que, por consequência, advém da ausência de clareza teórico-metodológica acerca das distinções a elas associadas.

Proferir, ler para o outro, ou oralizar, como sinônimo, traz como resultado, tanto quanto o ato de contar, a formação de ouvintes e não de leitores, ainda que indiretamente contribua para tal. Queremos salientar que tal afirmativa sugere um cuidado didático-pedagógico redobrado por parte dos educadores dos pequenos, a fim de que suas ações, como mediadores/leitores, não se restrinjam às ações indiretas com a arte literária, pois que é direito de toda criança pequena o acesso direto ao livro, em que mãos e todo o corpo sensorial dos pequenos sejam aguçados pelos apelos táteis, visuais, sonoros e, quiçá, olfativos e gustativos, presentes nos livros destinados às crianças pequenininhas, aspectos relativos à dimensão relacional e espaço-temporal já exemplificadas. (GIROTTI; SOUZA, 2014 e 2016).

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COLOMER, T. *Andar entre livros*. SP: Global, 2007.

FRANCO, B. *Quem soltou o Pum?*. Ilustrações José Carlos Lollo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. (Org.). *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 31-44.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.) *Livros, Imagens e Práticas de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura e Educação Infantil).

LAGO, A. *A casa do bode e da onça*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LIMA, E. Ap. de; GIROTTTO, C. G. G. S. *Leitura e leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss08_04.pdf>. Acesso em: 9 out. 2016.

TUSSI, R. de C.; RÖSING, T.M.K. *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUMTHOR, P. *Performace, recepção, leitura*. São Paulo: Educ,

Data de submissão: 27/07/2016

Data de aprovação: 06/09/2016