

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa, resumidamente reelaborado para comunicação oral ao 17º COLE, visa compreender como as crianças lêem literatura.

Nos espaços de educação em que transito, como pedagoga, na/via experiência pública de ensino construída desde 1985, iniciada numa escola rural, classe multisseriada em Rio Bonito, RJ, observo lacunas teórico-metodológicas sobre como ler e, mais especificamente, sobre como se constrói esse processo de aprendizagem na escola, orientado à apropriação de sistemas de conhecimentos (Colinvaux, 2007:30)

Para enfrentar os desafios provocados pelas observações empíricas colhidas com a minha experiência como professora, pedagoga, contadora de histórias e consultora pedagógica, busquei o lugar da ciência na educação. Durante um período de trabalho, como professora no ensino fundamental (SEE/RJ), focalizei minha atuação na biblioteca infantil e juvenil do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, em Niterói/RJ (IEPIC/BIJU). Nesse contexto de reflexão e experiência, comecei a refinar meus objetivos com a pesquisa considerando as vozes que falavam mais alto em mim. Resgatei, assim, diversos e complexos encontros de leitores da educação infantil com a literatura. A inquietação gerou a necessidade de entender melhor o meu trabalho. Estudar passou a significar aprender para saber o quê e como fazer com os leitores e a literatura.

Buscando aproximações teóricas, interessei-me em conhecer as pesquisas que tratam da educação literária como uma forma de construir sentidos mais complexos e transformar as formas de realização lingüística habituais do mundo ordinário (Colomer, 2001:4), percebendo a relevância do fenômeno literário também como construção cultural da aprendizagem dialética-estética na/para infância. Conforme Frederico e Osakabe (2004:77) defendem: o literário como “aquele efeito de estranhamento”. Abordar a questão *como crianças lêem literatura* a partir do efeito de estranhamento leva a impulsionar o leitor infantil à experiência com a palavra nas tensões e ambigüidades da experiência humana para ser e estar no mundo. Perseguindo a questão da leitura enquanto arena de produção de sentidos, pela mão da experiência, pretendo saber como as crianças de 4 e 5 anos lêem, como sugere Benjamin (1994:115) – “Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

E o que significa entender a leitura como experiência?

A partir do suporte teórico-metodológico do grupo de pesquisa Estação Santa Fé, na linha de pesquisa “Linguagem, processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas”, coordenado pela Prof^a Dr^a Cecília Goulart, posso ter acesso a livros e a autores que fazem pesquisa na minha área de interesse com as crianças. Entre eles, aproximo-me da análise de Kramer (2000:28), quando sugere o que poder ser ler: fruição, divertimento, prática que informa, comunica, avisa. Não propondo definição exclusiva, a autora também sinaliza, com cuidado, que nem sempre a leitura precisa ser vivida como experiência, nem que se não for experiência não é leitura. “Apenas me parece que, para se constituir como formadoras, a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência... que permita levar algo da leitura para além do seu tempo, como um processo de ‘reflexão sentida’ ”. Experiência que de certa forma engendre em nós um sentido de permanência para além do tempo fragmentado e abreviado da contemporaneidade.

Prosseguindo, Kramer aprofunda a reflexão sobre experiência ao tomar de empréstimo a denúncia de Benjamin quanto ele distingue vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um

outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (Kramer, 1999:106)

Desejando inscrever-me em um tempo e lugar de novos sentidos e novas experiências, com as linguagens, a reflexão e a crítica que o par teoria/prática aponta, busco (re)significar as experiências como leitora/pedagoga com o olhar da compreensão científica.

2. JUSTIFICATIVA

Como problema da investigação, aponto a leitura da literatura por crianças de 4 e 5 anos inicialmente como estranhamento e recriação do mundo, concebendo as crianças como sujeitos e autores de leituras do mundo e leituras literárias, todas mobilizadoras de sentidos. Partindo dessa premissa, apresento o relato de um menino-leitor de 5 anos e sua interação com o livro de literatura.

Um menino de cinco anos, matriculado em uma escola privada do Rio de Janeiro, dirigida por freiras, inaugurou um novo olhar em mim e em toda a sua turma, ao selecionar sozinho na estante da sala de leitura o poema *A Lua no cinema*, de Paulo Leminski (2002:77), e em seguida dirigir-me uma questão: “... *como a lua foi ao cinema?*” Ele estava diante de um enigma: “*Como a lua foi ao cinema?*” Eu impactada, *muda de beleza*¹, comecei a considerar a elaboração desse garoto com muito interesse. Esse garoto me deixou em alerta. Ele ficava diante do poema parecendo argüí-lo sobre sua questão. Eu ficava junto. Filmei em minha mente a entrada e a saída do menino nas várias sessões de leitura que se seguiram a essa primeira...

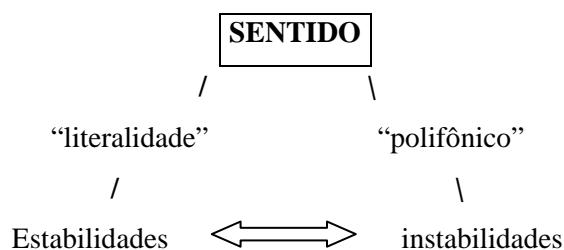
Teoricamente, entendi que estava diante de um desafio exotópico. O que esse menino estava vendo agora? Como me instigava a enxergá-lo? Como eu era vista por ele? Havia uma nova relação em um novo lugar/olhar em construção pela triangulação da criança, do ambiente, e da minha/nossa visão. Um novo percurso entre lugares e olhares. A visão exotópica focaliza também o devir incessante onde o retratado (a criança, o adulto) vive cada instante de sua vida como inacabado, sem fusão entre o sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Nesse movimento, há excedentes dialógicos, deslocamentos tensos, alteridade, polifonias, polissemias, sobras, sentidos, significados (Amorim, 2006).

O relato da cena acima, é importante situar, está inserido no contexto de uma turma de crianças de 4 e 5 anos, no estágio anterior ao primeiro ano escolar (antiga CA), representa um movimento observado durante alguns anos nesse colégio do Rio de Janeiro e indica o grande conhecimento que o menino e outras crianças, aos cinco anos, possuem do mundo e da leitura. Um primeiro aspecto a destacar nessa observação diz respeito à presença das crianças na sala de leitura. No início do ano letivo as crianças chegavam à sala de leitura buscando os livros mas “sem ler” as palavras neles impressas. Elas liam as cores, as formas, associavam letras e imagens. Mesmo assim, garantia-lhes que já “sabiam ler”, mesmo elas declarando que “não sabiam ler”. Observava que os livros, em suas mãos, virada brinquedo, objeto de curiosidade e manipulação.

Diante do exposto, considero importante construir uma análise dos sentidos derivados das leituras dos textos literários empreendidas pelas crianças. Centralizando o núcleo da investigação na leitura como experiência e

¹ GALEANO, Eduardo. A função da arte 1. In: **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2000 (4ª capa).

produção de sentidos, elaborei com a orientadora um esquema provisório para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos. Assim, propomos:



O esquema acima sugere a visualização dos processos de compreensão, as misturas, como nos informa Vygotski (1996:172)², quando analisa o estudo de Piaget sobre o mecanismo sincrético do pensamento infantil. Como informado, as crianças na sala de leitura, no primeiro semestre, pareciam focalizar o eixo da sua compreensão na audição das histórias. Possivelmente, a significação da leitura ouvida sugeria poucas instabilidades porque a criança adaptava-se ao signo lingüístico pela literalidade do dizer de um outro. A partir do segundo semestre, quando assumiam o novo lugar exotópico de conhecimento, as crianças faziam, agora como leitores do código escrito, novas reelaborações de onde emergiam novas significações.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as crianças lêem literatura, para entender as experiências que constroem com a literatura e como as constroem. Como objetivos específicos definimos:

1. Compreender como crianças de 4 e 5 anos se aproximam da literatura infanto-juvenil, quando têm livre acesso aos livros e possibilidade de escolha.
2. Investigar as reações e relações que as crianças apresentam, ao enfrentarem o livro e o discurso literário e como constroem sentido nessa experiência.

4. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para estudar o problema *Como crianças lêem literatura*, aproximo-me do conceito de experiência inicialmente em Benjamin (1994). No artigo “Experiência e pobreza”, ele coloca em cena a força da palavra e da narração para dizer o que entende por experiência. O seu dizer já parece traduzir ao leitor a sua experiência.

Lemos:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. (...) Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora anunciada aos jovens. De forma concisa, com a autenticidade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias;

² VYGOTSKY, L.S. (1996: 151-235). “Piaget que estudou extensamente esse mecanismo do pensamento da criança, chamou-o de *sincretismo*. Esse termo denota um fenômeno interessante, do qual se pode encontrar sinais no adulto, mas que prosperam na mente (psique – J.K.) da criança. A essência desse fenômeno é a seguinte: conceitos que só têm um aspecto externo (em comum – J.K.) são agrupados com extrema facilidade e um conceito desconhecido é substituído por outro mais familiar. Essas substituições do desconhecido pelo compreensível, essas misturas de significados encontram-se bastante frequentemente na fala da criança.”

muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? (p. 114)

Para Benjamin parece existir uma vertiginosa e irreversível queda nas ações da experiência, como prossegue falando ao longo do artigo, porque a literatura de guerra inundou o mercado editorial, criando uma certa “trincheira” de silenciamento nas gerações do pós-guerra e, com isso, a pobreza das experiências comunicáveis. A experiência, desvinculada da transmissão de um patrimônio cultural, parece agora sem valor e sem sentido. A questão da experiência, postulada por Benjamin, é o que se transmite de uma geração para outra.

Contudo, a favor da singularidade da experiência o autor também reflete sobre a possibilidade de resistência. E, nessa direção, a contrapelo do silenciamento da experiência, é que este projeto se inscreve. Entendo nesse projeto que a atividade de ler deve ir se entranhando na vida como uma experiência, como um trabalho, como algo que nos toca profundamente. Daí a importância da escola abrir espaço para a leitura como produção de sentidos. As crianças são consideradas como a geração presente para ler e garantir sentido no/com o mundo, construir marcas singulares em interação com o tempo e o espaço, a partir da palavra, trabalhando a própria linguagem da criança como palavra/signo – “*Como a lua foi ao cinema?*”

Aprofundando, encontro na reflexão de Larrosa (2004), a colocação de que experiência é o que nos toca, nos acontece, o que significa. Ao fazer referência ao mesmo texto de Benjamin supracitado, o autor também reflete sobre o que não é experiência:

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estarmos informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (p. 116)

Jorge Larrosa, ao problematizar a questão da experiência, tem dado relevo ao *sujeito da experiência*, argumentando sobre a qualidade existencial da experiência e seu caráter particular, subjetivo e que não se separa do indivíduo que o encarna. Sujeito da experiência é, assim, território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimento. Com esse olhar, entendo o espaço da sala de leitura como um espaço para constituição de sujeitos da experiência que geram acontecimentos com as leituras, garantindo a experiência no mundo atual, atravessado pela ideologia da “sociedade da informação”. E ainda: a sala de leitura com uma construção favorável às imprevisibilidades dos sentidos desconhecidos, onde a aproximação com o fenômeno literário propicie a instalação do novo olhar e das novas subjetividades nas crianças.

Outra autora que traz contribuições à reflexão sobre o conceito de experiência é Smolka. Busco em Smolka (2006:102) as dimensões, as tensões e os sentidos da palavra “experiência”: o que essa palavra circunscreve? A que ela remete? Quais são os seus sentidos? O que vem à mente, o que ressoa, quando falamos em “experiência”? Ao falar de experiência, a autora propõe a interlocução com autores de lugares e posições diferentes e divergentes que vão deixando suas marcas, examinando conceitos, reformulando tensões e contribuindo para a construção polissêmica da palavra experiência. Ela analisa que a experiência nos remete a várias conceituações: à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa.

Smolka aponta-nos também a problemática da significação. Para entender a dialética da natureza utiliza a afirmação de Vygotsky quando diz que o homem “percebe o mundo com sentido”. É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entrecimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe experiência sem significação. (Smolka, *ibidem*, p. 107)

A autora prossegue elaborando. Segundo ela, é precisamente a possibilidade de significação, de produção de signos e sentidos, que redimensiona o organismo e dá a ele um novo estatuto. O corpo, como signo, tem estatuto de sujeito, condensa palavras e gestos, práticas e sentidos historicamente produzidos. Nesse corpo/signo é possível a experiência humana singularizada/generalizada. A ênfase é posta então nas tensões que o corpo – significativo – condensa: as marcas da cultura, da história, do outro, no corpo, no sujeito; mas também a singularidade do sujeito na elaboração de uma síntese.

Considerando, assim, a experiência a partir da proposição dialética experiência singularizada/generalizada, aproximo-me também do desafio exotópico proposto por Mikhail Bakhtin (2003) porque o sentido do olhar, na experiência de aprendizagem com o outro, deflagra a exigência de me assumir como sujeito ao mesmo tempo em que o outro é também assumido do mesmo modo. Assim, cito:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis a seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (p. 21)

Considero que a tarefa da alteridade exotópica aponta a necessidade de problematizar, principalmente no âmbito escolar, as ideologias dos discursos e práticas favoráveis à falta de tempo para gestar a experiência com crianças. Cada vez estamos mais imersos nas contradições de um funcionamento perverso da velocidade com os acontecimentos nos sendo dados em forma de choque, de vivência fragmentada. Como numa descarga elétrica, tudo o que passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo. (Larrosa, *ibidem*, p.119). Essa é a teia do nosso mundo moderno. E as crianças também estão, como sujeitos, nessa teia...

Em decorrência de suas leituras de mundo, antes de vincularem-se ao contexto institucional escolar e aos modos escolarizados de ensino-aprendizagem, as crianças já interpretam a realidade e processam as informações recebidas (Colomer, 2002:30). Será que ao me permitir encontrar/ver/ouvir/tocar a experiência literária, pelo olhar das crianças, conseguirei recuperar, como denunciou Benjamim, o valor do que é essencial como patrimônio humano e histórico ou apenas constatarei a impossibilidade da experiência no âmbito escolar?

5. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

LEVANTAMENTO DE REFERÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO– PROJETO DE PESQUISA: *Como crianças de 4 a 6 anos lêem literatura?*

Lauren S. N. Marchesano – UFF/FACULDADE DE EDUCAÇÃO - 2009

Descritores iniciais: 1) criança/infância → 2) aprender a ler → 3) leitura literária → 4) o sentido da experiência com as crianças → 5) Educação literária na infância.

LEGENDA: BP (biblioteca pessoal) - **MI** (muito interessante/importante)

Acesso	Assunto	NOME PERIÓDICO/REFERÊNCIA	PALAVRAS-CHAVE/DESTAQUES	OBS
1º) PERIÓDICOS <u>Site Scielo</u>	<u>Ciências Humanas</u> Literatura e crianças ou CÇS E LIT.	Cad.Pesquisa - Vieira, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2008, vol.38, no.134, p.441-458. ISSN 0100-1574	LEITURA; LITERATURA; CURRÍCULOS; ESCOLAS.	R: Leituras de crianças: 0 R: Ling. de crianças: 0
Idem	Linguagem	<u>LEITE, Sérgio Antonio da Silva</u> e <u>VALLIM, Ana Marisa de Campos</u> . O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2000, n.109, pp. 173-200. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742000000100008.	CRIANÇAS; ENSINO DE 1º GRAU; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; ESCRITA; LEITURA; LINGUAGEM.	
Idem	Leitura e escrita	<u>GOULART, Cecília</u> e <u>KRAMER, Sonia</u> . Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2002, n.21, pp. 127-146. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782002000300011.	alfabetização; leitura e escrita; grupo de trabalho	Articulação com poemas de Drummond Revista ANPED
Idem	Letramento	<u>SOARES, Magda</u> . Letramento e alfabetização: as muitas facetas. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782004000100002.	alfabetização; letramento; métodos de alfabetização.	Educação literária; 0 Termos sugeridos no índice da REB: letramento, letramento científico, letr. digital
Idem	Linguagem de crianças, educação infantil	<u>GOULART, Cecília</u> . Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 450-460. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782006000300006.	educação infantil; oralidade e escrita; letramento.	Linguagem, infância, biblioteca: 0
Mídia(CD-BP)	I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias (1º GRUPECI)	ARAÚJO, Víviam C. Pesquisando com crianças: um caminho teórico-metodológico na busca pela perspectiva dos pequenos. PPGE, UFJF	17p.GP: Educação, Formação de Professores e Infância. (EFoPI). Coord Drª Lea S. Pinto Silva	Cita tese A. Borba Atuou com 20 crianças de 4 e 5 anos

	25-27/09/08 UFJF		UFJF	
1º GRUPECI		FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância, narrativa e imagem na contemporaneidade. Doutora.	16p. GP: Infância, Juv., Indústria Cult.: soc., cult e mediações. Coord. M. L. M. B. Oswald. UERJ	Atuou com crianças de 7 a 11 anos
GT 7 – Anped Educação da criança de 0 a 6 anos (Anped foi criada em 1978, mas só em 1981 organizou os GTs)		O GT 7 DA ANPED: DIREITOS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA CASTILHANO, Ana Lucia - UESB- UFSCar (Dout) GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ n.07 Agência Financiadora: CAPES	6p. Faz um levantamento das publicações na Anped desde 1995 sobre a temática da criança fora da instituição escolar.	“Este é um trabalho preliminar, parte de minha pesquisa de Doutorado, que tem como objetivo conhecer a criança pobre de 0 a 4 anos que não frequenta a Educação Infantil na cidade de Vitória da Conquista-BA. São poucos os textos do GT 7 da ANPED que tratam da criança fora da perspectiva institucional”
Idem: site Anped		O GT EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0-6 ANOS: ALGUNS DEPOIMENTOS SOBRE A TRAJETÓRIA Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Eloísa Acires Candal Rocha Maria Isabel E. Bujes (org.) s/d ? Passagem na nova dec. 90/2000 “Esforço coletivo... resultaram nos últimos quatro anos (2000-2004?) na inclusão na programação do G.T. de reuniões conjuntas com o Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil – o MIEIB , que tem como princípio básico: a luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos assegurados por lei (Constituição Federal, ECA e LDB). ¹ Esta articulação resultou inclusive numa participação articulada no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre e nos Encontros Nacionais realizados pelo Movimento nos últimos três anos.”(p. 13/14). Qual data?	15p Abordam a trajetória dos temas e ênfases do GT desde 1981, destacando nas últimas décadas “ uma perspectiva de pesquisa que definitivamente passe referenciar-se numa criança concreta e os processos educativos que a envolvem no contexto da diversidade sociocultural brasileira”. (p.13)	
		FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haqira. Literatura (texto do MEC)	23p. Orientações Curriculares do Ens. Médio. MEC, Sec. Ed. Básica – SEB, Brasília, DF,	O autor Haqira Osakabe é responsável pela elaboração do texto.

¹ O M.I.E.I.B. congrega vários Fóruns Estaduais de Educação Infantil.

		ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>A educação do ser poético</i> . JB, Caderno B, p. 5. 20/07/1974.	2004 (fich. no cad. verde)	“Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?”
Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura	Artículos que hicieron historia	1º) B. BERTA, ¿Que se entiende por alfabetización? Ano 24, nº 2 (junio, 2003) 2º) CASTEDO, Mirta L. Construcción de lectores y escritores. Ano 16, nº 3 (setiembre). 3º) COLOMER, Teresa. La enseñanza de literatura como construcción de sentido. Ano 22, nº 4 (diciembre, 2001). 19p. 4º) GOLDIN, Daniel. La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. Ano 22, nº 2 (junio, 2001) p. 6-19 5º) GOODMAN, YETTA. El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. Ano 12, nº, (marzo, 2001), p. 5-9 (erro! Várias ref. não conferem)	(p.6-21 -17p). Cita o Dicionario de alfabetización de la Asociación de Lectura Internacional (Harris e Hodges, 1995:140) onde de enumeram 38 tipos de alfabetização – diz: “um consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible” (p.4) p. 5-24 . Fala dos contextos culturais e institucionais de leitura onde se constroem leitores e escritores (fora e dentro da escola) MI p. 6-23..... MI (+) Já fichado. Fala de lit. infantil e da sua evolução de infantil p/ lit. que propicia diálogo (p. 5,6) MI Fala que a criança vai adquirindo a lectoescritura através das experiências cotidianas (p. 1) Toca na questão da alfa precoce. Fala dos atos de alfa na cultura, antes de entrar na escola (p. 4). Trata do saber das crianças. Conhecimento tácito e conhecimento intuitivo (p.5). Muito interessante a discussão proposta sobre o saber das çs sobre a leitura e a escrita. MI	http://www.lecturayvida.org.ar O art. mostra reflexões sobre práticas didáticas alternativas de alfa com çs de 4 a 12 anos em jardins e escolas primarias na cidade de La Plata, Buenos Aires. Desenvolve projetos de escrita. Mostra textos originais de crianças, similares ao da Laura. Usa o termo educação literária (p. 6). Fala do acesso aos textos na infância e enumera 4 bases da/p educação literária (p.7-13) 15p. 8p. Trabalhou com çs índias no Arizona, EUA. Fala do processo de produção da escrita das çs e das perguntas que faziam sobre como se escreviam palavras...(p.4). No meu projeto o garoto está em outra direção: quer saber como a lua foi... o sentido, a abstração são a sua inquietação... inicio da alfabetização dos sentidos e vozes literárias? Talvez a 1ª base seja DEIXAR FALAR SOBRE, DEIXAR O OUTRO LÊ COM SEU OLHO E, EXOTOPICAMENTE, acompanhar seu
Idem				

<p>Idem</p> <p>BP</p> <p>Revista Presença Pedagógica</p>	<p>Revista Leitura: teoria e prática em CD (mídia) Rev. Semestral da ALB</p>	<p>6º) LERNER, Delia. ¿Es posible leer en la escuela? Ano 17, nº 1 (marzo, 1996), 5-24</p> <p>7º) SOLÉ IGALLART, Isabel. El placer de leer. Ano 16, nº 3, (setiembre, 1995), p. 25-30</p> <p>1) ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. Ano 6, junho 1987, n. 9, p. 13-17 (artigo?)</p> <p>2) DOBRÁNSZKY, Enid Abreu. De literatura e ensino da Literatura. Ano 10, junho 1991, n. 17, p. 3 a 6 (estudo)</p> <p>3) AMARILHA, Marly. (Dept. de Educação da UFRGNorte) O ensino de literatura: ler, ouvir, colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara”. Ano 24, março 2006, n.46, p. 25-30 (seção estudos/artigos)</p> <p>DEBUS, Eliane. <i>Entre letras e leituras</i>.v. 15, n. 85, jan-fev. 2009, p. 36-44</p> <p>RESENDE, Vânia Maria. Leitura: Mediação entre a vida e a arte. In: Revista do Centro de Ciências da Educação. Especial sobre Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Edição org. por Tânia Maria Piacentini. Florianópolis,</p>	<p>Diz que ler é adentrar-se em outros mundos possíveis. A pergunta do artigo é para discutir a desnaturalização que a leitura sofre na escola. (p3) . MI</p> <p>Quer tratar do fomento da leitura pessoal na escola. Usa o termo ensinar e aprender o prazer de ler .(p. 4). Fala da leitura como ferramenta lúdica e de ócio.</p> <p>“A relação de amor de uma hist. de leituras não é transmissível (p. 3) o máx. q. pode acontecer como decorrência dessa paixão é q., visível, suscite no aluno o vago pressentimento de uma possibilidade. Como se constitui a rel. de amor?”</p> <p>Aprender é um processo.</p>	<p>olhar, no caminho da alteridade e alternância/perspectiva discursiva, dialógica.</p> <p>20p. Trata da questão: como se coordenam os dois sentidos da leitura (p. 8). Mostra projetos com infância e gravação de poemas.</p> <p>8p. Fala das três últimas décadas de leitura.</p> <p>Usa Foucault e Pêcheux Mapeamento dos artigos pertinentes estão no caderno</p> <p>“O que se realiza no momento em que o prazer se transmuta em algo diverso da reação afetiva, ou seja, torna-se da ordem do estético.” (p. 4) Aborda a hist. da literatura e valor, lit. e estética.</p> <p>Concepção de aprendizagem q. toma</p>
---	--	---	---	---

<p>Revista PERSPECTIVA</p> <p>Banco de dados do grupo de pesquisa (profª Cecília</p>	<p>Artigos do livro (Cinco debates)</p>	<p>Univ. Fed. Santa Catarina. v. 2, n. 4, p. 166, jan-jun/1985, p. 52-72.</p> <p>BRITTO, Luiz Percival Leme e BARZOTTO, Valdir Heitor. Promoção da leitura x mitificação da leitura. Boletim ALB, 1998, nº 3, agosto. 3p.</p> <p>LARROSA, Jorge. <i>Lenguaje y educación</i>. Publicado em espanhol em AA. VV. <i>Filosofia de la Educación hoy: temas</i>. Madrid Dykinson, 1998 (pp. 193-214), 17p.</p> <p>FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP, Autores Associados, 2005. Col Polêmicas do nosso tempo, 93, 141p</p>	<p>Relata exp. com biblioteca ambulante. Valoriza a sensibilidade, a livre escolha e livre acesso aos livros. Fala da leitura pra atribuir sentidos e do contato do leitor, pela própria experiência de leitura.</p> <p>Cinco debates/textos em torno do 3º Seminário Linguagens na Ed. Infantil, 14º COLE, 2003 (fichamentos no cad. verde</p>	<p>como referência o contexto escolar e, mais especifici//, a sala de aula, embora reconhecendo q aprender é um processo de vida q ocorre em múltiplos tempos e lugares.” (p.31)</p> <p>“Pelos reflexões a que nos desafia, este livro permite afiar nossa sensibilidade para, como diz o poeta Manuel de Barros, “pronunciar com as crianças o nome das coisas que não tem nome.” Prefácio de Suely, p. 3</p>
<p>2º) LIVROS</p> <p>BP</p>	<p>Literatura infantil</p>	<p>ABAURRE, Maria Bernadete Marques, Rio de Janeiro/RJ, 1986. Anotações de Cecília Goulart (Abaurre (UNICAMP ?) faz o prefácio do livro da Fanny Abramovich <i>Literatura infantil: gostosuras e bobices</i>, ed. Scipione, 1997, Série Pensamento e Ação no magistério.</p>	<p>No prefácio escreve: “Ao terminar de ler o livro de Fanny, senti uma vontade irresistível de recuperar o meu livro...”M.B.M.Abaurre</p>	<p>O método e o dado no estudo da linguagem. Mª Fausta P. Castro (org) Trabalho V. Maria Bernadete Marques Abaurre. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita p. 111-163 (Fichamento no caderno de pesquisa: FCP)</p> <p>“Assim, interessa-me mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que a criança demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” p. 130”</p>
<p>Banco de dados do grupo de pesquisa (profª Cecília e pesquisadoras)</p>		<p>Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Iara Conceição Bitencourt Neves, Jusamara Vieira Souza ... Renita Klüsener et al. 6ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (Serie Educação</p>	<p>●Literatura: - A literatura e o leitor (p.159-165) Diana Maria Marchi - Ler e escrever literatura: a mediação do professor (p. 166-</p>	<p>Questões (p.162): Como se processa a leitura? Leitor co-autor da obra literária. Utiliza textos Iser. Afirma grde. obj.da leitura: os jovens desejem descobrir o livro...(p.165) Literatura põe em funciona// diversas ordens de significações q. levam a diversas ordens</p>

		<p>Continuada)</p> <p>SMOLKA, Ana Luiza B. et al. <i>Leitura e Desenvolvimento da Linguagem</i>. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.</p> <p>SMOLKA, Ana L. B. Lugares de memória e lugar comum In: <i>Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns</i> (p. 101). Revista PRO-PROSIÇÕES. SP: Unicamp. Vol. 17, n.2 (50) maio/ago.2006, p. 99-118. MI</p>	<p>173)</p> <p>Angela da Rocha Rolla</p> <p>●Biblioteca escolar</p> <p>Ler e escrever na biblioteca (p. 219-229)</p> <p>Iara Conceição B. Neves</p> <p>Anotações nas cópias</p>	<p>de significados... uma supersignificação. Rel. dialógica e, falando da obra de arte, Hauser, define-a como construção dialética (p. 167). Literatura como suporte, as instâncias mediadoras e as interpretações erradas. (p. 168, 169) Não se concebe a leitura como ato solitário: prof. Estabelece uma relação mediadora entre o livro e o aluno (p. 170)</p>
BP	<p>Algumas palestras do 1º sem.sobre Lit. p/ çs e jovens. COLE 1997</p>	<p>SERRA, Elizabeth D'Ângelo (org.) <i>30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras</i>. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998 (Coleção Leituras do Brasil).112p.</p> <p>LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para leitura do mundo. Ática.</p> <p>DARNTON, Robert.. O grande massacre de gatos. Graal.</p> <p>ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. LTC, 2006.</p>	<p>Artigo de Laura Sandroni: De Lobato à década de 1970 (p. 11-26)</p>	<p>Serra diz na apresentação “O convite da ALB para organizar esse 1º Seminário, no COLE, reflete a importância da literatura infantil e juvenil para o desenvolvimento da habilidade leitora...”</p>
BP		<p>LEAHY, Cyana. <i>A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112p.</p>	<p>Dissert de mestrado e exp. nas escolas públicas.</p>	
3º) SUGESTÕES DA BANCA DO EXAME DO PROJETO DE		<p>OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação (NA:não acessível até nov/09) Consegui outros textos dela nos cadernos FUNARTE.</p> <p>* MANGUEL, Alberto. A cidade das palavras. Cia das Letras. (NA: não acessível até nov/09)</p> <p>* SARTRE, J. P . As palavras (* ambos são ensaios)</p>		

<p>DISSERTAÇÃO E OUTRAS Empréstimo BCG</p> <p>BP</p>	<p>BP</p>	<p>MEIRELES, Cecília. Olhinhos de gato. Moderna.</p> <p>MEIRELES, Cecilia. Problemas da literatura infantil. Nova Fronteira. NA: não acessível até nov/09</p> <p>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Indez.</p> <p>LOBATO, Monteiro. Documentário antigo (Nilma) NA</p> <p>SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. (Jader?)</p> <p>SCOTTON, Maria Tereza. A outra voz na Educação: sobre linguagens e poesia.. Ex Libris</p> <p>BENJAMIM, W. Rua de mão única. Brasiliense.</p> <p>BENJAMIM, W. REFLEXÕES: A criança e o brinquedo. Summus Editorial (direção da coleção: Fanny Abramovich)</p>	<p>FCV (fichado no caderno verde)</p> <p>FCV</p> <p>Prefácio de Willi Bolle; p. 77 tem um fragmento Rua de mão única. Ver p. 78: criança que lê.</p>	<p>W. Benjamim (Rua mão única) p. 30: a técnica do escritor em treze teses; 37: ampliações – criança lendo; 104, 105 – O jogo das letras; livros p. 113-117; p. 188: o caminho do sucesso em treze teses; p. 246: não te esqueças do melhor; p. 268: o bom escritor; p. 269: conto e cura; p. 274-277: pequenos trechos sobre arte: escrever bem, ler romances; contar arte; após a conclusão (“ou seja, em sua conclusão, a criação torna a parir o criador”)</p>
--	------------------	--	--	---

5.1. Caracterizando a pesquisa

Meu interesse na questão de como as crianças lêem literatura tem sido um fio condutor a me lançar nos caminhos dessa pesquisa e meu comprometimento enquanto pesquisadora norteia-se nos pressupostos da investigação qualitativa. Segundo Psathas, (1973, in Bogdan 1994:51), o objetivo da investigação qualitativa é perceber, com os sujeitos da investigação, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Além disso, sabemos que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com todos os passos previsíveis, com início, meio e fim. Ela pode ser vista como um processo artesanal, cujos elementos e os sujeitos não estão prontos, mas serão construídos e constituídos no decorrer da caminhada e da interação discursiva.

Para isso, destaco a concepção de criança como ser potente. Nessa investigação gostaria de apreender a posição da criança, caracterizando-a como sujeito capaz de elaborar conhecimentos complexamente.

5.2. O material de pesquisa

O material empírico, a ser tomado como *locus* de indagação e análise, faz parte dos registros de minhas experiências como professora e consultora pedagógica em escolas públicas e particulares de educação infantil. Há algum tempo, e de diversas formas, venho acompanhando a relação das crianças com os livros de literatura.

No processo de construção do referencial teórico para a investigação desejada, aponto alguns descritores utilizados para levantar referências bibliográficas e midiáticas importantes à interlocução pretendida com a questão *Como crianças de 4 e 5 anos lêem literatura?*.

Os cinco descritores abaixo serviram para guiar o caminho da consulta em sites e bibliotecas, como pode ser visto no levantamento elaborado no arquivo ANEXO 1 ([COLE_415_170709160059.doc](#)). Os autores estão listados para efeito de referência e posterior aprofundamento ao longo do desenvolvimento do estudo. São eles:

- 1) Criança/infância;
- 2) Aprender a ler;
- 3) Leitura literária;
- 4) Sentido da experiência com crianças;
- 5) Educação literária na infância.

5.3. Os sujeitos da pesquisa

Enquanto sujeitos na pesquisa, é importante não apenas ouvir as crianças, mas registrar seus discursos/vozes no corpo do trabalho de forma a valorizar e tratar a lógica infantil para elaborar conhecimento de forma complexa. Os registros empíricos da sala de leitura do colégio particular serão utilizados como material de pesquisa. Sete ou oito histórias de crianças serão selecionadas para análise comparativa com as categorias de análise a serem construídas ao longo do processo de estudo/pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica *In: FREITAS, Maria Tereza et al (orgs.) Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2003. p. 11-25.
- _____. Cronotopo e exotopia. *In: BAKHTIN: Outros conceitos-chave*. BRAIT, Beth (org.). São Paulo: Contexto: 2006. p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. SP: Brasiliense, 5ed, 1994.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In: O mundo da escrita no universo da pequena infância*. De Faria, Ana Lúcia Goulart et al (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-21.
- COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. *In: Revista Pro-posições*. v. 18, n. 3 (54)-set./dez.2007. p. 29-51.
- COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Ano 22, dez, v. 4. 2001. p. 1-19. Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar>. Acesso em: 01 mar 2009.
- FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haquira. Literatura. *In: Orientações Curriculares do Ens. Médio*. MEC, SEB, Brasília, DF, 2004. 26p.
- GOULART, Cecília. *Uma abordagem discursiva de aspectos do processo de alfabetização: como a criança aprende a escrever?* RJ: UFF. Jul, 2006. 17p. Digitado.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisolda et al (orgs.). Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.
- LEMINSKI, Paulo. A lua no cinema. *In: AGUIAR, Vera et al. Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002. v.2, p. 17.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *In: Revista PRO-PROSIÇÕES*. SP: Unicamp. Vol. 17, n.2 (50) maio/ago. 2006. p. 99-118.
- VYGOTSKY, L.S. e LURIA. A.R. A criança e seu comportamento. *In: Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 3, p. 151 a 235.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. *In: A magia da linguagem*. ZACCUR, Edwiges et al (org). RJ: DP&A:SEPE, 1999. p. 101-121.
- KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In: Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.
- KUHLMANN, Jr., Moisés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In: A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. FILHO, Luciano Mendes de Faria (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 15-33.