



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ÉRICA DE OLIVEIRA COUTO

PIQUENIQUE LITERÁRIO: PRÁTICA DE EXPRESSÃO ORAL

Pojuca – BA
2016

ÉRICA DE OLIVEIRA COUTO

PIQUENIQUE LITERÁRIO: PRÁTICA DE EXPRESSÃO ORAL

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para fins de obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: M.^a Regina Gramacho

Pojuca- BA
2016

ÉRICA DE OLIVEIRA COUTO

PIQUENIQUE LITERÁRIO: PRÁTICA DE EXPRESSÃO ORAL

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para fins de obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Pojuca - BA

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido chegar até aqui e por ter me guiado nos momentos difíceis e decisivos na minha vida.

Aos meus pais, *in memoriam*, que muitas vezes deixou de lado seus sonhos em prol dos meus para que eu tivesse uma educação digna.

Ao meu irmão que soube respeitar meus momentos de estudos.

A Edinei, *in memoriam*, que fez do nosso amor energia para que eu seguisse em frente e nunca desistisse desse sonho.

As colegas da UFBA que souberam ser acolhedoras e amigas. Um obrigado especial e um agradecimento muito carinhoso à Adriana Paim, Aline Santana, Daiane Lima e Jaqueline de Oliveira.

As queridas e verdadeiras amigas que torceram por mim e me ajudaram a alcançar essa vitória com palavras de incentivo, fé e carinho: Alana Fernandez, Andréa Pinheiro e Jeanne Pinheiro.

A minha orientadora, Regina Gramacho, pela paciência durante as orientações; ao quarteto pelos momentos inesquecíveis no jardim da UFBA e as minhas professoras, pois sem elas não teria certeza do sucesso da escolha profissional.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada Piquenique Literário: prática de expressão oral teve por finalidade de analisar as interferências que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Piquenique Literário provocam no desenvolvimento da expressão oral das crianças de quatro e cinco anos. O estudo aborda aspectos históricos e a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças. Discute, também, a formação do leitor e o processo de ampliação da expressão oral na educação infantil. A pesquisa tem caráter qualitativo, fundamentada na etnopesquisa crítica. Esta pesquisa foi realizada numa turma de educação infantil do município de Catu-Ba, na qual foi aplicada a observação participante. Participaram da pesquisa dezessete crianças de quatro e cinco anos, uma professora e uma estagiária. As informações coletadas foram analisadas, concluindo-se que os resultados foram significativos para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Os estudos e reflexões possibilitaram-me afirmar que Piquenique literário interferiu no desenvolvimento da expressão oral das crianças.

PALAVRAS CHAVES: expressão oral, literatura infantil, educação infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	CAMINHO METODOLÓGICO	12
3	ERA UMA VEZ... A LITERATURA INFANTIL	15
3.1	O bordado literário: passos e compassos da literatura infantil	15
3.2	Os fios literários do bordado: contexto universal.....	18
3.3	Os fios literários do bordado: contexto brasileiro.....	21
4	PIQUENIQUE LITERÁRIO: A METÁFORA DA ANTROPOFAGIA	26
4.1	Piquenique literário: O degustar no sabor das leituras e dos alimentos.....	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
6	REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Ao revisitar o passado e rememorar o presente, sinto-me desafiada e, ao mesmo tempo, tomada por uma forte emoção, pensando no grande compromisso que tenho comigo mesma ao mergulhar no passado, lembrar e relatar sobre minha vida profissional e acadêmica. Realmente é preciso superar certos desafios para discorrer sobre minha história em seus diversos contextos.

Já me sinto movida por grande responsabilidade, e confesso que também um certo receio, diante de tamanho compromisso ao ser espectadora da minha própria história. Lágrimas furtivamente insistem em fazer parte desse mágico momento, recheado de recordações que se apresentam como se estivesse assistindo a um filme, no qual a principal personagem se coloca nas diversas interfaces e veem à tona muitas cenas: sonhos, realizações, medos, ousadia, frustrações, conquistas, enfim uma vida desvelada.

Sendo assim, co-autora da minha própria história, percebo-me e coloco-me em profunda reflexão sobre as lições e leituras da vida, do mundo e da minha própria trajetória. Então vamos lá.

Quando criança, antes de dormir, minha mãe me contava várias histórias. As capas dos livros eram mágicas, pois quando movimentava, apreciava imagens diferentes sobre os personagens e cenários. Ao entrar na escola esse mundo mágico acabou. A professora não contava histórias e nem disponibilizava livros de literatura. Tinha contato com os textos dos livros didáticos e estes eram utilizados como lição para desenvolver minha leitura. Entendi que no cotidiano escolar alguns profissionais concebem a criança como um ser humano passivo, receptor de conhecimentos e valores. Já a infância era vista como uma fase de vida do ser humano e condição de ser da criança. Entretanto, outros professores concebem a criança como um sujeito de direitos, um ser social e histórico que está inserido em uma sociedade

Compreendi que a primeira definição vai de encontro à abordagem de Corsaro (2011), que afirma que a criança “é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso.” A segunda definição de criança comunga com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil que evidencia

a criança sujeito de direitos, é um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem a intervenção de nenhum fator que possa tolher seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 50).

Diante de tanta contradição perante os conceitos de criança e infância, considero a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas, que se apropria da cultura, construindo a história. Percebi também, a necessidade de fazer uma reflexão crítica em prol de uma prática educativa em que a infância e a criança sejam realmente favorecidas.

Kramer (1989) afirma que na prática:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19).

Na adolescência via em cada professor um ídolo e um exemplo a ser seguido. Na minha futura práxis pedagógica, buscava observá-los atentamente pra extrair o melhor de cada um deles. Eu não sonhava em ser uma professora qualquer, queria ser de excelência. Entrei no Segundo Grau, na turma de Formação para o Magistério, no colégio Municipal Castelo Branco, e lá foi a minha oficina. Ali pude testar meus limites e possibilidades como futura professora e vislumbrar o que poderia dar e receber em educação tendo concluído com êxito o estágio curricular.

Iniciei a minha vida profissional em 1997 numa turma de reforço escolar como contratada pela prefeitura Municipal de Pojuca. Em 2000 prestei concurso e fui aprovada entre as primeiras classificadas. Assim em junho do mesmo ano fui nomeada e iniciei minha carreira como professora da rede pública, lecionando em turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A responsabilidade era tão grande que sentia pesando sobre meus ombros ao trabalhar com a terceira série. Inicialmente, ainda sem a formação mínima exigida, demandou a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para aperfeiçoar a minha prática em sala de aula. Ingressava em vários cursos dentro dos variados temas em educação, sempre buscando ferramentas e subsídios para imprimir qualidade e eficiência à práxis pedagógica.

Descobri que eu seria responsabilizada diretamente pelos insucessos, reprovações, desistências e evasão dos estudantes e pelos baixos índices obtidos nas avaliações externas no âmbito educacional. Percebi, finalmente, a grande responsabilidade que havia assumido. Para aperfeiçoar a minha prática pedagógica, comecei em 2006, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que representou um marco de grande importância na minha vida. Na academia, tive contato com a literatura clássica universal, os grandes pensadores e a história das civilizações puderam aprofundar meus conhecimentos e construir outros, ampliando a minha visão acadêmica e profissional e oportunizando a realização da minha “leitura de mundo”.

A cada semestre, os professores passavam e deixavam a sua marca na minha formação. Eram idéias e conceitos tão variados e por vezes desencontrados, ora demonstravam um aviso amigo para pular fora do barco, escolher um outro, nadar por águas mais promissoras e ancorar em novas praias. Comecei a vislumbrar as inúmeras contradições presentes no processo de ensino e aprendizagem, as dicotomias gritantes existentes entre teoria e prática e me dei conta da imensa responsabilidade, ao assumir o compromisso de compartilhar meu saber em uma instituição para promover e validar a educação.

Matriculei-me no Curso de Pós Graduação Lato sensu com Especialização em Coordenação Pedagógica no Santíssimo Sacramento, finalizando em 2009. Decidi realizar esse curso para ampliar os conhecimentos adquiridos na graduação, graduação. Esse novo curso me habilitou em coordenação pedagógica. Foi um período de muita aprendizagem, excelentes professores, grupo de colegas das mais diversas áreas profissionais, foram valiosas trocas.

Terminada minha pós- graduação, fui aprovada em um concurso público para Especialista em Educação na cidade de Catu em 2009. Decidi atuar como coordenadora pedagógica, com objetivo de ajudar professores na sua prática docente, oferecendo subsídios, idéias e sugestões para sua atuação na sala de aula. Neste novo trabalho educacional, percebi que não seria uma tarefa fácil. Coordenava duas escolas municipais que atendiam crianças de quatro a quatorze anos. Nessas unidades escolares tinham turmas de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos.

Iniciei meu trabalho com insegurança, entretanto no decorrer dos meses fui aprendendo com as crianças de quatro e cinco anos, com as coordenadoras, com as professoras, com leituras, estudos de textos e livros sobre a Educação Infantil.

No ano de dois mil e quatorze surgiu a oportunidade de participar do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Inicialmente muitas incertezas pairavam no ar... Uma única coisa estava clara, eu precisava de formação, informação, reconstrução de minhas ideias para fazer um trabalho de qualidade.

Durante o curso, tive grandes desafios, mas também alcancei verdadeiras vitórias. Como não vivencio a sala de aula diariamente por ser coordenadora pedagógica tive que reformular, na escola em que atuo, o plano de formação continuada para ser efetivado com a professora da educação infantil. Procurei então sensibilizar e conscientizar a professora e gestora, numa tentativa de aglutinar parceiras que pudessem colaborar para melhoria do processo ensino e aprendizagem, visto que o curso propõe momentos de reflexão sobre as práticas educativas na unidade escolar. Esta especialização me proporcionou vivenciar na prática a organização das rotinas na turma de Educação Infantil, pois sei que elas são importantes porque organiza o trabalho pedagógico do professor. Barbosa (2006) enfatiza que “as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta educativa dos profissionais”.

Entendi também que as crianças precisam ser escutas e compreendidas em sua totalidade; que elas são capazes de dar opiniões, ideias e fazer propostas úteis para ajudar a resolver problemas. Não basta entender, é preciso oportunizar momentos para as crianças expressarem seus pensamentos e escolher o meio mais adequado como a palavra, o desenho, o texto escrito, dentre outros. Concordo com Tonucci (2008), quando diz que “conceder a palavra às crianças significa dar a elas condições de se expressarem”. Conclui que através do jogo, a criança descobre o mundo, seus mistérios e suas leis, experimenta seus conhecimentos e suas habilidades, aprende a conhecer os outros.

Compreendi que por meio da expressão oral as crianças ampliam seus universos de comunicação, expressando opiniões e ideias, sentimentos e emoções, argumentam, comunicando-se com maior facilidade. Nessa perspectiva Chaer e Guimarães (2012) afirmam

Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente,

interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. (CHAER e GUIMARÃES, 2012, p.73)

Além disso, percebi que a literatura infantil é importante, pois faz as crianças desenvolverem a imaginação, criatividade e adquirem cultura, conhecimentos e valores. Abramovich (1993) diz que é de suma importância para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. “Escutá-las é o início da aprendizagem para um ser leitor”. A literatura embora muito discutida ainda não é percebida como elemento fomentador de desenvolvimento da criança.

Ao notar isso, basicamente no meu local de trabalho busquei direcionar o meu objeto de estudo nesta direção. O Piquenique literário objetiva analisar as interferências que as práticas desenvolvidas nesta atividade provocam no desenvolvimento da expressão oral das crianças de quatro e cinco anos. Bem como, descrever as ações desenvolvidas durante essa atividade e analisar as interferências dialógicas entre as crianças e o professor.

Para realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa fundamentada na Etnopesquisa Crítica. Foram empregadas as técnicas de coleta e análise de informações e seu respectivo dispositivo: a observação participante. Esta pesquisa foi realizada numa turma com vinte e três crianças de quatro e cinco anos de idade inseridas numa escola municipal de Catu.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro apresenta as minhas memórias durante a formação acadêmica e profissional. O segundo capítulo destaca o percurso metodológico. O terceiro capítulo traz uma fundamentação teórica, apresentando tópicos essenciais à compreensão da temática. Começa evidenciando aspectos históricos sobre a literatura infantil no mundo e no Brasil, seguida dos avanços e contribuições na literatura, de diversos autores até os dias contemporâneos. Discute, ainda, a importância da literatura infantil e práticas pedagógicas necessárias para a formação do leitor, bem como, a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da expressão oral. Já o quarto capítulo enfatiza as ações desenvolvidas na atividade Piquenique Literário e as interferências que as crianças de quatro e cinco anos realizam durante essa atividade. E para

finalizar, discute sobre o Piquenique Literário como potencializador na Educação Infantil no desenvolvimento da expressão oral e na formação de futuros leitores.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo científico tem como objeto de pesquisa o Piquenique Literário com o objetivo de analisar as interferências que as práticas desenvolvidas no Piquenique literário possibilitam no desenvolvimento da expressão oral das crianças de quatro e cinco anos matriculadas numa escola municipal de Catu - BA. A pesquisa foi desenvolvida nesta escola por três motivos relevantes: primeiro, por ter sido a primeira escola a implantar o Piquenique Literário, segundo por desenvolver o trabalho de coordenação pedagógica durante o período de três anos, e o terceiro, pelo fato de os livros de literatura infantil não serem manuseados, apreciados e lidos nos espaços da escola, pela professora e as crianças da Educação Infantil.

Esse contexto, tornou possível o conhecimento da realidade local, surgindo assim um questionamento: O Piquenique literário interfere no desenvolvimento da expressão oral das crianças de quatro e cinco anos da educação infantil? Para responder a essa pergunta, realizei uma pesquisa qualitativa baseada no referencial-teórico da Etnopesquisa Crítica e no método etnográfico. Foi utilizada como recurso metodológico a Observação Participante Completa (OPC).

Macedo (2004) afirma que para Adler e Adler existem três tipos de observação participante: na observação participante periférica (OPP), os pesquisadores preferem não ser admitidos no âmago das atividades dos membros; na observação participante ativa (OPA) o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir status no interior do grupo ou da instituição que estuda e a observação participante completa (OPC) o pesquisador faz parte da própria instituição ou dos segmentos da comunidade.

Nesta pesquisa, optei pela OPC, pois queria imergir na instituição que sou coordenadora pedagógica para observar as manifestações dos sujeitos e as situações vividas na instituição em que trabalho. Macedo (2004) ressalta que:

O envolvimento deliberado do pesquisador na situação de pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser esta forma a mais congruente com os pressupostos da OP. Entretanto, esta posição não pode ser unilateral, a população pesquisada tem que se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um corpus interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita. (MACEDO, 2004, p. 154)

A pesquisa bibliográfica e de campo foram essenciais para o desenvolvimento do estudo. A primeira permitiu um trabalho aprofundado sobre a Literatura Infantil de materiais editados como livros, dissertações, monografias e artigos. Já a segunda foi essencial para a compreensão do fenômeno, pois estava inserida no grupo para entender os significados e ações desenvolvidas nas atividades.

O estudo foi realizado numa turma de educação infantil de uma escola municipal de Catu-Ba, localizada na zona urbana, no bairro Boa Vista. Os sujeitos envolvidos foram dezessete crianças da faixa etária de quatro e cinco anos, uma professora C. e uma estagiária T., os quais alimentaram o processo investigativo. A escola municipal atende a uma comunidade formada por diversos segmentos da sociedade.

A situação de quarenta por cento dessa clientela não difere das de outras escolas públicas do município de Catu: carentes de modo geral, muitas vezes desnutridas, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica dos familiares. Esse contexto transforma as crianças em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida.

Dada a complexidade da situação em que me envolvi, também, servi-me de variados procedimentos de coleta e análise das informações relevantes para a pesquisa. Utilizando uma máquina digital, filmei durante o processo, alternadamente, situações de diálogos e manifestações das crianças nos piqueniques literários. A princípio, houve pequenos problemas de curiosidade (ativadora e inibidora, conforme a criança); logo, porém, a máquina digital se tornou um objeto familiar, parte do material do piquenique, como os livros e o avental. As informações obtidas, por meio de filmagens, foram transcritos, conforme normas apresentadas por Fávero, Andrade e Aquino (2000).

Outro instrumento utilizado sistematicamente foi o diário de campo. Substituí, com ele, a máquina digital, que não podia estar o tempo todo ligada, anotando fragmentos de diálogos espontâneos, reações das crianças em situações problemáticas, indicações sobre fatos e circunstâncias que julgava, no momento, relevantes. Essas anotações eram recompostas diariamente com as filmagens efetuadas, formando um quadro bastante informativo de cada piquenique literário para uma avaliação contínua do processo realizado. É preciso notar que o procedimento de coleta de informações era facilitado pelo fato de haver sempre

crianças agindo e interagindo nos espaços, debruçadas sobre os livros: isso me oferecia momentos intercalados para uma anotação rápida e imediata, sem depender da memória a longo prazo para a manutenção da fidelidade das expressões e contextos.

Vale ressaltar, que tive que deixar algumas características aflorarem para dar suporte à pesquisa como honestidade, capacidade de persuasão quanto à importância social da pesquisa, compromisso ético, despojamento de vaidades acadêmicas, sabedoria em transitar pelas seduções que emergem das relações institucionais, construção de identidades e disponibilidade para uma contrapartida efetiva.

Este foi o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa. Durante o estudo, enfrentei alguns desafios e fiz mudanças no planejamento inicial, buscando adequar à realidade pesquisada.

3 O BORDADO LITERÁRIO: PASSOS E COMPASSOS DA LITERATURA INFANTIL

Esse capítulo apresenta um breve histórico sobre a Literatura Infantil no mundo, destacando os autores Charles Perrault, Fenélon, Os Irmãos Grimm e Hans Cristian Andersen. Dentro do cenário da Literatura Brasileira, destaca-se José Bento Monteiro Lobato com a fábula que intitulava A menina do narizinho arrebitado, seguindo de importantes escritores como: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky que trouxeram contribuições para a Literatura Brasileira.

3.1 Os fios literários do bordado: contexto universal

A Literatura para jovens e crianças surge no século XVII com os contos de fadas de Charles Perrault que foram adaptados e considerados posteriormente Literatura Infantil. Segundo Carvalho (1982) esse autor não poderia prever, em sua época, que suas histórias viessem se constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da criança.

Naquela época, Perrault com medo de ser ridicularizado pela Academia Francesa de Letras, da qual fazia parte, negava o gênero atribuindo a autoria da obra Os Contos da Mamãe Ganso a seu filho Pierre Darmancourt.

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. Porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 15 - 16).

Daí em diante, surgem outras obras classificadas, posteriormente, como Literatura como *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon. Esse autor *foi responsável por escrever obras com o intuito* de instruir e educar. Seus textos transmitiam apenas valores de caráter educacional, por isso, foram adaptados a fim de atender à

educação dos pequenos leitores. A literatura direcionada para crianças e adultos era exatamente a mesma, assim não existia a Literatura Infantil.

Na escola existia a distinção das crianças entre as classes sociais e o ensino era diferenciado. As crianças que tinham acesso à escola e à Literatura eram as burguesas e as crianças das classes populares tinham acesso apenas a Literatura oral na sua família. Sobre isso Filho (2009) diz que:

Os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, orientados que eram por seus pais e preceptores; já a criança da classe popular não tinha acesso à escrita e à leitura, portanto, tomavam contato com a literatura oral e mantida pela tradição do seu povo e também veiculada aos adultos. (FILHO, 2009, p. 38)

Todavia, Carvalho (1983) cita que Rousseau no século XVIII reconhece a criança como criança:

O século XVIII reconheceu a individualidade da criança graças a Rousseau, que não viu o homem na criança, mas “o que ela é antes de ser homem”, pois “a Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. A filosofia de Rousseau, do “retorno à Natureza”, tem por fim a criação de uma sociedade ideal. (CARVALHO, 1983, p. 88).

Tal acontecimento levou a uma postura diferente sobre o papel da criança na sociedade. Já no século XIX Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm, mais conhecidos como os Irmãos Grimm, implantaram um novo estilo de Literatura que agradavam tanto adultos como crianças, pois suas obras continham lendas folclóricas, contos de tradição oral e histórias da Alemanha.

Outro escritor que se destacou neste século foi Andersen com diversas obras como: O Rouxinol e o Imperador da China e O Soldadinho de Chumbo que abordavam os valores dos seus antepassados.

Carvalho ainda (1983) afirma que

São os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas estórias, “vivas”, na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII. (CARVALHO, 1983, p. 104)

Na afirmação acima, nota-se que a diferença entre as obras de Grimm e Andersen era o fato deste escritor retratar em suas obras a fantasia e fatos da vida cotidiana enquanto os irmãos Grimm traziam questões voltadas para a cultura oral.

Lajolo e Zilberman (2010) mencionam alguns exemplos de histórias que satisfaziam as crianças: a fantasia, como os contos escritos por Andersen, *Alice no país das maravilhas* de Carroll, *Pinóquio* de Collodi e *Peter Pan* de Barrie; histórias de aventura como *A ilha do tesouro* de Robert Louis Stevenson; e a apresentação do cotidiano infantil, como em *As meninas exemplares de Condessa* de Ségur e *Coração* escrito por Edmond de Amicis.

Coelho (1991) afirma que Perrault, La Fontaine, Grimm ou Andersen não são os verdadeiros autores das narrativas dos clássicos infantis:

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as histórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito. (COELHO, 1991, p. 12)

Na metade do século XVIII, os países, vão aos poucos, construindo propostas de obras literárias em que as crianças se identificam. A criança já é concebida como um ser diferente do adulto, que tem necessidades especiais para seu crescimento físico, psicológico e cognitivo. Sobre isso, os Parâmetros Nacionais da Qualidade para Educação Infantil diz:

A criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. (BRASIL, 2006, p. 14).

A criança está em constante desenvolvimento emocional, social e físico. Para Coelho (1991) é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano. A escola, neste período, tornou-se uma instituição legalmente aberta para todos os segmentos da sociedade.

3.2 Os fios literários do bordado: contexto brasileiro

As obras de Literatura Infantil Brasileira aparecem no fim do século XIX, anos depois do início da européia, com a implantação da Imprensa Régia. Neste século surgem no Brasil algumas obras para as crianças. Sobre isso Lajolo e Zilbermam (2010) comentam que eram:

[...] a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munchausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. Mas essas publicações eram esporádicas (a obra que se seguiu a elas só surgiu em 1848, outra edição das *Aventuras do Barão de Münchhausen*, agora com a chancela da Laemmert) e, portanto, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 23-24).

Segundo as autoras essas publicações eram traduções de livros europeus e escritos em português diferente da língua falada pelas crianças no Brasil. Sobre isso, corroboro com Lajolo e Zilberman (2010) quando relatam que existia uma distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores.

Desta forma, evidencia-se que a Literatura Infantil no nosso país se inicia com adaptações e traduções de obras européias, mas com linguagem mais portuguesa do que brasileira. Além disso, as publicações eram escassas e esporádicas para serem consideradas Literatura Infantil.

Entretanto, esse fato muda depois da Proclamação da República, pois grandes editoras entram no mercado e publicam obras de literatura voltadas para as crianças após apelos de nacionalistas. Filho (2009) relata que essa literatura era um mero instrumento pedagógico, escrito para uma criança vista como um adulto em miniatura.

Sobre isto, Lajolo e Zilberman(2010) relatam que:

A imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores... (LAJOLO; ZILBERMAM, 2010, p. 34).

A Literatura Infantil praticamente não existia nessa época, o que havia eram contos com fundo folclórico. Segundo Coelho (1991) os exemplos das obras dessa época eram: *O livro do povo* (1861), de Antonio Marques Rodrigues, *Contos Infantis* (1886), de Júlia Lopes de Almeida, Livros de leitura e série didática (1890), de Felisberto de Carvalho, *Coisas Brasileiras* (1893), de Romão Puiggari, *Contos da Carochinha* (1896), de Figueiredo Pimentel, *O livro da infância* (1899), de Francisca Júlia, e o italiano *Coração* (Cuore, 1886), de Edmondo De Amicis. Já na virada do século temos o primeiro livro de história em quadrinhos, *O tico-tico* (1905), além de outras obras significativas, que marcaram gerações, entre as quais *Era uma vez* (1908), de Viriato Correia – que ficaria mais conhecido mais tarde pelo livro *Cazuza* (1938) –, *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Saudade* (1919), de Tales de Andrade.

A Literatura Infantil brasileira aparece verdadeiramente no início do século XIX com o escritor José Bento Monteiro Lobato por volta de 1916 com a fábula que intitulava *A menina do narizinho arrebitado*. Corroboro com Coelho (1991) quando diz que “A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e hoje...” (COELHO, 1991, P. 225)

Lobato traz novas perspectivas de Literatura para as crianças, pois sua literatura não tinha propósitos nacionalistas e/ ou moralistas. Filho (2009) afirma que:

Lobato apresenta características nunca exploradas no universo literário para as crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da cidade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e a religião como resultado da miséria e da ignorância. (FILHO, 2009 p.28- 29)

Diante das considerações do autor, nota-se que os livros de Lobato traziam diferentes vozes dos segmentos da sociedade brasileira, uma diversidade de valores e o mais interessante, as vozes e os sentimentos das crianças que se identificavam com as narrativas deste escritor, pois:

[...] eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta naturalidade. Tal como Lewis Carroll fizera com Alice no País das Maravilhas, na Inglaterra de cinquenta anos antes, Monteiro Lobato o fazia no Brasil dos anos 20: fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade. (COELHO, 1991, p. 227).

Após a publicação de *Narizinho*, outras obras do autor fizeram sucesso com as crianças como *O Saci*, *O Marquês de Rabicó*, *O Pó de Pirlimpimpim*, *As Reinações de Narizinho*, *O Pica-Pau Amarelo*, *As Caçadas de Pedrinho*, dentre outros. As obras incentivavam a imaginação, a inteligência e marcavam a vida de muitas crianças brasileiras. Filho (2009) diz que:

A literatura dessa época mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta contra preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra um mundo em construção para a ser vista como ser em formação. (Filho 2009, p. 31 e 32)

Vale ressaltar que suas obras não eram aceitas por todos, alguns livros de Lobato foram banidos das escolas tradicionais e religiosas, pois seu trabalho despertou a ira de religiosos e moralistas do Brasil. Coelho (1991) afirma que esse banimento se deveu ao fato de suas obras desviarem as crianças da verdade ideológica dessas instituições. Suas obras trouxeram vozes de diferentes contextos culturais e sociais da sociedade brasileira - além de valorizarem sentimentos e vozes das crianças. Surge, então uma Literatura que incentivava a obediência, a ordem e a permanência, em contraposição à aventura e às travessuras que eram a tônica da literatura lobatiana.

Só na década de 1950 a literatura volta a servir como entretenimento para as crianças com a obra *As aventuras de Xisto*, de Lúcia Machado de Almeida. Daí em diante, surgem diversos autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Sérgio Caparelli, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky, entre outros com o mesmo objetivo. Segundo Filho (2009) os autores da Literatura Infantil trazem as vozes das crianças à vida cotidiana, conflitos que são apresentados às crianças como uma proposta de diálogo, por meio de uma literatura que busca a arte, como sua primeira característica.

Os livros de Lobato educam até hoje os leitores que se aventuram pelo Sítio do Pica Pau Amarelo, pois encantam, incentivam a imaginação e a inteligência. Segundo Coelho (1991) “a função lúdica da literatura, que foi privilegiada por Lobato, precisa ser enriquecida ou aprofundada com outras funções igualmente essenciais ao espírito da criança. O caminho já está aberto...”

3.3 Os fios da fruição leitora: a formação de leitores literários

A Literatura Infantil deve estar presente desde os primeiros anos de vida das crianças. Os primeiros contatos delas com essa Literatura acontecem quando eles ouvem histórias contadas pelos adultos. Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num universo de descobertas e de compreensão do mundo. Enfim, ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em memórias e imaginações.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1993, p. 17).

A Literatura Infantil é de suma importância para as crianças, pois desperta o gosto pela leitura, estimula o imaginário, a criatividade, o lúdico e a fantasia, fazendo com que as crianças viagem pelo mundo que elas mesmas criam. Além disso, a Literatura Infantil é fundamental para a aquisição de conhecimentos, recreação, informação e interação necessárias ao ato de ler. Contar e recontar histórias são de suma importância para o desenvolvimento da expressão oral das crianças, já que os enredos permitem avaliar o lido, expressar opiniões, inventar, recriar e discordar das histórias.

Vale ressaltar que, a expressão oral só se desenvolve se houver meios, ou seja, atividades interativas que envolvam os participantes, pois oralidade envolve ouvir e escutar. Assim o ouvinte enriquece seus conhecimentos podendo dialogar, trocar ideias e cada vez mais ampliar seus conhecimentos através da interação que a linguagem oral proporciona. Vygostky (1996), afirma que o processo de aquisição da oralidade se efetiva em um ambiente rico em possibilidades e interações com adultos e outras crianças que conversam com elas e no qual têm também oportunidade de presenciar diálogos entre esses sujeitos.

Segundo o Referencial Curricular Para a Educação Infantil,

[...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão

desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p.121).

Partindo do exposto, o professor deve planejar a ação pedagógica de forma a garantir atividades que possibilitem a criança tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente, capaz de compreender os discursos dos outros e de organizar os seus de forma clara, coesa, coerente. Uma das atividades é o trabalho com a Literatura Infantil.

Existem diversas maneiras de trabalhar essa Literatura, a mais comum de todas: ler livros. Esse “ler livros” não é tão simples como se imagina, pois se lermos de qualquer maneira, não surgirá na criança interesse algum nem tampouco a despertará para o prazer de ler.

Para Lajolo (1993)

“Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido do texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-los a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.” (LAJOLO, 1993, p. 59)

Por isso, a família, o professores, o cuidador... são todos responsáveis pela aproximação das obras literárias na infância. Alguns estudiosos confirmam que esse processo deve ser iniciado na família, onde a criança aprende imitando o comportamento dos outros membros, num meio onde a afetividade proporciona a segurança de que a criança precisa. As histórias, quando contadas ou lidas no ambiente familiar, ajudam a construir uma intimidade entre a criança e o adulto e o afeto é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A criança vai se interessar pelos livros e as histórias se esse mundo de literatura lhe for apresentado pelos adultos.

Na escola, o professor deve possibilitar o contato das crianças com leituras de diversos textos em rodas literárias. Uma forma de tornar rotineiro o ato de ler na escola é o momento Tempo para gostar de ler da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, de Amália Simonetti, implantada nas escolas municipais de fundamental I-anos iniciais, da cidade de Catu.

O principal objetivo desse momento na rotina didática é incentivar a criança a gostar de ler, ler por prazer, ler o que quiser para desenvolver o hábito da leitura. Simonetti (2011) afirma que:

Esse momento é para proporcionar a leitura como prática social no cotidiano da sala de aula: a prática de leituras significativas dos livros de literatura infantil, jornais, revistas, revistas em quadrinhos; a prática de ler para gostar de ler: histórias, poesias, parlenda, músicas, bilhetes, e-mail, cartas, receitas, listas. É importante ficar claro que este não é o momento para avaliar como o aluno está lendo. (Simonetti, 2011,p.24)

O momento, *Tempo para gostar de ler*, é realizado de diversas formas: o professor faz leitura dramatizada, lê com as crianças; as crianças escolhem um livro “leem” para a turma; cada criança escolhe um livro para “ler” sozinho; o professor conta uma história. Em 2015, o *Tempo para gostar de ler* foi implantado por mim e pela professora na rotina didática da turma de Educação Infantil no intuito de despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros desde a tenra idade e contribuir para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e escrever, por ter participado de situações escolares de leitura.

O professor deve ter bom senso no momento da escolha dos livros, pois estes devem estar adequados à faixa etária, conter aspectos que envolvam a criança de forma prazerosa e despertem a sua curiosidade.

Oliveira (2005) afirma que as histórias devem ser escolhidas em função da maturidade e interesses pessoais das crianças e ainda das orientações da Psicologia Experimental. O quadro abaixo sintetiza as orientações:

Fase de desenvolvimento	Tipo de contos	Tipo de ilustração	Outros recursos
1 a 2 anos	As histórias devem ser rápidas e curtas.	Uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente.	Livros de pano, madeira, e plástico. É recomendado o uso de fantoches.
2 a 3 anos	As histórias devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo das vivências da criança.	Gravuras grandes e com poucos detalhes.	Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. Música também exerce um grande fascínio sobre a criança.
3 a 6 anos	Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar da criança.	Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos.	Livros com dobraduras simples. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objetos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma

			máscara.
6/7 anos Fase de alfabetização	Trabalho com figuras de linguagem que explorem o som das palavras. Estruturas frasais mais simples sem longas construções. Ampliação das temáticas com personagens inseridas na coletividade, favorecendo a socialização, sobretudo na escola.	Ilustração deve integrar-se ao texto a fim de instigar o interesse pela leitura. Uso de letras ilustradas, palavras com estrutura defensiva diferenciada e explorando carácter pictórico.	Excelente momento para inserir poesia, pois brinca com palavras, sílabas, sons. Apoio de instrumentos musicais ou outros objetos que produzam sons. Materiais como massinha, tintas, lápis de cor ou cera podem ser usados para ilustrar textos.

Quadro I: leituras em função das fases de desenvolvimento da criança, Extraído de Cristiane de Oliveira, Livros e Infância <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm>, 06/05/2016

Contudo, acredito que as crianças que não tiverem experienciados os contos nas diversas fases do desenvolvimento, devem ser oportunizadas as mais diversas histórias e livros, independentemente da idade.

Oliveira (2005) também afirma que os livros para as crianças de Educação Infantil devem ser bem ilustrados, devem tratar de situações cotidianas, de família, vizinhos, colegas, de bichos, de plantas, de lugares. Os adultos devem ler diversos gêneros textuais como: contos clássicos, parlendas, trava-línguas, acalantos, cantigas... Porém, quando a escola não tiver uma diversidade de livros, pode utilizar os livros que tiver, ou revistas e jornais.

O mediador da leitura precisa saber que a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, cheirar, tocar... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro. Depois a relação se estreita pela experiência que ela vai adquirir com o passar dos anos.

Daí em diante, a criança vai se interessar pelas ilustrações, pela sequência de imagens e a leitura vai entrando lentamente e naturalmente em sua vida. Então mais tarde, vem a descoberta dos sons, das palavras e conseqüentemente vem também à possibilidade de ler o livro todo.

De acordo com Simões (2000),

Nos momentos de leitura, o educador deve sempre procurar ser literal e dar certo carácter interpretativo a sua leitura usando variações de entonação de forma clara e agradável. [...] O educador deve

procurar agir como elemento incentivador do interesse das crianças pelo enredo, comportando-se não somente como leitor das histórias, mas também, demonstrando entusiasmo e curiosidade, como mais um ouvinte. (Simões, 2000, p. 26).

Quanto aos espaços de leitura na escola, o professor pode realizar atividades na biblioteca e criar um cantinho de leitura na sala de aula para que as crianças mergulhem na leitura de livros diversificados. Além disso, pode conduzir as crianças para outros ambientes no entorno da escola, bibliotecas, parques e jardins, como é a proposta do Piquenique Literário, objeto desta pesquisa. O importante é que o material de leitura fique acessível à altura dos pequenos leitores.

O professor para obter êxito na formação do leitor deve ter clareza da metodologia de trabalho que melhor se destina às necessidades de cada criança. Além disso, deve despertar questionamentos, promover a construção de novos significados e para isso é imprescindível que o mediador dessa leitura, no caso o professor seja leitor, ele deve ser visto lendo, o que motivará suas crianças.

Portanto, inserir o livro no dia a dia da criança é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitor. Para mim, leitores são as pessoas que leem com fluência e frequência, mas também por alegria, por prazer, desejo próprio e principalmente por acreditar que a literatura tem um papel transformador na sua vida.

4 PIQUENIQUE LITERÁRIO: A METÁFORA DA ANTROPOFAGIA

No ano de 2015, observei que não existia um trabalho sistematizado da professora para despertar o gosto pela leitura e desenvolver a expressão oral das crianças da turma de Educação Infantil. Diante dessa realidade, sugeri diversas atividades como: ler história, fábula, contos de fadas ou poesias para as crianças dramatizar e representar em desenhos as partes que mais gostaram; as crianças apresentarem e lerem um livro para os colegas da classe; as crianças recitarem poesias; elas construirão um cartaz com a propaganda do livro que tenha gostado, para expô-lo na sala de aula e incentivar os colegas a procurá-lo.

Além disso, apresentei o trecho do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998) que trata da postura pedagógica dos professores:

(...) os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor". (RCNEI, 1998, vol.3, p. 117-159).

Também, propus a implantação da Sacola Viajante e o Piquenique Literário. A primeira proposta pretendia que as crianças levassem os livros de literatura infantil para casa, onde contaria aos familiares, folheando o livro, a história que foi lida pela professora e os familiares leriam o livro para a criança. Sobre isso, o RCNEI (1998) diz:

Deixar as crianças levarem, um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças desde muito pequenas podem construir, uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (RCNEI, 1998, p.135)

Já o Piquenique Literário foi sugerido para que a professora e a estagiária realizassem atividades prazerosas com os livros fora da sala de aula, como no

parque, na quadra, debaixo de uma árvore, na biblioteca. Ambas as atividades foram sugeridas para despertar o gosto pela leitura e para que o desenvolvimento da expressão oral não ficasse restrito apenas à roda de conversa.

O Piquenique Literário foi planejando e organizado com a participação da professora, a estagiária e por mim, a coordenadora pedagógica, na Atividade Complementar, no mês de setembro. Neste espaço foram discutidos os objetivos, a metodologia, os recursos, o tempo de duração dessa atividade. Bem como foram construídas as sequências didáticas com as literaturas infantis selecionadas e acordados os locais, datas e espaços que seriam realizados os Piqueniques Literários.

4.1 Piquenique literário: O degustar no sabor das leituras e dos alimentos.

O Piquenique Literário é um momento de interação das crianças entre si, das crianças com sua professora e com outros profissionais da escola, associados a dois prazeres: o da leitura e o do sabor dos alimentos. A árvore de livros compõe a ambientação dessa atividade. Os espaços planejados para realização do Piquenique foram acolhedores, convidativos e confortáveis, preparados de acordo com as necessidades das crianças, permitindo que circulassem livremente.

Este momento foi proposto às crianças, na roda de conversa, uma semana antes da sua realização. Em roda, a professora e a estagiária conversaram com o grupo sobre o piquenique: do que se tratava, se já participaram de um, o que acontece no piquenique, percebendo, assim, o conhecimento prévio das crianças sobre o tema. Em seguida, planejaram com as crianças sobre o que teria nos piqueniques do grupo.

Buscando fazê-las interagir com a atividade proposta, fizeram algumas perguntas: Quem vai participar? O que haverá para comer no piquenique? O que vão fazer? Onde acontecerá o piquenique? E se chover? Quem ajudará a preparar o piquenique? Quem usará a faca para cortar as frutas? Haverá enfeites? O que cada “ajudante” irá fazer? Neste momento, as crianças ficaram alegres, eufóricas e falantes. Para finalizar a roda, a professora solicitou que cada criança conversasse com a família sobre o piquenique e perguntasse o que cada um traria para a realização daquela atividade.

No outro dia, na roda de conversa, a professora perguntou às crianças o que cada uma traria para realização do piquenique, combinou o que cada criança faria na atividade como: arrumar a mesa com as frutas e lanches; colocar pratos e copos; arrumar as frutas nas bandejas, dentre outras coisas.

Os quatro piqueniques literários foram realizados dentro do espaço escolar e no entorno da escola com a minha presença, da professora e da estagiária. Para tanto, foi necessário alguns materiais como: livros de literatura Infantil disponibilizados pelo PNBE, avental, frutas, lanches diversos, bolas de assoprar, pratos, copos, mesa, faca, guardanapos, toalha de kami xadrez, náilon, sacolas de leitura, fantoches, tapete, celular e câmera fotográfica.

Após a realização de dois piqueniques literários, busquei construir uma formação continuada, fazendo a professora e a estagiária refletirem sobre as possibilidades de transformação da postura pedagógica delas, enfatizando como as práticas pedagógicas realizadas permitiram o desenvolvimento da expressão oral e o prazer da leitura nas crianças. Essa atitude possibilitou o maior acesso das crianças à literatura infantil, contribuindo assim para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Feitas essas considerações, passarei, agora, à análise dos Piqueniques Literários. Selecionei dois piqueniques denominados: Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande; Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - Menina Bonita do laço de fita. A escolha desses Piqueniques se deu, porque, por meio deles, observei que esses me revelaram os modos peculiares de as crianças responderem às propostas da professora e da estagiária.

Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande

O evento observado aconteceu na quadra da escola, debaixo à sombra de uma árvore, tendo a estagiária como leitora. Ela apresentou a capa do livro, *As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande*, de Simon Prescott. Esse livro conta a história de um ratinho do campo que, ao receber um convite de um amigo para conhecer a cidade, resolve deixar sua vida tranquila e viajar. Com simplicidade, o livro descreve as emoções vivenciadas pelo pequeno viajante ao chegar à cidade grande - inicialmente, ele se assusta, mas depois fica feliz por estar em um lugar tão

divertido e grandioso, para ser, então, tomado pelas saudades de casa. A aventura é baseada na fábula de Esopo, "O Rato do Campo e o Rato da Cidade."

A estagiária, ao mesmo tempo em que lia, mostrava as ilustrações para as crianças. Às vezes, parava para fazer questionamentos: Que decisão o rato do campo tomou? Vocês acham que ele tomou a atitude correta? Quais perigos ele enfrentou? –e para ouvir as perguntas- o rato do campo tem mãe e pai? Ele está com medo de passar na rua? E relatos das crianças – Na casa da vovó tem ratos; minha mãe mata os ratos que vão lá para casa. A professora entrevistou em alguns momentos, solicitando o silêncio às crianças. Após o término da leitura, a professora continuou o trabalho com a aplicação de um questionário oral a respeito do trecho que conta as aventuras e os perigos que o rato do campo passou, quando foi visitar seu primo que mora na cidade. Assim, a análise do Piquenique Literário está centrada no momento em que a professora assume o trabalho no lugar da estagiária.

Ela inicia o trabalho dizendo às crianças que gostaria de ver “[...] quem lembra a história que T. contou”. As crianças disseram o nome do livro para a professora. Em seguida, ela começa a fazer perguntas construídas a partir das ilustrações.

Apresento um trecho do Piquenique em que a professora mostra a ilustração na qual o rato do campo está observando o movimento de veículos e pessoas, para atravessar a rua e chegar à casa do primo.

F15 Prof: o ratinho do campo está na...

F16 Cam: no meio fio ...

F17 Prof: não, na ... começa com a letra c..

F18 Liv: Oxe! Como ele vai passar se não tem faixas, as faixas brancas?

F19 Dav: Catu...

F20: Prof: não...começa com a letra c, mas não é Catu... nós moramos na ci...

F21 Crianças: ci...(repetem o que a professora diz)

F22 Prof: ci-da...

F23 Crianças: cidade

F24 Prof: ...ele foi fazer o que na cidade?...

Na fala 15 a professora pergunta às crianças onde o ratinho do campo está. A criança Cam (F16) responde que é no meio fio. Considerando a ilustração do livro apresentada pela professora, posso dizer que essa era uma resposta possível, pois havia meio fio na calçada onde o rato estava. Todavia, a professora não ouviu a

resposta da criança e na fala 20, tenta levar as crianças a se lembrarem da palavra dizendo a sua primeira sílaba. Ainda faz referência a uma aula realizada no dia anterior. A criança diz Catu, na fala 19, e a professora responde negativamente. Certamente, a pista dada pela professora possibilitou essa resposta. Apesar disso, ela desconsidera a resposta com um não e continua indicando duas sílabas da palavra que deseja obter como resposta.

A professora, também, despreza um momento precioso de atrelar os conhecimentos de mundo da criança com a história. Este fato é evidenciado quando a professora desconsidera quando Liv (F18) menciona que o rato não pode atravessar a rua porque não tem as faixas brancas. Esta criança já tem o conhecimento que na cidade para atravessar uma rua as pessoas precisam passar na faixa de segurança. Conforme Freire (1986), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Nesse sentido, ressalto que de fato, a criança sempre possuirá conhecimentos anteriores à escola. Cabe aos professores, valorizar esses conhecimentos prévios das crianças e utilizá-los como ferramenta no espaço escolar.

A professora continua indagando às crianças:

F44 Prof: [...] mas quem ficou feliz quando o rato chegou à casa do primo?

F45 An: a mãe do rato do campo

F46 Mi: o rato do campo...

F47 Liv: Claro que o rato do campo, ele não estava mais correndo perigo.

F48 Prof: o rato do campo e o pri...?

F49: Eloi e B.: primo...

De acordo com essa transcrição, a criança An responde, na fala 45, que a mãe ficou feliz, porque o rato do campo chegou na casa do primo. No entanto, ela não tem a atenção da professora que alterna o turno para as outras crianças que declaram respostas que atendem à sua expectativa. Na fala 46, a criança Mi diz que quem ficou feliz foi o rato do campo. Essa era a resposta desejada pela professora, para demonstrar concordância com Mi, na fala 48, ele repete a resposta dela, completa com uma nova pergunta “e o pri..”? Imediatamente, na fala 49, Eloi e B completam dizendo que o primo também gostou. A professora desprezou a justificativa de Liv, na fala 47, quando explica o porquê do rato do campo ter ficado feliz. A criança novamente amplia a história ao associá-lo a um conhecimento adquirido sobre os perigos que as pessoas correm na cidade.

Evidencia-se no trecho, que a professora tinha uma resposta para a pergunta formulada. Por isso, mesmo que a resposta de Mi seja adequada, porque, provavelmente, o rato do campo também ficou feliz por conseguir chegar à casa do primo, a professora não discute a resposta. Tampouco faz alguma consideração à fala de Liv que traz um elemento de grande relevância como é a sinalização de trânsito, principalmente, para crianças pequenas. Vejo, nos dois exemplos, que a professora esperava para as perguntas, respostas únicas que consistiam na repetição do escrito no texto. Desta forma, a produção de sentidos é restrita, o diálogo com o texto não se instaura e a expressão oral é desvalorizada.

Feita a apresentação de alguns momentos de interação verbal que se estabeleceu nesse Piquenique Literário, tecerei alguns comentários. Inicialmente, é importante salientar que as crianças vivenciaram dificuldades na elaboração de sentidos para o texto que instaurou a conversa, o livro *O rato do campo e o rato da cidade*. Conforme observei, a professora faz uso da argumentação socrática, porque ela utiliza os recursos do discurso IRA, fazendo constantes reformulações das questões até as crianças apresentarem a resposta desejada por ela.

Monteiro e Ferreira (2004) dizem que a argumentação socrática é baseada na idéia de condução dos alunos à descoberta e no discurso de IRA- introdução de perguntas (I) por parte do professor com as respostas já conhecidas por ele e, de fato, respondidas pelos alunos(R) e posterior comentário avaliativo (A) pelo professor. Além disso, abordam que os alunos são conduzidos pelo professor e os conflitos internos são escondidos; e o professor ocupa o papel de condutor dos alunos às ideias cientificamente aceitas.

A argumentação socrática utilizada pela professora pouco contribuía para que as crianças construíssem sentidos sobre o texto, porque as respostas aceitas por ela já estavam estabelecidas previamente. Assim, no Piquenique Literário apresentado, que oportunidades as crianças tiveram de expressar oralmente suas opiniões? Que gosto pela leitura está sendo construído? Ao não comentar as respostas das crianças, a professora pouco contribuiu para que elas desenvolvessem a expressão oral e o gosto pela leitura.

Apesar de a professora controlar a expressão oral das crianças, elas constroem seus próprios sentidos sobre o texto, conforme apresentado nas falas 16, 18,45 e 47. Evidencio que as crianças me mostraram, nesse Piquenique Literário, que, apesar da censura, constroem sentidos com o texto, porque o leitor se constrói

em outros lugares fora da escola e isso causa efeito dentro do espaço escolar, assim como o inverso também.

Acho que a proposta de realizar leituras no Piquenique Literário para desenvolver a expressão oral das crianças pode ser uma atividade interessante para as crianças e a professora, se esta conceber uma prática pedagógica baseada em outro tipo de discurso, uma concepção que permita às crianças se expressem livremente, valorizando suas falas.

Acredito, portanto, que essa prática transforma o trabalho pedagógico que tem foco no desenvolvimento da expressão oral, numa perspectiva unívoca, estática e mecânica para o estabelecimento de prática que pretenda ver a criança como participante ativa da interação verbal, cujas falas representem o diálogo que ela constitui para os textos.

Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - Menina Bonita do laço de fita

Outro Piquenique Literário que apresenta aspectos interessantes para serem destacados neste trabalho ocorreu, no jardim da Estação Rodoviária do município de Catu. Nela, a estagiária, vestida com o avental “Lá vem a história”, inicia o evento pedindo que as crianças deem um título (um nome) à história que será ouvida, a partir do cenário e personagens expostos no avental. As crianças sugerem vários títulos e a estagiária inicia a leitura do livro. Ela utilizou de diversas emoções, expressões, entonações, e, até mesmo, improvisações adequadas durante a leitura da história.

O livro *Menina bonita do laço de fita* da autora, Ana Maria Machado, conta a história de um coelho branco que faz de tudo para ficar pretinho, igual a menina do laço de fita. O coelho, no entanto, não sabia como ela herdou aquela cor e tentava descobrir seu segredo de ser tão pretinha. Com a insistência do coelho sempre perguntando, “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”, a menina inventava respostas como “cair na tinta preta”, tomar muito café”, comer muita jabuticaba e a menina já não sabia mais o que inventar - até que a mãe da menina diz que ela era assim porque ela tinha uma avó preta. O coelho foi, então, procurar uma coelha preta para se casar. Encontrou “uma coelha escura como a noite” e juntos tiveram muitos coelhinhos: brancos, cinzas, malhados de branco e uma bem pretinha. A coelhinha pretinha era linda como a noite e também

usava um laço de fita colorido no pescoço, por causa disso a menina era madrinha da coelha pretinha.

Após a conclusão da leitura, a estagiária leu o título do livro com as crianças e comparou com os nomes apresentados por elas, perguntado se elas gostaram mais dos nomes escolhidos por elas próprias ou o nome escolhido pela autora. Algumas crianças preferiram os seus e outros o da autora e a estagiária solicitou que elas justificassem suas preferências.

Logo após, fez perguntas sobre a ilustração: a cor da pele da menina e do coelho; o cabelo da menina (Quem usa cabelo assim? É difícil fazer um penteado como esse? Leva muito tempo?). Destacou o olhar apaixonado, pensativo-sonhador do coelho. Pediu às crianças que mostrassem o que mais na ilustração indica que o coelho está apaixonado. Depois leu o trecho: “Coelha bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha? Algumas crianças, com muita graça e descontração, relataram que também achavam aquela coelha bonita, e a estagiária com o fantoche na mão questionou se eles acham a coelhinha pretinha bonita. Seguem trechos do evento mencionado:

F22 Prof: Vocês acham a coelhinha pretinha bonita?

F23 Jo: Acho

F24 Prof: o que é ser bonito?

F25 G: é ser... da sua cor, pró...

F26 D: Você é bonita...

F27 Liv: eu sou pretinha ...mainha e painho é preto

F28 Ary: é da cor do meu pai....

F29 Prof: ah! ...é por que eu e Liv temos essa cor?

F30 Liv: porque meu pai e mainha se casaram e tiveram eu... eles são preto

F31 Ary: minha vovó é preta

F32 Pao: e se o pai é preto e a mãe branca, a filha pode sair preta?

F33 Prof: o que vocês acham?

F34 D: pode... ela puxou ao pai...

F35 Liv: pode ser morena também, não tem gente branca....tem gente da cor do quadro?

F36 Pao: não...

F37 Jo: por que meus pais têm cor diferente de Liv?

F38. G: por causa do vô e da vô...

Diferentemente do Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande discutido anteriormente, neste Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - Menina Bonita do laço de fita ocorre um diálogo muito interessante, no qual a estagiária e as crianças, efetivamente, dialogam. A estagiária faz uso da argumentação dialógica, porque ela se coloca como um sujeito que participa, juntamente com as crianças, da interlocução, colocando-se em alguns momentos na posição de ouvinte. Monteiro e Ferreira (2004) relatam que esse tipo de argumentação é baseado no compartilhamento de idéias entre todos os alunos da classe e destes com o professor; e o professor é o mediador das concepções dos alunos.

A argumentação dialógica se estabelece quando a estagiária pergunta às crianças na fala 24: o que é ser bonito? Percebo, a partir da pergunta proposta pela estagiária, que ela, inicialmente, objetivava discutir com as crianças sobre o significado de bonito, conforme se pode observar no questionamento que ela faz na fala 24. No entanto, as crianças não respondem as perguntas e preferem contar à estagiária e aos colegas porque elas e os parentes têm a cor pretinha igual à coelhinha.

Dessa maneira, as crianças demonstraram que têm muitas histórias para contar, formas de ver o mundo que são elaboradas e reelaboradas nas relações sociais, em diálogo com outras pessoas. Assim, se, inicialmente, o diálogo parecia caminhar para a discussão sobre o que seria ser bonito na sociedade, ele assumiu um sentido particular a partir das próprias experiências das crianças.

Entendo, portanto, que a fala da estagiária deflagrou uma busca de sentidos por parte das crianças que resultou em falar sobre a forma como a questão racial está incorporada no dia a dia delas. Todavia, ela não aproveitou o momento para realizar questionamentos mais aprofundados sobre o conteúdo do livro.

A estagiária concluiu o evento disponibilizando um tempo livre para que as crianças escolhessem livros para “lerem”. Notei que algumas imitaram os gestos dos leitores adultos como: passar o dedo sobre as linhas e seguir a direção da escrita, ler o livro numa roda com ele aberto virado para o grupo, repetir expressões e entonações da estagiária. É importante evidenciar que, estas imitações eram interpretativas e não meras repetições. A criança, Ca, que passava o dedo sobre as escritas do texto, por exemplo, o fazia de forma exagerada.

Durante o tempo de livre escolha dos livros, as crianças acomodavam-se sentadas e deitadas sobre o tapete, ora individualmente, ora agrupadas em pares ou em pequenos grupos. Neste tempo, elas narravam histórias a partir das ilustrações, inventavam, recriavam e conversavam sozinhas ou entre elas.

Também, é relevante destacar que, durante a pesquisa de campo constatei que as atitudes da estagiária estimularam e despertaram o interesse das crianças pela leitura, tornando assim um momento lúdico para todos os sujeitos envolvidos. Percebo que a metodologia adotada, por ela, na leitura do livro destaca a importância dessa prática no cotidiano escolar, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da expressão oral das crianças e do gosto pela leitura.

Noto, que a profissionais que realizaram os Piqueniques Literários mudaram suas posturas pedagógicas na sala de aula, valorizando e concebendo a literatura infantil como algo lúdico e prazeroso, entretanto elas desconsideram que a literatura infantil estimula a criatividade, o imaginário, o lúdico e a fantasia, bem com a aquisição de conhecimentos.

A partir dessas observações, posso afirmar que para realizar o Piquenique Literário o professor deve planejar, desejar e executar com prazer. Além disso, ele precisa ter uma das principais características para o desenvolvimento da expressão oral, o saber escutar. Se não for assim, entendo que, dificilmente, a criança expressará suas opiniões e sentimentos.

Freire (1996) comenta que escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. A verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se.

Posso afirmar que o Piquenique Literário foi um momento ímpar para o atendimento à necessidade da criança de exprimir sentimentos, idéias e comunicar-se com os outros, bem como, concebo esse momento essencial para despertar o gosto de ler.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil se constitui em instrumento eficaz de aprendizagens, por isso deve ser vista como possibilidade de desenvolvimento da expressão oral. Neste sentido, aprofundar reflexões teóricas acerca da literatura infantil foi essencial para realização dessa pesquisa, pois possibilitou lançar um olhar questionador e analisador dos Piqueniques Literários e das práticas desenvolvidas nesta atividade. A postura pedagógica da professora e estagiária informantes desta pesquisa foi fundamental para que os objetivos propostos deste estudo fossem alcançados, pois confirma os pressupostos teóricos e retrata a realidade com todas as interferências no desenvolvimento das potencialidades infantis.

Ao analisar o desenvolvimento da expressão oral nos Piqueniques Literários, de maneira geral, foi evidenciado que o dizer das crianças era dirigido pela professora e a estagiária, ora para reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, quando o Piquenique era organizado para a leitura de histórias, ora para reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que resultou na desconsideração, na maior parte das vezes, da fala das crianças. A não consideração do dizer das crianças reduziu bastante as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral.

Nessas circunstâncias, essas implicações foram agravadas devido à ênfase na leitura como reprodução de sentidos. Nesses Piqueniques Literários, havia, por parte da professora, uma preocupação com avaliação das falas das crianças, levando-as a reconhecer apenas os sentidos presentes no texto lido e não aqueles produzidos pelas crianças. Para isso, fazia uso padrão argumentativo muito comum em sala de aula, argumentação socrática, que se caracteriza pela conversação didática e ou aferição das respostas da criança durante o diálogo. Assim, nesse tipo de argumentação, conforme ficou evidenciado nas análises, a polissemia era contida. Dessa forma, nesse contexto interlocutivo o trabalho que poderia ser de produção se restringiu ao exercício de reprodução de enunciados.

Todavia, apesar de haver controle da polissemia, as crianças não se sujeitam todo o tempo, elas enunciam e se constituem como sujeitos da interação verbal. Nesse sentido, deparo-me com algumas interações verbais, como é o caso do Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - Menina Bonita do laço de

fita quando foram discutidos sobre como a questão racial está incorporada no dia a dia das crianças, nas quais as crianças se posicionaram, tentaram negociar com a professora os sentidos, confrontando saberes. Logo, as análises dos Piqueniques Literários apresentadas nesse trabalho indicaram que há práticas que promovem a interlocução das crianças e seus pares e a estagiária, possibilitando assim o desenvolvimento da expressão oral, conforme pude observar no Piquenique Literário: Os Sabores e Saberes dos Leitores - Menina Bonita do laço de fita há práticas que não promovem a interlocução, fato que ficou evidente no Piquenique Literário I- As aventuras do rato do campo na cidade grande.

Portanto, o Piquenique Literário na Educação Infantil poderia ser uma prática nas escolas, pois a valorização dessa atividade interfere no desenvolvimento da expressão oral da criança, além de estimulá-la a conhecer e se apaixonar pelo mundo da literatura infantil, de forma a garantir bons leitores e sujeitos críticos.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, Volume 1. Brasília, 2006.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1983.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho, (3): p. 71- 88, nov. 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna**. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular**. São Paulo: Ática, 1989.

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2.ed., Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7.ed., São Paulo: Ática, 2005.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O.P.B. **Uma Análise Das Interações Dialógicas Em Aulas De Ciências Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental**. Trabalho escrito no... Investigações em Ensino de Ciências – V9(3), pp. 243-263, 2004. Disponível em: www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID117/v9_n3_a2004.pdf. Acesso em: 20 mai.2016

OLIVEIRA, Cristiane Madaleno. **"Livros e Infância"**. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/G%C3%8ANEROS%20TEXTUAIS/livros%20e%20infancia.pdf>. Acesso em: 06 mai.2016.

PRESCOTT, Simon. **As aventuras do ratinho na cidade grande**. São Paulo: Pulifolha, 2012.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. **Histórias infantis e aquisição da escrita**. São Paulo. 2000.

SIMONETTI, Amália. **Proposta Didática para Alfabetizar Letrando**. ed. salvador: Secretária da Educação, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.