



Mediação de Leitura Literária e Fruição Estética: Questões para a Formação de Professoras para e da Educação Infantil

Mônica Correia Baptista

Hilda Aparecida Linhares da Silva

Mariana Parreira Lara do Amaral

Como citar: BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Mediação de Leitura Literária e Fruição Estética: Questões Para a Formação de Professoras Para e da Educação Infantil. *In:* FAVINHA, Maria Aparecida Zambom (org.).

Formação de professoras e professores da educação infantil: bases científicas, contextos, desafios e possibilidades. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.151-165. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2.p151-165>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 8

Mediação de Leitura Literária e Fruição Estética: Questões Para a Formação de Professoras Para e da Educação Infantil¹⁷

Mônica Correia Baptista

Hilda Aparecida Linhares da Silva

Mariana Parreira Lara do Amaral

A proposta deste texto é discutir acerca da essencialidade do papel da professora¹⁸ da Educação Infantil, considerando o valor da oferta de leituras literárias às crianças pequenas, quando se perspectiva a valorização da educação estética por meio da ampliação do repertório de encontros da criança com os livros em um processo humanizador. Neste artigo, elegemos apresentar, para análise e reflexão, um evento de leitura literária realizado com crianças de quatro anos, em uma das turmas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI¹⁹) de Belo Horizonte²⁰. Ao escolher esse evento, procurou-se

¹⁷ Trechos deste texto foram publicados, originalmente, em artigo na Revista Educar em Revista, de Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, em nov./dez de 2018, sob o título “Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente”, disponível no link < <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf> >

¹⁸ Será empregado o genérico feminino para designar as docentes da Educação Infantil em consideração ao fato de que 98% das professoras, que atuam nesta etapa da Educação Básica, são do sexo feminino.

¹⁹ Criadas pela Lei Municipal 8.679/2003, as Unidades Municipais de Educação Infantil, atualmente Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, atendem crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade.

²⁰ A EMEI em questão foi parceira e colaboradora da pesquisa “Letramento literário na Educação Infantil”, a qual foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

chamar atenção para a complexidade da prática de leitura compartilhada. Sua análise se orienta por duas premissas principais. A primeira delas é a de que a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades. Entendemos, com Mikhail Bakhtin (1992, 2000), que a linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos na cultura e que as instituições educativas são espaços de encontro desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

A segunda premissa é a de que literatura é um direito de todos, desde o nascimento, nos termos em que Candido (2011) se manifesta sobre esse direito: um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza (p. 188). Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura.

As experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão, como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos. Daí a importância de qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula.

Leitura literária na primeira infância: construindo subjetividades

Algumas questões orientam nossas reflexões acerca da relação entre literatura infantil e primeira infância²¹. Qual a especificidade da experiência com

– CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, por meio do Edital 13/2012. A pesquisa teve como propósito investigar práticas de leitura literária em turmas de crianças de zero a seis anos incompletos, com vistas a ampliar e ressignificar saberes e representações relacionados à literatura e aos processos de formação das crianças como leitoras, criando, para isso, estratégias de formação docente.

²¹ Estamos considerando primeira infância como sendo “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou os 72 (setenta e dois) meses da vida da criança, conforme Lei N. 13.257 de março de 2016.

a literatura na primeira infância? Que papel a literatura infantil desempenha no desenvolvimento infantil?

Tanto na Psicologia quanto na Psicanálise, poderíamos encontrar respostas para essas duas perguntas. Ambos os campos do conhecimento contribuem para a compreensão de que a experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

Para Vigotski (2010), uma educação estética por meio da literatura se daria à medida que, na condição de arte, a literatura permite a aquisição de novas formas de lidar com a realidade, de criar novos arranjos para os elementos da realidade externa, de modo a atender às necessidades internas dos sujeitos. No texto “A educação estética”, que integra a obra “Psicologia Pedagógica”, o autor critica uma apropriação das vivências estéticas pela Pedagogia, que, segundo ele, tende a atribuir a essas vivências um sentido educativo, ou seja, tende a tomá-las como um “recurso pedagógico radical” (p. 323), capaz de solucionar todos os problemas da educação. Esse tipo de “pedagogização” da experiência literária, segundo o autor, provoca um distanciamento das crianças em relação à literatura e um “amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética [...]” (p.328).

Para Bakhtin (2000), há o que ele denomina de responsividade no texto literário, já que, nele nos vemos diante da palavra que se abre a múltiplos sentidos e, portanto, ao diálogo, a muitas respostas e a novas perguntas possíveis. Nessa teia discursiva, os sujeitos vão se constituindo como tal, por meio das respostas que dão às perguntas suscitadas pelo texto literário e por meio das perguntas que fazem a ele. O texto literário pressupõe, portanto, uma compreensão responsiva e, “[...] aquilo a que responde é ao mundo da

vida vivida, a vivência. Por isso lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade” (Petrilli, 2010, p. 37).

A abertura de sentidos proporcionada pela literatura faz com que ela se constitua em uma espécie de andaime (Colomer, 2007), para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. Nesse sentido, a experiência com a literatura permite às crianças compreender uma função específica da linguagem que se contrapõe àquela do cotidiano. A literatura mostra às crianças que “paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto” (Mata, 2014, p. 51).

Importante ainda destacar que, das crianças pequenas, incluindo os bebês, a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história. Às experiências com essa outra linguagem “supérflua” e, por isso mesmo, rica em possibilidades de dizer sobre muitas coisas, vão se incorporando modos como as crianças se constituem como sujeitos.

Leitura literária na Educação Infantil e formação docente: reflexões a partir de uma experiência de mediação com o livro *Raposa*, de Margaret Wild e Ron Brooks

Considerando a complexidade da ação pedagógica comprometida com essa educação estética, Colomer (2007) chama atenção para a necessidade de se constituir um itinerário de leitura capaz de auxiliar as crianças a compreender o mundo e desfrutar da vida (p. 9). Essa tarefa, quando atribuída aos docentes da Educação Infantil, se torna ainda mais complexa ao imaginarmos que o contato das crianças com os livros requer a presença constante das professoras na definição de quais obras disponibilizar, quando e como fazê-lo e, ainda, quais intervenções podem apoiar a formação do leitor antes, durante e depois da leitura.

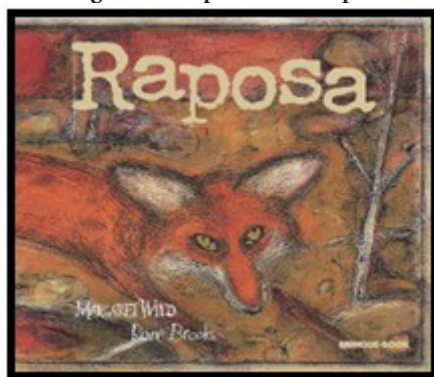
Um primeiro elemento a ser considerado na criação desse itinerário é a seleção das obras, tarefa aparentemente simples. Há, no mercado editorial, livros de alta qualidade, assim como obras de qualidade bastante duvidosa.

Separar “o joio do trigo” é uma das competências profissionais que precisam ser asseguradas às professoras, ainda na sua formação inicial.

Como veremos no episódio analisado a seguir, o livro *Raposa*, escrito por Margaret Wild e ilustrado por Ron Brooks (2005), da editora Brinque-Book, apresenta um diálogo entre os textos verbal e visual que demonstra o quanto os sentidos da narrativa podem ser ampliados quando essas duas linguagens dialogam entre si, em um jogo sequencial de imagens e palavras harmonicamente construído. A complexidade e a sutileza do projeto gráfico-editorial do livro materializam a atmosfera de traição, inveja, risco e dor que perpassa a trajetória das personagens. Graça Ramos (2011) inicia sua análise do livro *Raposa* chamando atenção para a capa e as folhas de guarda da obra.

Sinta já na capa o calor que a mistura das cores vermelho e dourado produz. Os olhos do animal brilham tanto que parecem animados. [...] Na primeira página, dupla, a floresta parece pegar fogo. Na próxima, o texto verbal apresenta os autores, e o visual mostra um cão segurando à boca uma ave, cuja cor preta, se destaca. As orelhas do cão parecem duplicadas pela ação do vento. O leitor está apresentado a todos os personagens da história: Raposa, Cão e Galha. O texto visual funciona como escritura, pois só mais tarde o texto verbal irá identificar os protagonistas da história. (Ramos, 2011, p. 87).

Figura 1 – Capa do livro Raposa



Fonte: Wild; Brooks (2005)

Se o projeto gráfico se mostra complexo e cheio de detalhes, não menos complexa é a temática e a abordagem dada a ela pelos textos verbal e visual. Os

personagens Cão, Galha e Raposa vivem uma história perpassada pela solidariedade, amizade e lealdade, mas também pela inveja, traição, ciúmes e arrependimento.

Diante dessas características da obra acima mencionadas, poder-se-ia imaginá-la inadequada para crianças pequenas. Não por acaso, o livro integra o acervo de obras do PNBE, que, no ano de 2006, destinou-se a leitores dos anos finais do Ensino Fundamental (crianças e jovens entre onze e quatorze anos de idade). No entanto, o evento de letramento literário aqui analisado teve acento em uma turma de crianças de quatro anos. Nessa turma, a presença da literatura era constante, fato que se constituía uma exceção em relação às demais turmas. As crianças não apenas vivenciavam diariamente leituras realizadas pela professora, como também tinham livre acesso aos livros infantis, em momentos diversificados da rotina. Além disso, no trabalho pedagógico cotidiano da professora, a literatura ganhava destaque ao interagir com outras linguagens, contribuindo para ampliar e reconfigurar as experiências infantis.

A leitura do livro Raposa foi realizada na sala de atividade das crianças, na EMEI, por uma das pesquisadoras do grupo Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI - da Faculdade de Educação da UFMG. Aproximadamente vinte crianças estavam sentadas ao chão ou agachadas, agrupadas próximas umas das outras, em frente à cadeira da mediadora. O vídeo analisado, resultado da edição feita a partir da gravação original, tem a duração de 06 min 01s.

O evento de letramento literário será analisado tomando como referência as habilidades descritas por Soares (1998). Para a pesquisadora, a leitura requer, além da decodificação de símbolos escritos,

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (Soares, 1998, p. 69)

Vejamos, a seguir, como essas habilidades são mobilizadas durante a leitura do livro Raposa, com a turma de quatro anos da EMEI.

A pesquisadora inicia a atividade de leitura mostrando às crianças a capa do livro e perguntando que título elas dariam à história, ao que as crianças respondem “raposa”. Diante da resposta das crianças, a pesquisadora indaga sobre como as crianças chegaram àquela conclusão. Muitas delas referem-se à palavra grafada no alto da capa, ainda que nenhuma delas lesse convencionalmente. A pesquisadora continua

P: /.../ por que tem escrito (reproduzindo a resposta das crianças) e por quê? ... (alongando a última letra sugerindo que as crianças completassem a frase).

M: tem uma raposa.

P: sobre o que será essa história?

D: uma raposa.

P: (em tom de confirmação) uma raposa.

(várias crianças falam ao mesmo tempo, algumas se ajoelham para tentar ver melhor o livro).

A apresentação da capa e as primeiras perguntas da pesquisadora provocam previsões iniciais sobre o sentido do texto que será lido a seguir. Entretanto, é uma das crianças quem dá início a uma leitura perspicaz da imagem estampada na capa. Tal leitura requer, como se verá a seguir, que se estabeleçam relações complexas a partir de uma linguagem figurada.

F: uma raposa do maaaal! (Com um tom de voz ao mesmo tempo de suspense e de ironia).

P: uma raposa do mal? (Demonstrando espanto). Por que do mal?
(Várias crianças comentam algo ao mesmo tempo).

F: por que olha a cara daquela Raposa! (Com um tom que expressa obviedade).

T://por que os caçadores tentam caçar ela.

P: é verdade... olha só o que a F tá falando: que é uma raposa do mal, por que “olha só a cara dela”. Mas, o que na cara dela que fala que ela é má?

Crianças: (Várias crianças respondem ao mesmo tempo). O olho.

P: que que os olhos dela fazem?

J: tá brilhando.

F: que brilhando?! (indignada) Tá assim ó (faz um gesto com os dedos, esticando os olhos). (Risos).

K: são riscos.

P: será que isso é olho de ...raposa má?

Crianças: não!

Crianças: é! é! é!

(Várias crianças falam ao mesmo tempo, umas dizendo que sim e outras que não. Algumas crianças se ajoelham para ver mais de perto o livro e outras tentam se aproximar da cadeira onde está sentada a pesquisadora).

Os recursos gráficos, que dão aos olhos da Raposa brilho e formato sugestivos, além das cores e do material utilizados na capa do livro, produzem, nessas crianças que iniciam seu processo como leitoras de literatura, um significado peculiar. Interpretar esses recursos gráficos, atribuindo a eles os sentidos que a leitura da história confirmará, é uma capacidade, em geral, presente em leitores mais experientes.

Essa capacidade de ler a imagem e atribuir a ela sentidos é mais uma vez mobilizada quando a pesquisadora, ao dar continuidade à exploração do livro, pede às crianças que antecipem o que está ocorrendo na história, apresentando a elas as primeiras folhas de guarda.

P: [...] Então vamos ler pra descobrir se essa Raposa é... má como vocês disseram por causa dos olhos? (Passa a página e mostra as folhas de guarda nas quais aparece uma floresta em chamas. As crianças permanecem muito atentas) Que que tá acontecendo, hein? Que cês acham que tá acontecendo aqui?

Crianças: (várias crianças respondem) tá pegando fogo. Fogo!

Pode parecer evidente o sentido atribuído pelas crianças a partir da imagem contida nas folhas de guarda. Entretanto, a leitura de quaisquer imagens exige do leitor um deslocamento que lhe permita reconhecer, no icônico, traços da realidade. Essa capacidade está dada, de um lado, pela semelhança entre imagem e objeto representado, mas também, por outro, pelo acúmulo de conhecimentos acerca das representações icônicas, que são resultado de construções culturalmente estabelecidas. A imediata identificação de várias crianças da turma de que se tratava de uma floresta em chamas sugere a familiaridade desses sujeitos com imagens utilizadas em obras ilustradas. Essa leitura da imagem pressupõe o reconhecimento, no traço dos objetos, nas cores empregadas, da representação de árvores incendiadas.

Figura 2 – Folhas de guarda do livro Raposa



Fonte: Wild; Brooks (2005)

Outra habilidade diversas vezes mobilizada ao longo da atividade foi a de construção de novos significados, na medida em que as crianças combinavam conhecimentos prévios com informações textuais. Na sequência abaixo, as crianças são instigadas a elaborar hipóteses a partir do que sugerem as imagens e as ações dos personagens nelas expressas.

[...]

B: tá comendo ainda.

P: //ele tá com ele na boca. E o que mais que ele tá fazendo?

Crianças: (algumas crianças respondem juntas) correndo.

P: correndo (repete o que as crianças dizem para confirmar a adequação da resposta). Por que será, hein?

G: por que a mãe do passarinho deve tá correndo atrás dele.

P: pode ser. Ele tá fugindo rápido pra dar tempo dele comer o passarinho. Se ele estiver querendo comer, pode ser isso! (passa a página). E agora?

Crianças: (várias respondem ao mesmo tempo) a Raposa... //a Raposa e o Cachorro! // Outra raposa.

F: ah! A raposa tá atrás do cachorro. E o cachorro tá atrás ...da ave! (Sorri como se estivesse em dúvida em relação a sua interpretação).

R: (Levantando o braço para pedir a palavra) ah, já sei! //

F: (tenta interromper) // e a ave tá atrás... //

R: // o cachorro tá levando o Passarinho pra Raposa não comer.

P: pode ser! // (A pesquisadora aponta para R, indicando que concorda

com a fala dele. F tenta nova interrupção, mas a pesquisadora prossegue).

Também é uma hipótese//

F: (finalmente consegue falar) a Raposa também gosta de ...de aves.

P: verdade! Eles podem tá competindo pela ave pra ver quem vai comer primeiro; ou então o Cachorro pode tá salvando a Ave, da Raposa (aponta para R indicando que fora dele a ideia).

F: ou a Raposa salvando o cachorro.

P: Exatamente. Então vamos ver. Vamos ler pra descobrir. (Inicia a leitura do livro, passando as páginas voltadas para as crianças que permanecem todas sentadas e atentas até o término da leitura da história).

No trecho acima, importa também destacar a condução adequada e pertinente da pesquisadora. Ela vai tecendo com as crianças uma teia de significados possíveis. Aproveita cada hipótese levantada, referendando-as e, ao mesmo tempo, vai construindo novas possibilidades a partir delas, sem antecipar ou impor sentidos definitivos ao grupo.

Os dois últimos trechos a seguir referem-se ao momento de finalização da leitura do livro. No primeiro deles, materializa-se mais uma evidência de que essas crianças vivenciavam, costumeiramente, experiências significativas com leituras literárias.

P: (A pesquisadora termina a leitura da história, lendo a última frase do livro) “[...] e lentamente, cambaleando, ela começa seu longo caminho de volta”.

Crianças: (As crianças permanecem em silêncio e sentadas, apenas uma delas exclama demonstrando desagrado com o fato de a história ter chegado ao fim) Ahhhhh!

T: (Levantando o braço em meio a um princípio de falas coletivas) Posso ver?//

G: // (ao mesmo tempo que T) Lê a quarta capa?

P: a quarta capa? (fala mais alto para que toda a turma preste atenção no que T solicitou). A quarta capa tá falando assim ó (lê o texto contido na quarta capa do livro) “Cão e Galha são amigos, mas quando Raposa aparece na mata, tudo muda. Raposa é um drama exemplar sobre amizade, lealdade, risco e traição – um tema profundo para todas as idades”.

A criança, ao solicitar que a pesquisadora leia para ela as informações contidas na quarta capa do livro, talvez o faça em busca de pistas para

interpretar o final da história, já que o mesmo se caracteriza como um final aberto, que comporta diferentes sentidos. A criança lança mão de uma das habilidades requeridas, como vimos acima, quando pensamos na prática da leitura: apoiar-se em conhecimentos paratextuais para auxiliar na construção de sentidos. Essa criança conhece esse gênero discursivo, que se apresenta na quarta capa, e sabe o que esperar dele.

No último excerto, constata-se mais uma vez a competência leitora da turma na medida em que as crianças se mostram capazes de refletir sobre o significado do que fora lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo do texto.

T: (Erguendo os braços para pedir a palavra) posso ver?

P: pode! Mas deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: o que ... que... a Raposa queria com a Galinha?

Y: Deixar ela sozinha ...

V: No fogo.

P: deixar ela sozinha (fala bem baixinho, como se tivesse sido surpreendida pela resposta da criança). Por que, Y?

Crianças: Por que ela... por que...

Y: por que ela tava com inveja do cão!

P: Inveja por causa de quê?

Y: (tentando formular a resposta) por que ...por que...

V: por que ele tinha amigos e a raposa não.

P: exatamente! E essa história tem um final feliz?

Crianças: Não!

F: não! Tem um final mal. (Risos).

P: tem um final surpreendente, né? Cês querem ver? // (oferece o livro para as crianças pegarem. Inicia-se uma dispersão e as crianças começam a conversar).

Y: // (Falando ao mesmo tempo que a pesquisadora) que ele pode ser feliz ou não! Que ela pode morrer no meio do deserto antes de chegar ou pode conseguir chegar! (A fala de Y é quase inaudível por que as crianças já estão dispersas e conversando entre si).

P: (A pesquisadora, visivelmente entusiasmada, recupera a fala da criança) Gente, olha isso que a Y. falou... Eu perguntei se a história tinha um final feliz e ela falou assim... fala de novo, alto!

Y: Que a gente pode saber se ela foi pra casa ou morreu antes de ir!

P: (A pesquisadora retoma a fala fazendo uma síntese). Pode ter um final

feliz ou não! Ou ela vai morrer no meio do deserto ou ela vai conseguir chegar pra reencontrar o cão. Verdade... fica no ar, né, o final... Muito bem pessoal, vocês gostaram?

Vigotski (2010), ao discorrer sobre a experiência estética, enfatiza o fato de que o espectador ou ouvinte não é um mero contemplador da obra de arte mas, ao contrário, desempenha um papel ativo na sua recepção. Para ele, a natureza da vivência estética se define pelos estímulos e reações que provoca no organismo, diferente daquele tipo de reação que habitualmente ocorre em vivências de outra natureza, no que consiste o estado de estesia provocado pela arte. Além dos aspectos anteriormente analisados, o fato de crianças tão pequenas produzirem sentidos a partir de uma obra que suscita sentimentos complexos, os quais, conforme poderiam supor alguns adultos, sequer fariam parte do universo infantil, é também um elemento que chama especial atenção na conclusão desse evento de letramento literário.

Palavras finais com desejo de continuar a conversa

O evento com o qual dialogamos ao longo deste texto nos incita à reflexão sobre a complexidade da educação literária de crianças e professoras e sobre as condições em que essa formação pode ocorrer, em contextos institucionais de Educação Infantil. Remete à dimensão estética da formação como aquela capaz de romper com certa "anestesia", resultante de rotinas fragmentadas, de visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos e inteligentes. A dimensão estética busca, portanto, promover a estesia que o contato com a obra de arte pode evocar. A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação das novas gerações e a sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o seu nascimento.

Para que possamos refletir sobre a importância da formação de mediadores capazes de contribuir para uma educação literária, destacamos um episódio de leitura fruto de um projeto de pesquisa participativa desenvolvido

pelo LEPI/UFMG. Concebemos as ações de pesquisa como momentos privilegiados para promover práticas de linguagem que possam potencializar formas de dizer e de significar, e criar novas condições de apropriação da cultura. Esse aprendizado humanizador envolve uma educação da sensibilidade, de professoras e crianças, assim como a apropriação de saberes e conhecimentos necessários às docentes para a realização de boas escolhas das obras a serem lidas, da organização dos espaços para a efetiva disponibilização das mesmas e de consistentes e adequadas estratégias metodológicas para apoiar as leituras e as conversas sobre elas, com as crianças. Uma educação literária exige das professoras uma ação profissional competente, que na analogia de George Steiner (2009) equivaleria à dos carteiros. “[...] É um trabalho muito bonito ser professor, aquele que entrega as cartas, embora não as escreva. [...] Somos os carteiros, e somos importantes. Os escritores precisam de nós para chegar a seu público. É uma função muito importante, mas não é o mesmo que criar” (Steiner, 2009, p. 4).

Mas qual a importância de se entregarem cartas? A importância está obviamente no fato de fazê-las chegar, mas está também na forma como as entregamos. É preciso despertar, naquele que as irá receber, o desejo de conhecer o seu conteúdo; fazê-lo compreender a importância transformadora desse conteúdo; ter ciência dos riscos decorrentes de sua apropriação pelo seu caráter transformador e, por isso mesmo, pela imprevisibilidade do que irá acarretar no sujeito que dele se apropria. Como o carteiro do filme, cabe às professoras perceberem a potência das crianças para lidar com os temas trazidos pelos textos literários e sensibilizá-las para a forma estética com a qual a literatura trabalha esses temas e, assim, vislumbrarem infinitas possibilidades para a mediação entre crianças e textos literários.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, Mônica Correia & SILVA, Hilda Aparecida Linhares da. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186. nov/dez. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf> Acesso em 10 de setembro de 2024.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Poder Executivo, Belo Horizonte, 11 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em 23 de março de 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida & PINAZZA, Mônica Appezzato. *Infâncias e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-71. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/280656409_O_direito_das_crianças_de_sonhar Acesso em 10 de set.2024.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte:

Autêntica, 1998. p. 61-125.

STEINER, George. **O carteiro**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 18 jan. 2009. Caderno Mais, p. 4-5.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WILD, Margaret; BROOKS, Ron. **Raposa**. São Paulo: Brinque-Books, 2005.