



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**TAÍZA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**ERA UMA VEZ UMA CASA:**  
UMA PROPOSTA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIOS PARA A PRIMEIRA  
INFÂNCIA

**BRASÍLIA-DF**  
**2020**

**TAÍZA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**ERA UMA VEZ UMA CASA:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIOS PARA A PRIMEIRA  
INFÂNCIA**

Monografia apresentada a Universidade de  
Brasília (UnB) como requisito para obtenção  
do grau de Licenciado em Pedagogia.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Etienne Baldez  
Louzada Barbosa

**BRASÍLIA-DF**

**2020**

Dedico este trabalho a todos àqueles que acreditam no poder transformador da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar vida e saúde para a realização deste trabalho e a oportunidade de conseguir concluí-lo.

A professora Etienne Baldez Louzada Barbosa por, além de ministrar aulas maravilhosas no curso, ter aceitado orientar este trabalho e o fazendo brilhantemente, sempre compartilhando conhecimentos, além de todo o apoio e motivação.

À minha família pelo auxílio dado para a realização deste trabalho e em cada momento da graduação.

Aos amigos, inomináveis, pois muitos, que de alguma forma auxiliaram-me ao longo dessa jornada, durante todo o curso, até a conclusão deste trabalho.

***Habitação***

*Muito antes do chalé*

*Antes do prédio*

*Antes mesmo da antiga*

*Casa bela e grave*

*Antes de solares palácios e castelos*

*No princípio*

*A casa foi sagrada –*

*Isto é habitada*

*Não só por homens e por vivos*

*Mas também pelos mortos e por deuses*

*Isso depois foi saqueado*

*Tudo foi reordenado e dividido*

*Caminhamos no trilho*

*De elaboradas percas*

*Porém a poesia permanece*

*Como se a divisão não tivesse acontecido*

*Permanece mesmo depois de varrido*

*O sussurro de tílias junto à casa de infância*

Sophia de Mello Breyner Andersen, 1980

## RESUMO

Este trabalho pretendeu elaborar uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura e letramento literários na primeira infância a partir da temática da casa, a fim de se trabalhar a literatura na educação infantil de modo a incitar o ato da leitura literária desde a mais tenra idade, com o objetivo de formar futuros leitores. Para fundamentar o trabalho foram abordados os pressupostos da educação infantil, com Gauthier (2017), Bujes(2001), a literatura e o ensino de literatura na educação infantil Abramovich (2006), Lajolo e Zilberman (2007), um panorama da história da educação infantil no Brasil, ancorado em Ariés (1986), Kuhlmann Jr.(2000) e Saviani (2013), os documentos que norteiam a educação infantil no Brasil: BNCC (2017), DCNEI (2010), LDB (1996) e ainda a casa como espaço poético, cultural e social, com as ideias de Bachelard (1974) e Freire (2003). Para se alcançar os objetivos propostos ancorou-se na metodologia da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2009), seguindo as etapas proposta por ele para o desenvolvimento da leitura literária, a saber: *motivação, introdução, leitura e interpretação*, adaptando-se ao público alvo da pesquisa e abordando-se a temática da casa, por ser um espaço íntimo da criança. Espera-se com este trabalho formar futuros sujeitos leitores, com habilidades leitoras para além dos muros da escola, desenvolvendo desde a mais tenra idade o gosto e interesse pela leitura literária e também contribuir com outros docentes que podem utilizar tal proposta didática nas suas práticas em sala de aula, para realizar um trabalho de ensino de literatura na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Literatura. Letramento literário. Leitura. Casa.

## ABSTRACT

This work aimed to elaborate a didactic proposal for the development of literary reading and literacy in early childhood from the theme of the house, for the purpose of towork on literature in early childhood education in order to stimulate the act of literary reading from an early age, with the intention of to train future readers. To support the work, the presuppositions of early childhood education were addressed, with Gauthier (2017), Bujes (2001), literature and the teaching of literature in early childhood education Abramovich (2006), Lajolo and Zilberman (2007), a panorama of the history of early childhood education in Brazil, anchored in Ariés (1986), Kuhlmann Jr. (2000) and Saviani (2013), the documents that guide early childhood education in Brazil: BNCC (2017), DCNEI (2010), LDB (1996) and the house as a poetic, culture and social space, with the ideas of Bachelard (1974) and Freire (2003). To achieve the proposed objectives, the basic reading sequence methodology proposed by Cosson (2009) was anchored, following the steps he proposed for the development of literary reading, namely: *motivation, introduction, reading and interpretation*, adapting to the target audience of researching and addressing the theme of the house, as it is an intimate space for the child. This work intends to train future readers, with reading skills outside the school walls, developing from a young age the taste and interest in literary reading and also contributing with other teachers who can use this didactic proposal in their classroom practices, to work with teaching literature in early childhood education.

**Keywords:** Childhood education. Literature. Literary literacy. Reading. House.

## MEMORIAL

Minha trajetória escolar ocorrera em escola particular, porém fora do DF, na cidade de Valparaíso de Goiás, onde até hoje resido. Concluí meu ensino médio em 2003 e no segundo semestre de 2004 ingressei pela primeira vez na UnB, para o curso de Letras – Português. Licenciatura foi minha primeira opção de habilitação e posteriormente viria o Bacharelado, pois a ideia inicial era de fato ser professora de Língua Portuguesa. Escolhi este curso e a devida habilitação porque queria mudar a maneira como foi a minha experiência escolar, queria fazer algo diferente do tradicional. Hoje, porém, não posso dizer que meu objetivo foi alcançado em sua totalidade, pois ainda há muito que se fazer.

Eu ainda não havia de fato conseguido mudar tanto assim essa perspectiva quanto ao ensino, porque quando comecei a atuar como docente, em 2008, foi em escolas particulares, tendo regras impostas a serem cumpridas com os alunos e por causa desse sistema em que estava inserida, infelizmente, ou se adequava a ele, ou estava fora do mercado de trabalho. Essa triste realidade mudou quando em 2011 assumi meu primeiro concurso como professora, na rede municipal de ensino de Valparaíso de Goiás, por se tratar de uma rede pública de ensino que permite essa maior autonomia por parte do professor. Na escola em que atuei, eu tinha muita liberdade para trabalhar com os alunos da forma que achasse pertinente dentro do conteúdo mínimo exigido no currículo. Também desenvolvi muitos projetos de leitura e escrita, como o Soletrando e a Química da poesia, este último tratando-se de um projeto interdisciplinar, com professores de variadas disciplinas trabalhando conjuntamente.

Quando em 2014 assumi o concurso para professor da secretaria de educação do DF, eu obtive autonomia em minha prática docente, assim como era no município, no que tange ao trabalho pedagógico, porém sem se esquecer dos conteúdos que devem ser trabalhados e as habilidades de aprendizagem que devem ser desenvolvidas, de acordo com o currículo em movimento. Continuei a desenvolver projetos na área de leitura e escrita e envolvendo também o lúdico, pois gosto de desenvolver práticas gamificadas, acreditando que é possível aprender brincando, de forma prazerosa.

No que tange a minha experiência escolar, pode-se dizer que não foi das melhores, pois os professores não queriam saber de preparar os alunos para a vida, ensinar algo mais que o conteúdo prescrito estava totalmente fora de cogitação. Isso também acontecia porque a escola não dava muito espaço para este tipo de abordagem por parte do professor. “A escola” achava – como também ocorre muitas vezes ainda hoje – que os professores estão ali tão somente para ministrar os conteúdos de suas respectivas disciplinas, da melhor forma possível, fazendo com que os alunos apenas obtenham aquele conhecimento específico

naquele determinado período de tempo, com a única e primordial finalidade e objetivo de passar no vestibular.

Então era assim que se sucedia. Fazíamos várias provas e trabalhos, que às vezes não tinham nenhuma finalidade prática, pois a maioria das provas era feita na base da memorização, era só decorar a matéria que se conseguia tirar nota boa na prova e passar de ano. E isso é o que, muitas vezes, os alunos, os pais e até mesmo a escola querem, apenas estão preocupados com o resultado final, não importando o processo, pois já estão, de certa forma, acostumados a esse modelo de educação, a esse sistema, no que tange ao ensino-aprendizagem.

Isso só não ocorreu nos primeiros anos de minha escolarização – talvez os melhores de minha vida – pois se ensinava algo que iríamos usar no futuro, com os professores sempre tentando mostrar alguma utilidade nos conteúdos, fazendo experiências em sala e também trabalhos de observação e pesquisa para se ter o contato com outros materiais.

Por esse motivo, tem muitas matérias que aprendi durante o meu processo escolar, principalmente Ensino Médio, que hoje nem me recordo, até mesmo por achar inútil, só serviu apenas para passar no vestibular. Talvez, se as escolas em que estudei tivessem mais preocupação em ensinar aquilo que me prepararia para o futuro, não só em termos de ingresso na universidade, teria sido bem melhor, mais aproveitável e produtivo todo o processo de aprendizagem, pois teria de fato alguma utilidade.

Como educadora, eu espero estar conseguindo superar essas práticas de outrora, realizada por alguns professores, e desenvolvendo com os meus alunos também essa parte do aprendizado que não cai nos vestibulares, mas que se leva para a vida inteira e com certeza será útil em algum momento. E também realizando aulas mais prazerosas e menos mecânicas e conteudistas, desenvolvendo o lúdico e outras práticas diferenciadas em sala de aula com os alunos, objetivando uma aprendizagem significativa e atuando no desenvolvimento do aluno como cidadão e ser humano, de forma holística.

E foi buscando realizar esse trabalho com a leitura e a literatura de forma prazerosa, menos mecânica e envolvendo o lúdico e atividades gamificadas que ingressei, em 2018, no programa de pós-graduação mestrado profissional em letras (PROFLETRAS), fazendo parte da quinta turma do Profletras, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ao longo do curso do Profletras tive contato com diversas correntes teóricas tanto na área da linguística, quanto da literatura, que nunca me foram proporcionadas na graduação. E dessa maneira, apaixonei-me ainda mais pela área da literatura, área que acabei por seguir. E ao longo do mestrado eu descobri diversas bases teóricas que versavam a respeito da leitura e

o letramento literário, conhecendo, inclusive pessoalmente alguns desses maravilhosos autores em alguns eventos, como o Rosemar Coenga, que aborda a temática do letramento literário, que esteve no IV Seminário de Pesquisa e III Seminário de Extensão do PROFLETRAS/UFU, evento esse organizado por mim juntamente com minha turma do mestrado, na UFU. No SIELP, evento também realizado na UFU, o qual participei, assisti a uma palestra da professora Marisa Lajolo, conhecendo-a também pessoalmente, dentre tantos outros nomes envolvidos na questão da leitura e o ensino de literatura. Daí aumentando ainda mais a minha admiração por esses autores e minha paixão pela área da literatura.

Assim, intentei associar na minha dissertação a leitura subjetiva, o letramento literário, o ensino de literatura e o lúdico, no desafio de trabalhar com tudo isso nas turmas nas quais eu lecionava, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e assim foi feito. Trabalhei com a sequência básica de leitura de Cosson promovendo o letramento literário partindo-se da sala de aula de língua portuguesa, do chão da escola.

Então, quando retornei como formanda ao curso de pedagogia pensei: Porque não trabalhar com a leitura e o letramento literários com as crianças na pré-escola, utilizando a sequência básica de leitura na educação infantil? E assim pensei em trabalhar com a sequência básica de Cosson, tendo em vista o êxito de meu trabalho no mestrado e ainda descobrindo que outros pesquisadores também já haviam feito algo correlacionado ao que eu gostaria de fazer, trazendo a sequência básica de leitura de Cosson para a educação infantil, vislumbrando assim que não eram duas realidades distantes de trabalho – a sequência básica e a educação infantil. E então que comecei a me animar e pensar mil coisas que poderiam ser realizadas e elaboradas envolvendo as duas temáticas.

Posteriormente ocorreu-me a ideia da casa, pois lendo as reminiscências de Paulo Freire, bem como de Graciliano Ramos, pensei que seria muito interessante unir a leitura e a literatura a esse espaço primeiro da criança, onde começamos a nos constituir como pessoas e que nos sentimos acolhidos e protegidos, local que habitamos, pertencemos e nos identificamos, em que tudo parece fazer algum sentido. E assim foi gerada toda a ideia da temática trabalhada e dessa forma nasceu este trabalho. Dessa maneira acabei por percorrer um caminho pouco frequente: ao invés de levar algo da graduação para o mestrado, eu trouxe um aprendizado do mestrado para a graduação.

Agora estou concluindo a minha segunda graduação na UnB, no curso de Pedagogia. Escolhi este curso por já estar atuando na área da educação, então pensei que este curso poderia me ajudar muito nesse sentido, complementando os estudos na área pedagógica, área essa que fica deveras suprimida nos cursos de licenciatura e também porque possibilita

trabalhar em outras áreas no ambiente escolar, como na parte de gestão, e então tendo uma formação mais específica na área, com certeza faz a diferença na atuação nesses outros campos escolares que não seja a sala de aula.

Penso ainda em, num futuro bem próximo, fazer o doutorado em educação e continuar as pesquisas na área da literatura e da educação infantil, unindo as duas temáticas que são tão importantes e tendo em vista que se fazem tão necessários estudos nessas áreas.

## SUMÁRIO

<i>Portão</i> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<i>Varanda</i> .....	18
<b>1. LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL ADENTRAM A DISCUSSÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 <i>A educação infantil: pressupostos e conceitos</i> .....	19
1.2. <i>Educação infantil no Brasil: breviário</i> .....	25
1.3- <i>A literatura infantil: aspectos históricos e teóricos</i> .....	29
1.4- <i>A literatura na educação infantil</i> .....	33
1.5- <i>A casa: espaço poético e seus aspectos filosóficos e sociais</i> .....	37
<i>Cozinha</i> .....	49
<b>2. UTENSÍLIOS, INGREDIENTES, PRÁTICAS: O PREPARO DO TRABALHO</b> .....	<b>50</b>
2.1- <i>A sequência básica de leitura</i> .....	51
2.2.1 – <i>Motivação</i> .....	52
2.2.2 – <i>Introdução</i> .....	52
2.2.3 – <i>Leitura</i> .....	53
2.2.4 – <i>Interpretação</i> .....	53
2.3- <i>A sequência básica de leitura na educação infantil</i> .....	54
<i>Sala de Estar</i> .....	57
<b>3. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</b> .....	<b>58</b>
3.1- <i>Detalhamento da Proposta Didática de leitura e letramento literário por meio da temática da casa</i> .....	60
<i>Quarto</i> .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>74</b>

Conversa no portão

# Portão

*Há, desde a entrada, um sentimento de tempo na casa materna. As grades do portão têm uma velha ferrugem e o trinco se oculta num lugar que só a mão filial conhece. O jardim pequeno parece mais verde e úmido que os demais, com suas palmas, tinhorões e samambaias que a mão filial, fiel a um gesto de infância, desfolha ao longo da haste.*

Vinícius de Moraes

## INTRODUÇÃO

Imagine o leitor a construção de uma casa. Para ser bem construída essa casa deve possuir uma boa base, um alicerce bem planejado e sólido. Assim também podemos imaginar que a formação de um sujeito consciente de seu lugar no mundo, que assuma suas responsabilidades de cidadão e ativo em sua comunidade requer uma boa formação literária. Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2003) conta que sua formação como um leitor crítico foi iniciada na infância, uma construção gradual: “a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática”, incluindo aí “momentos fundamentais de experiências de minha infância”. (FREIRE, 2003, p. 16).

O contato e as primeiras experiências com a leitura na infância são, como na narrativa de Freire (2003), parte fundamental da entrada no mundo da leitura. No caso da literatura, os professores são os “responsáveis por introduzir a criança no universo da leitura literária, tão decisiva para a formação humana, na sua dimensão mais ampla, profunda e bela” (LOYOLA apud DALLA-BONA, SOUZA, 2018, p. 12).

Por acreditarmos nisso, temos como objetivo geral apresentar uma proposta didática para o ensino de literatura na educação infantil, desenvolvendo a leitura de textos literários, abarcando os cinco campos de experiência presentes na BNCC (2017), que são “o eu o outro e o nós” (ampliando a visão de outros modos de vida), “corpo gestos e movimentos” (explorar corporalmente o objeto livro e o universo social e cultural), “traços, sons, e formas” (criação das próprias produções artísticas ou culturais com sons, traços, canções e manipulação de materiais), “escuta, fala, pensamento e imaginação” (situações comunicacionais, experiências de falar e ouvir, escuta de histórias, participação em conversas, elaboração de narrativas, contato com livros e seus diferentes gêneros), “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (abordagem do estar-se situado no espaço, reconhecimento de formas geométricas, manipulação de objetos) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40-43). Este objetivo geral vai de encontro à questão que nos propusemos: como produzir uma proposta didática envolvendo o ensino de literatura e a temática “casa”?

Para tal, o presente trabalho pretende abordar a questão do ensino de literatura na primeira etapa da educação básica abarcando leitura literária e letramento literário na educação infantil, a partir da elaboração de uma proposta de trabalho baseada na sequência básica de leitura de Cosson (2009). Essa sequência foi desenvolvida a fim de se trabalhar com a leitura e letramento literários na escola, procurando “sistematizar a abordagem do material

literário em sala de aula” (COSSON, 2009, p. 48) e apresenta-se em quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Nossa opção por esta sequência se deu, pois a mesma nos pareceu a mais pertinente aos objetivos deste trabalho, uma vez que ela possui uma abordagem diretamente voltada para a leitura literária com vistas ao letramento literário e, ainda, porque pareceu-nos mais moldável ao nosso público alvo – as crianças – tendo em vista que outras sequências didáticas, como as de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e de Lopes-Rossi (2006), por exemplo, pressupõe o trabalho com um gênero textual em específico, uma produção escrita e análise linguística, o que não se adequaria, necessariamente, aos objetivos e a etapa da educação com a qual estamos nos propondo a trabalhar.

Essa proposta elaborada poderá vir a ser utilizada por docentes que se interessem em realizar um ensino de literatura na educação infantil pautado na emancipação, reflexão e criatividade, não apenas utilizando a obra ou texto literários como pretexto para se trabalhar conteúdos em específico, mas sim oportunizando a fruição e imaginação, a partir da interpretação por meio da leitura. Entendemos a imaginação na primeira etapa a partir de Gilka Girardello (2011), para quem

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

E, como estamos falando sobre o letramento literário, não poderíamos deixar de abordar esse termo, a começar pelo letramento. A palavra letramento vem da palavra inglesa *literacy*, termo cunhado inicialmente por Mary Kato no livro “No mundo da escrita” de 1986. (SOARES, 1999) e significa

O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p.17).

Sendo assim, o letramento não pressupõe somente a leitura como a mera decodificação dos signos linguísticos, que ficaria então a cargo da alfabetização, mas a prática social de leitura e escrita, ou seja, o uso dessas habilidades num contexto cotidiano. Já o letramento literário é um termo que foi cunhado por Graça Paulino, no texto “Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares”, na 22ª reunião da Anped (COENGA, 2010) e desde então vêm sendo alvo de pesquisas acadêmicas. Rosemar Coenga é um dos autores que define esse termo, afirmando que o letramento literário assume “a seguinte conceituação: conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (COENGA, 2010, p. 55). Portanto, o letramento literário se apresenta em estreita relação com a leitura literária, sendo um proveniente do outro. Dessa maneira, o letramento literário se relaciona ao letramento no sentido de ambos envolverem práticas sociais e essas estarem intrinsecamente ligadas à leitura e à escrita, indissociavelmente.

A esta altura o leitor pode se perguntar o porquê do tema escolhido ser a casa. Refletindo sobre a importância de se erigir um sólido alicerce para os futuros leitores e que “ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2009, p. 27), propomos pensar sobre a casa como tema de nossa proposta de trabalho baseada na sequência básica de leitura. A casa é o espaço mais próximo da criança, lugar primeiro e propício para sua produção de sentidos no tempo e no espaço, pois:

As crianças quando nascem deixam o ventre de suas mães, que é um lugar limitado, aconchegante e protegido, para ocupar um novo espaço, grande e livre, o espaço da casa. Através dos sentidos e das relações que se vão estabelecendo, a criança descobre o ambiente e percebe que é outro ser, independente da mãe. (KOHARA, 2009, p. 104).

Esse perceber-se como um outro ser acontece ao mesmo tempo em que a criança assimila valores, hábitos e visões de mundo inculcados principalmente pela família, já que na configuração social atual, as famílias constituem núcleos mais independentes que em outros tempos, quando as crianças tinham uma vivência muito maior com a comunidade. Na percepção de Ariès (1986):

A família moderna retirou da vida comunhão apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a

uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. (ÀRIES, 1986, p. 278).

Para o autor existe, portanto, uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. A família burguesa, a partir do século XVIII, não aceita mais misturar-se com as classes pobres, “e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram” (ÀRIES, 1986, p. 278). O autor aponta ainda que esta separação acontece também espacialmente, apartando as classes mais baixas e delimitando áreas residenciais distantes dessas classes, com casas que pouco se parecem com as moradias dos pobres.

O reflexo dessa desvinculação cada vez maior entre as classes dominantes do restante do povo é uma separação do que se consome culturalmente e socialmente. Como aponta Àries (1986), nos séculos anteriores ao século XVIII as diferentes classes participavam do consumo de uma cultura em grande parte comum, e exemplifica com o caso dos jogos, que eram compartilhados, mas que “a partir do início dos tempos modernos, porém, operou-se uma seleção entre eles: alguns foram reservados aos bem nascidos, enquanto outros foram abandonados ao mesmo tempo às crianças e ao povo”. (ÀRIES, 1986, p. 278).

Isto nos importa, principalmente, porque o acesso à literatura e produções artísticas acabará por ser um privilégio de quem está nas melhores instituições de educação e que, além disso, possuem contato em casa com tais produções. Os hábitos de consumo de literatura e arte em casa não é invulgar, e mereceu a crítica de Pierre Bourdieu (2011) de que a ação escolar sempre atinge “de forma bastante desigual (mesmo do ponto de vista de duração) as crianças das diferentes classes sociais e cujo êxito junto aos que atinge também é muito desigual”, assim a ação escolar tende a duplicar e a consagrar as desigualdades iniciais (BOURDIEU, 2011, p. 304). Essa percepção de acesso desigual à literatura em casa junto à família deve estar no campo de atenção do professor para, mais que aceitar o ceticismo da impossibilidade de transformação social, criar estratégias para subverter esse acesso desigual.

De fato, a casa e a família possuem uma dimensão privilegiada como primeiro espaço de produção de sentido, e a casa estará sempre presente com o jovem leitor. É em casa que Álvares de Azevedo lê romances e se sente aconchegado em seu quarto: “em teu asilo eu sonho-me poeta e sou ditoso” (AZEVEDO, 2020). É em casa que Carlos Drummond de Andrade, “sozinho menino entre mangueiras lia a história de Robson Crusóé. Comprida história que não acaba mais”. (ANDRADE, 2002, p. 93).

Mas, mais do que ser um lugar de aconchego e tranquilidade para o contato com o mundo letrado, é em casa que se iniciam as primeiras leituras, principiadas pela forma como a criança entra em contato, observa, compreende e se apropria do que a rodeia. Paulo Freire no *A importância do ato de ler*, ao rememorar seu aprendizado da leitura, remete-se à sua casa da infância, “a velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo” (FREIRE, 2003, p. 12). É nesse primeiro mundo que as crianças entram em contato com as primeiras “palavras” presentes no seu mundo, como diz Freire:

Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção eu experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2003, p. 12).

Foi entendendo a casa como o lugar em que as crianças começam a decifrar o mundo, como espaço do qual elas trazem suas vivências e memórias, as bagagens a partir das quais elas entrarão no universo da leitura e da educação na primeira etapa, que pensamos a construção de uma proposta didática relacionando o incentivo e incitação à leitura na primeira infância com a ideia de casa, já intimamente presente nas crianças.

Convidamos então o leitor para adentrar esta nossa casa e iniciarmos uma conversa. Primeiro, após adentrar o portão, recebemos o leitor no Capítulo 1, nossa varanda, onde apresentamos uma revisão de conceitos e pressupostos da educação infantil e, em seguida adentramos a questão do ensino de literatura, abordando, entre outros, o letramento literário; logo em seguida abordamos o conceito de casa, como um lugar próprio do ser humano e essencial para a criança. Após essa conversa, convidamos o leitor a conhecer nossa cozinha, nosso Capítulo 2, onde apresentamos nosso modo de fazer, de cozinhar, nossos ingredientes – os procedimentos metodológicos. Por fim, na sala de estar, servimos ao leitor nossa proposta didática baseada na sequência básica de Cosson (2009), adaptado à educação infantil e envolvendo o ensino de literatura e a ideia de casa na primeira infância.

Adentrando a casa

# Varanda

*O que desejo é apenas uma casa. Em verdade,  
Não é necessário que seja azul, nem que tenha cortinas de  
rendas.*

*Em verdade, nem é necessário que tenha cortinas.*

*Quero apenas uma casa em uma rua sem nome.*

Manuel de Barros

## 1. LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL ADENTRAM A DISCUSSÃO

Este capítulo faz parte da varanda, dentro da nossa proposta de imaginarmos a figura de uma casa. Aqui lhe recebemos leitor, e lhe apresentamos os conceitos principais que nos servirão de base para a proposta que desenvolvemos. O capítulo encontra-se dividido em cinco subdivisões.

Na primeira apresentamos os pressupostos e ideias concernentes à educação infantil, realizando um percurso por diversos pensamentos pedagógicos e diferentes períodos históricos, dialogando também com conceitos encontrados em alguns dos principais documentos legais atuais. Achamos por bem introduzir um breviário da educação infantil no Brasil, abordando alguns de seus aspectos históricos para manter em perspectiva as lutas, desigualdades, injustiças e também as conquistas que estiveram presentes desde os tempos da colonização.

Na terceira e quarta subseções nos concentramos nos aspectos históricos e teóricos da literatura infantil, incluindo aí questões como a pertinência de introduzir a literatura já na primeira infância e a maneira de abordá-la. Na quinta subseção percorremos/percebemos a casa a partir de uma perspectiva poética, envolvendo tanto a literatura quanto a filosofia, nos atentando a detalhes oníricos, subjetivos e envolvendo aspectos relacionados ao imaginário. Nessa subseção procuramos não negligenciar os aspectos sociais, abordando questões relacionadas às desigualdades, tão presentes na sociedade brasileira. Então, caro leitor, se aconchegue no alpendre de nossa varanda, para assim iniciarmos o nosso diálogo.

### ***1.1 A educação infantil: pressupostos e conceitos***

A educação infantil tem importância fundamental na formação dos indivíduos, pois influencia em toda a formação posterior e, nesse sentido, Yolanda Reyes (2010), em seus estudos sobre a leitura e a literatura na primeira infância, afirma que:

[...] a promoção das capacidades comunicativas como ferramentas do pensamento simbólico e pilares para o pleno exercício da cidadania começou a reivindicar um *status* de direito que deve ser garantido desde a educação mais prematura, pois também se demonstrou uma correlação entre a capacidade linguística e matemática e o capital humano de um país. (REYES, 2010, p. 20-21).

Mas o que vem a ser a educação infantil? Essa composição abarca duas palavras com complexidades e historicidades que não diminuem ao se juntarem. Historicamente, a educação sempre esteve presente para as crianças, já que é pela educação, iniciada desde a infância, que as diversas sociedades puderam se conservar mantendo técnicas, linguagem, ritos e toda a diversidade de elementos que compõem a identidade das comunidades humanas. Como diz Jaeger (2003), a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 2003, p. 3). Nas sociedades tradicionais, privadas de escolas, a educação das crianças depende das situações cotidianas, nas quais

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. (BRANDÃO, 2004, p. 19).

Nessas sociedades tradicionais a educação, em geral, tende a ser dividida igualmente entre os diversos membros da comunidade. No entanto, mesmo em sociedades tradicionais, “quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide” (BRANDÃO, 2004, p. 27, grifos do autor). No momento em que há a divisão dos saberes e a formação de hierarquias sociais, passa-se a ter a necessidade de educação específica, capaz de preparar as crianças e jovens para cumprir futuramente determinados papéis dentro da sociedade.

De acordo com Clermont Gauthier(2017), é com os gregos que temos uma diferença marcante para com as sociedades tradicionais, já que para ele “se todas as sociedades educam, nem todas ensinam, necessariamente. O ensino começa realmente com os gregos: os primeiros que se separam da tradição e questionam a natureza, a sociedade” (GAUTHIER, 2017, p. 103). No entanto, apesar de muitos avanços nas práticas educativas, “na Grécia Antiga, as crianças eram educadas na família e de maneira tradicional. Nesse sentido, a ‘revolução educativa’ dos gregos nunca atingiu a infância” (TARDIF, 2017, p. 33). E quando podemos identificar uma preocupação especificamente com a infância? Quando poderemos falar em pedagogia? Segundo Gauthier (2017):

(...) apesar das várias aquisições no campo da educação a partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não houve pedagogia no sentido estrito da palavra. Na verdade, as sociedades tradicionais educaram seus povos, sem terem implementado reflexão pedagógica, ensino ou escola. (GAUTHIER, 2017, p. 105).

Ainda de acordo com o autor, “só no século XVII aparecem um discurso e uma prática formalizados que podem ser qualificados de ‘pedagogia’”, entendendo como pedagogia “um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar” (GAUTHIER, 2017, p. 105). Podemos dizer que existiram diversas razões que levaram ao desenvolvimento da pedagogia e das instituições de educação infantil neste período. A reforma iniciada por Lutero, o revide católico a essa reforma, o surgimento de uma noção de infância como período diferente da vida adulta incluindo a adoção de roupas específicas e incentivo a brincadeiras, o questionamento a respeito da função da educação na manutenção da ordem social e da formação moral das crianças, a implantação da sociedade industrial, entre outras (GAUTHIER, 2017; BUJES, 2001). Após o aparecimento das escolas surgiram às creches e pré-escolas e, em suma, originaram-se

A partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, (...) Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p. 15).

Explicitados os pressupostos históricos do surgimento das creches e pré-escolas, podemos então nos perguntar sobre quais são os objetivos e conceitos que nos servem de bússola no âmbito da educação infantil na contemporaneidade, tanto no plano teórico, quanto no plano da legislação. A *Constituição Federal* de 1988 é generosa em seu texto, por prever um amplo espectro a ser contemplado na educação, quando em seu artigo 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Essa visão ampla da formação humana é acatada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), lei 9394 de 1996, que ratifica em seu artigo segundo que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A lei estabelece a oferta gratuita em instituições oficiais da educação infantil, que é dividida em creche (para crianças de até três anos de idade) e pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo esta última obrigatória. A educação infantil reflete, nessa lei, o entendimento amplo de formação previsto na Constituição Federal quando, no seu artigo vinte e nove estabelece como finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, LDB 9.394/1996, art. 29). As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) definem educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEI consideram importante que nesta etapa da educação seja garantido às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, DCNEI, 2010, p.25) e ressaltam que as práticas pedagógicas devem “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças” (Idem, p. 12). Como contribuição a essa formação integral, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCNEB), ao tratar dos objetivos e condições para a organização curricular específica, pontua que se leve em consideração, na constituição do espaço institucional, os “espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza” (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 91). Ao evocar a

literatura, o documento acolhe a importância da leitura na educação infantil e sua relevância para o desenvolvimento da cultura de pares.

A cultura de pares trata-se de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p. 32). Assim, as crianças observam e captam as ações do mundo adulto e representam isso com seus pares, mas não apenas no sentido de imitação desses atos dos adultos, mas antes de transformação e ressignificação dos mesmos, “para produzir suas culturas próprias e singulares” juntamente com os seus pares, no sentido de parceria com as outras crianças que estão a sua volta, os seus semelhantes. (CORSARO, 2009, p. 31-32).

As DCNEB também reforçam a importância da literatura na educação infantil ao tratar das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da primeira etapa, estabelecendo que estas devam ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, explicitando que as experiências “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. (BRASIL, 2013, p. 99).

Ao abordar a literatura na educação infantil adentra-se, inevitavelmente, ao território do educar. De acordo com Maria Bujes (2001), “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar e cuidar*” (BUJES, 2001, p. 16 – grifo da autora). Em consonância a essa concepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que, “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 36 – grifo do autor). Cuidar significa “os cuidados primários: higiene, sono, alimentação”, já que “quando uma sociedade faz exigências de trabalho às mães e aos pais de crianças pequenas (...) tem a obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados” que ofereçam experiências que ampliem os conhecimentos das crianças. (BUJES, 2001, p. 16).

Já a experiência educativa envolve diversos significados. Para Bujes (2001) esses significados vão desde a educação para a submissão, o silêncio e a obediência, até a escolarização precoce, que levam para a pré-escola o modelo da escola fundamental. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na educação infantil:

Consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com pessoas. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 39).

E quem é a criança? De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo segundo, “considera-se criança (...) a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, ECA, 1990). Para além dessa definição por medida de tempo, a BNCC (2017) reafirma o entendimento de criança dado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013, e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, quando assinala a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 97)

Essa ideia agora é mais ampla que a primeira, mas não podemos nos esquecer de que existem muitas outras complexidades, já que ser criança em determinados lugares é muito diferente de ser criança em outros. Por isso, considerar o mundo da criança, sua casa, sua comunidade e suas peculiaridades trazidas do lugar de onde ela vem é extremamente importante. Como diz Cohn (2005), falando sobre uma antropologia da criança:

Não devemos esquecer que, mesmo nas sociedades de tradição ocidental, a história continua, e essa ideia de infância tem sofrido modificações. (...) mesmo uma antropologia da criança que seja feita em uma realidade sociocultural muito próxima à do antropólogo não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança nesse contexto, e de qual infância se está falando. Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural. (COHN, 2005, p. 15).

Por isso, se o conceito de infância é cultural e histórico, devemos também considerar que o ser criança é diferente nos diversos contextos e espaços de nosso país, sempre tendo em perspectiva que a educação infantil recebe crianças diferentes, com experiências e várias

vivências e que é de cada um desses mundos que se deve partir para o mundo da literatura e do ensino escolarizado. Como a BNCC (2017) indica:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças (...). (BRASIL, 2017, p. 36).

Ou seja, a partir do universo da criança, que é sua casa e sua comunidade, deve-se expandir seu horizonte de aprendizado, valorizando suas experiências anteriores e, sem um corte abrupto, avançar na descoberta do novo. A educação infantil não deve negligenciar a casa, o primeiro universo da criança.

### ***1.2. Educação infantil no Brasil: brevírio***

De modo amplo, Dermeval Saviani (2013) considera que a educação infantil no Brasil já existia em período pré-colonial, quando os povos indígenas dominavam o território que hoje corresponde ao nosso país. Assumimos com o autor que é importante pontuar essa educação como contraponto à visão de matriz europeia que dominará posteriormente toda a visão de educação. Longe de ser mero anacronismo, a possibilidade de pontuar a visão da cultura indígena da educação das crianças é uma maneira de contrapor e alargar horizontes de como compreendemos a educação e, por que não, aprendermos com culturas fora da matriz dominante. Um exemplo é a maneira como a educação indígena em diversos povos, ainda hoje, guarda a noção de uma educação não-violenta, em que, tradicionalmente, “a curiosidade infantil não é reprimida, permitindo a exploração do ambiente, a participação em todas as atividades familiares, sem restrição, punição ou castigo” (GRUBITS, FREIRE e NORIEGA, 2009, p. 365).

Dermeval Saviani, em *História das ideias pedagógicas no Brasil* aborda aspectos dessa educação, abordando a educação Tupinambá, que dividia em idades as fases de aprendizado. Na idade correspondente ao que entendemos por primeira infância os Tupinambás, designavam como os *Peintan*, que ia dos recém-nascidos até o aprendizado de andar.

Os *Peitan* se dividiam entre *Kunumy-miry*, do sexo masculino até 7-8 anos, e *Kugnatin-miry*, meninas de até 7 anos. A educação se dava de modo acessível a todos, e a cultura “transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana” (SAVIANI, 2013, p. 38). Papel de destaque cabia aos “principais”,

os que tinham atingido a idade da experiência, os mais velhos, que com suas exposições orais “cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais” (SAVIANI, 2013, p. 38). Com a chegada dos portugueses os processos educativos formais foram monopolizados pelos jesuítas. A pretensão dos jesuítas era converter os indígenas ao catolicismo, a partir da educação das crianças, sendo que

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia (...) Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2013, p. 43)

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as Reformas Pombalinas, quem financia e organiza a educação passa a ser o Estado, ocorrendo a abertura de classes regentes e o ensino particular, em domicílio, na casa dos próprios professores ou dos alunos, com as chamadas aulas régias de primeiras letras e professores que passavam por exames para exercer o magistério. Dessa forma, a educação se torna precária, e, portanto, pode-se dizer que esse modelo não logrou êxito pois havia “(...) a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e o atraso nos pagamentos”. (SAVIANI, 2013, p. 89-90).

No século XIX, chegam ao Brasil diversas ideias pedagógicas leigas, que irão influenciar os debates sobre a educação das crianças. Podemos incluir aí, a reforma Leôncio de Carvalho que institui a criação de jardins de infância, revelando a influência de ideias pedagógicas europeias. Algumas dessas ideias são: o método mútuo, o método intuitivo, influências de pensadores como Pestalozzi e Froebel, que no Brasil irão influenciar figuras como o Barão de Macahubas, um entusiasta de métodos e objetos para a educação das crianças. (SAVIANI, 2013). Devemos lembrar que neste momento há uma significativa mudança na percepção da infância, fenômeno que vem acontecendo gradualmente, segundo Ariés (1986), desde o século XIII:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÉS, 1986, p. 65).

Segundo o autor, a concepção de criança deu-se de forma gradual, sendo que no século XIII eram raras as aparições, na literatura, dos jargões das crianças, a forma como falavam com suas amas, por exemplo. Mas, à medida em que a percepção da infância vai se consolidando, além da iconografia, a literatura também começa a registrar o vocabulário próprio das crianças. Isso demonstra uma maior percepção da infância com o passar dos tempos. Essa significativa percepção da infância irá influenciar as discussões sobre a educação infantil no Brasil. As mudanças na concepção da ideia de infância, juntamente com o cenário pedagógico vigente à época, encontrarão um contexto complexo, com as disputas por espaço do ensino religioso, a abolição da escravidão e a transição da monarquia para a república, sendo que nesse momento as instituições de educação infantil:

(...) foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela. (KUHLMANN JR., 2000, p. 12).

Entendemos que é importante abrir um breve parêntese para abordar um aspecto da educação das crianças no período que vai da colônia ao final da monarquia com a abolição da escravidão: a da educação infantil informal realizada pelas mulheres negras em condição de escravatura. As chamadas amas-de-leite eram comuns no período colonial e durante a monarquia passou a ser um serviço a mais, oferecido junto com serviços domésticos pelas mulheres negras que eram alugadas e anunciadas em jornais. (RODRIGUES, 2017).

As mulheres negras acabavam por dispensar um cuidado maior com as crianças brancas de famílias abastadas do que com os próprios filhos. Em algumas grandes fazendas esses cuidados permeavam um sentimento que ia além da simples amamentação, incluindo vínculo afetivo, incluindo carinho, cantigas e contação de histórias, uma relação de sentimentos dúbios que transformou a escravidão numa marca que, segundo Joaquim Nabuco, “permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil” (NABUCO, 1974, p. 160) e que ele teria absorvido na infância:

Quanto a mim, absorvi-a no leite preto que me amamentou; ela envolveu-me como uma carícia muda toda a minha infância; aspirei-a na dedicação de velhos servidores que me reputavam o herdeiro presuntivo do pequeno domínio que faziam parte... (NABUCO, 1974, p. 161).

No entanto, o reverso da moeda dessa percepção de Nabuco (1974) é que essa relação dos escravos com os senhores era desigual e degradante, mesmo que, como aponta Marta

Rodrigues (2017), “o contato diário dessas amas com a família para quem trabalhavam, principalmente com as crianças, poderia desencadear relações afetivas que ultrapassam a condição social e laboral dessas mulheres” (RODRIGUES, 2017, p. 187). Quanto às crianças negras, a realidade era diferente das crianças brancas:

Tratadas como mercadorias, as crianças escravas não tinham uma perspectiva diferente da vida que seus pais levavam, sendo também impossibilitadas legalmente de frequentar os bancos escolares. Conforme artigo 22º do Regulamento da Instrução Pública de 1854: ‘Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e os escravos’. (SÁ, MIRANDA, 2011, p. 299).

Retomando a contextualização sobre a educação formal, no final do século XIX e início do século XX “[c]reches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8) e nesse momento, no Brasil, começaram as mudanças de prevalência de tendências na educação, passando as ideias dos EUA a circularem mais em detrimento das europeias, tendo seu marco na criação do dia da criança, a qual “[a]ssociava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8). No início do século XX inicia-se a pedagogia assistencialista, que intentava manter o status quo, de forma que “pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8). Dessa forma, a partir daí até meados da década de 70, as instituições de educação infantil “viveram um lento processo de expansão” (KUHLMANN JR., 2000, p. 8) estando atreladas parte a sistemas de educação e parte aos órgãos de saúde e assistência, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Já na década de 1980, as necessidades das famílias por instituições educacionais para a primeira infância, - que foram aumentando com o êxodo rural e o crescimento das cidades, juntamente com as necessidades das mães de entrarem no mercado de trabalho - se acentuaram, assim:

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Essas lutas refletiram nos debates que culminaram na *Constituição Federal* de 1988, na LDB de 1996 e documentos como as DCNEI, que procuram atender muitas dessas

reivindicações, e que nos detivemos mais de perto em alguns de seus aspectos na sessão anterior.

### ***1.3- A literatura infantil: aspectos históricos e teóricos***

Convidamos o leitor a pensar sobre alguns aspectos da literatura infantil. De saída, nos deparamos com algumas questões que sempre vem à baila quando nos propomos a pesquisar sobre o assunto. O que é literatura infantil? Existe uma literatura infantil? É comum se deparar com diversos posicionamentos, no que concerne à literatura infantil, que negue:

O próprio aspecto literário dos textos para crianças é negado, sob o argumento falacioso de que literatura "não tem adjetivo". Ou seja: ou é literatura ou não é. Por esse raciocínio, portanto, não existiria uma "literatura infantil". (FARIA, 2004, p. 7).

Talvez o grande complicador ao se falar em literatura infantil é esse adjetivo que acompanha o termo "literatura". O termo "infantil" pode suscitar reações diversas, incluindo aí o menosprezo como algo menor, "como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior" (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p 10). Essa reação encontra oposição de quem defende que existe uma literatura com suas especificidades de produção e um público também específico e que demanda uma atenção própria. Maria Alice Faria (2004) aponta que, "em muitos casos, o próprio aspecto literário dos textos para crianças é negado, sob o argumento falacioso de que literatura 'não tem adjetivo'. Ou seja: ou é literatura ou não é. Por esse raciocínio, portanto, não existiria uma 'literatura infantil'". (FARIA, 2004, p. 7).

Essa é uma querela que pode facilmente conduzir a outra bastante conhecida, a do que é ou não é literatura. Talvez, mais do que procurar rotular o que seja literatura infantil, seja mais proveitoso entender e promover o diálogo que as duas – literatura não-infantil e literatura infantil – tiveram e têm de possibilidades, inclusive para reflexões históricas e críticas. É esse o caminho apontado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), "englobar ambas as facetas da produção literária, a infantil e a não-infantil, no mesmo ato reflexivo é enriquecedor para os dois lados", porque "se, por um lado, o paralelo entre a literatura para crianças e a outra pode funcionar como legitimação para a primeira, reversamente, o paralelo pode iluminar alguns traços da literatura não-infantil que, por razões várias, têm se mantido à sombra". (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 10).

Partindo dessa premissa Lajolo e Zilberman (2007, p. 19) apontam que uma das razões dessa ojeriza de setores especializados da teoria e da crítica literárias com a literatura infantil é que esta, muitas vezes, adota uma postura nitidamente pedagógica, flertando com a utilidade e reforçando certos valores, ao mesmo tempo em que é “permeável às injunções do mercado e à interferência da escola”, deixando exposto que se submete a concessões para seu público consumidor. A literatura infantil “revela uma franqueza a que outros podem se furtar, graças a simulações bem-sucedidas ou a particularidades que os protegem de uma entrega fácil à ingerência de fatores externos” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 19). Mas, ao mesmo tempo, essas múltiplas relações externas da literatura infantil revelam, talvez a contragosto de alguns, alguns aspectos da literatura em geral:

É essa sinceridade, resultante, todavia, de uma opção mercenária, que o tornam constrangedor: de um lado, porque tantas concessões interferem com frequência demasiada na qualidade artística dos textos; de outro, porque denuncia que, sem concessões de qualquer grau, a literatura não subsiste como ofício. Deixa claro que a liberdade de criação é relativa, e que é enquanto relatividade — fato que abre lugar para a mediação do leitor e/ou do público no processo de elaboração de um texto — que a literatura conquista seu sentido, pois somente assim se socializa, convivendo com aspirações comunitárias. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 18).

As autoras apontam que, mesmo que existam diversas demandas externas que por vezes possa limitar a criação artística no gênero, a literatura infantil suscita o gosto da criança, o que garante sua continuidade “que alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores”. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 18).

E quais seriam os componentes da literatura infantil que a faz objeto de predileção pelas crianças? O tom do que agrada ao público infantil e as características da literatura direcionada a esse público foram construídas paulatinamente, constituindo uma trajetória dos contos orais para o registro escrito direcionado às crianças:

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos - designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2004, p. 23)

O tom fantástico das narrativas orais que cativavam as crianças, nas histórias narradas pelos avós, permanece cativando na literatura infantil. Está presente nessas narrativas fantásticas orais, contadas para as crianças pelas figuras adultas e, muitas vezes, idosas, em tom de seriedade, o “atributo fundamental de autentificação narradora, que não põe em dúvida a verdade do que diz” é o “atributo fundamental da narrativa literária”. (YVANCOS, 2010, l 3094, tradução nossa).

A isso faz referência Garcia Marques, ao contar como decidiu escrever *Cem anos de solidão*, quando decidiu que “deveria contar o conto simplesmente como o contavam os avós, quer dizer, em um tom destemido, com uma serenidade a toda prova (...), sem colocar em dúvida em nenhum momento o que estavam contando” (MARQUES apud YVANCOS, 2010, l 3094). Essa naturalidade da narrativa oral - do conto infantil - diante do maravilhoso (YVANCOS, 2010) prende a atenção, por acenar com um mundo novo, que se constrói na imaginação. A abordagem de um mundo fantasioso acabou por estar sempre associada à literatura infantil, consolidação que, segundo Lajolo e Zilberman (2007), se dá no século XIX:

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. A partir de então, esta define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais aos pequenos leitores e determina melhor suas principais linhas de ação: em primeiro lugar, a predileção por histórias fantásticas. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p.19-20).

No Brasil o folclore será grande fonte de inspiração para a literatura infantil quando, “desde o século XIX, especialistas como Sílvio Romero, Couto de Magalhães, Mário de Andrade, Afrânio Peixoto, Luís da Câmara Cascudo, entre muitos outros”, coletavam narrativas de origem popular (FARIA, 2004, p.16). Essa tradição se mantém ainda hoje, com escritores contemporâneos pesquisando lendas indígenas e africanas (FARIA, 2004). No período final do século XIX e início do século XX, com o processo de urbanização do Brasil e a disseminação das escolas surge um potencial público ou mercado consumidor:

Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 27).

Com o contexto propício, a literatura infantil no Brasil foi construindo sua própria identidade, transitando da oralidade e dos modelos europeus e gradualmente adquirindo características próprias. Como explica Cosson (2016), “a literatura infantil chegou ao Brasil marcada pelos laços com a literatura oral, o uso escolar e o ensinamento dos ‘bons costumes’”, participando também de um “projeto de modernização social e educacional em que se demandava a tradução nacional da produção literária para crianças já no início do século XX e tem como marcos do processo de transformação a obra de Monteiro Lobato”, ganhando amadurecimento a partir da década de 1970 (COSSON, 2016, p. 51). A partir de 1970 o campo da literatura infantil no Brasil desenvolveu um processo de autonomização, que vem se consolidando até o presente, com inúmeras produções e autores (LAJOLO, ZILBERMAN 2007; COSSON, 2016). Um aspecto a ser considerado é que a produção literária infantil, como registra Patrícia Corsino (2003), está:

Cada vez mais elaborado e sofisticado com: formato, tamanho, textura, materiais, cores, ilustrações, tipos de letras e de textos considerados adequados a cada faixa etária que pretende atingir. O livro destinado aos pequenos pode ir ao banho, pois pode ser de plástico, pode amassar, pois pode ser de pano, pode ser manipulado à vontade, pois pode ser cartonado e pode também conter uma surpresa que vai do som, ao cheiro, ao jogo e aos elementos que saem das páginas e se mexem. (CORSINO, 2003, p. 120).

A autora adverte que a infância “tornou-se um grande nicho do mercado e o fetichismo da mercadoria a atinge diretamente. Desde muito nova a criança deseja e escolhe o que lhe é oferecido” (CORSINO, 2003, p. 120), sendo necessário, apesar de difícil, pensar em critérios de qualidade para selecionar quais livros trabalhar com as crianças. Além disso, aponta Corsino (2003), nem todos podem ter acesso a esses livros sofisticados, que ficam restritos a crianças cujas famílias possuem melhor condição econômica. Este é um ponto importante pois, de certo modo, as instituições de educação infantil ficam com a responsabilidade de apresentar a literatura às crianças alijadas do acesso em suas famílias.

Por fim, mesmo com as exigências externas do campo da literatura infantil, incluindo aí as instituições de ensino e do mercado, podemos vislumbrar que muitas obras se sobressaíram em relação à ludicidade, imaginação e ampliação da capacidade de reflexão das crianças, incluindo aí o movimento contemporâneo apontado por Cosson (2016):

Na condição de material de ensino, as obras literárias são marcadas, entre outros aspectos, por uma estreita associação com a escrita, subordinando-se ao seu aprendizado. Essa forma de tradução da literatura oral tende a apagar suas características literárias em favor do seu uso pedagógico. Aos poucos,

entretanto, o investimento na ludicidade e na fantasia terminam se sobressaindo em novos produtos literários, indicando a transformação da literatura infantil em um sistema literário autônomo, ainda que muito presente na escola. (COSSON, 2016, p. 62).

Acreditamos que sempre é possível encontrar obras de literatura infantil que tenham essas características, cabendo aos professores a tarefa de encontrar as produções que vão ao encontro aos anseios imaginativos das crianças e que, ao mesmo tempo, sejam propícias para preparar e cativar o leitor emergente para investidas posteriores mais profundas no mundo da literatura.

#### ***1.4- A literatura na educação infantil***

O que faz um livro num grupo de crianças que não sabem ler? As respostas a essa questão podem ser as mais variadas, mas podemos, de início, apontar as possibilidades que a literatura traz para a aprendizagem, o desenvolvimento e a ampliação dos horizontes da criança. Isto é, a literatura na pré-escola:

Tem em vista desenvolver a capacidade da criança de perceber sentidos nas mensagens recebidas, preparando-a para o período de alfabetização e, conseqüentemente, à realização de leituras mais ricas. Esta operação possibilita à criança a tessitura de um universo de significados mais complexo, ampliando sua visão de mundo e sua concepção do real. (ZILBERMAN, AGUIAR, ROLLA, 1993, p. 446).

Partindo do mundo infantil, a literatura pode ampliar o cabedal de compreensão do mundo que a criança traz consigo, ao mesmo tempo em que a prepara para o mundo alfabetizado que se avizinha, possibilitando que ela chegue muito mais propícia a receber novas mensagens e a realizar muito mais conexões com as leituras que fará no futuro. Acredita-se que apresentar o livro para a criança no contexto da educação infantil envolve uma enorme responsabilidade. Para muitas delas o livro será uma novidade, já que muitos adultos não leem ou possuem uma visão negativa do livro e acabam por não apresentar o livro para a criança (CUNHA, 2006). Além disso, mesmo as que já tiveram contato com o livro em casa passarão pelas primeiras experiências de ter contato com o livro na instituição, e essa experiência se repetirá por todos os anos que seguirão sua vida escolar, muitas vezes tendo uma visão negativa e desagradável com os livros. A leitura que as espera, muitas vezes, é a leitura obrigatória e acompanhada de desprazer:

A ideia de que a leitura vai fazer um bem à criança ou ao jovem leva-nos a obriga-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É a tortura sutil e sem marcas “observáveis a olho nu”, de que não nos damos conta. (CUNHA, 2006, p. 51).

Por isso é importante que, nesses primeiros contatos, a viagem da criança da percepção do mundo à sua volta, sua vivência em casa e nos arredores dessa, de seu universo particular para o mundo da leitura e da escrita, seja feito de modo prazeroso e sem solavancos, como descoberta de um exterior novo e cativante e não como passaporte para um lugar que ela tem a obrigação de conhecer. Como narra Graciliano Ramos (1981), em *Infância*, sobre seu aprendizado da leitura, a apresentação do livro como algo que trará retorno no futuro, como algo além dele mesmo e as descobertas e prazeres que proporciona possui um contestável efeito:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. (...) Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo (...) residia longe da vila e não me interessava. (RAMOS, 1981, p. 104-105).

Deste modo, assumimos que devemos valorizar a curiosidade, instigando as crianças para os prazeres proporcionados pela leitura, para além da obrigatoriedade. Não por acaso a BNCC (2017) para a educação infantil, no tópico em que aborda *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, reconhece que a literatura infantil desempenha um papel importante para unir o mundo da criança, o mundo de sua casa e sua comunidade, com o mundo da instituição educação. De acordo com a BNCC (2017):

A imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil (...) contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2017, p. 42).

Esse gosto se conecta necessariamente com o prazer, cabendo ao professor as estratégias de deixar o contato com a literatura algo prazeroso e que permanentemente

conduza a criança em direção à cultura escrita. Para Cunha (2006), toda área do conhecimento se desenvolve integrando três áreas vitais, que são a motora, a cognitiva e a apreciativa. A literatura, a arte, envolve as três áreas, mas “parece certo também que a ligação do indivíduo com a arte, a criação do ‘fruidor’ dela é uma questão de aprendizagem apreciativa” (CUNHA, 2006, p. 52). Por isso, o ensino de literatura precisa estar ligado a experiências prazerosas, já que, como indica Cunha:

A área apreciativa é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideais, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientada pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve ser o acúmulo de experiências acompanhadas de sensação agradável. (CUNHA, 2006, p. 52).

Isto é, para que as crianças desenvolvam o prazer pela leitura, é necessário que o princípio desse contato com a leitura seja prazeroso. Como nos diz Gládis Kaercher (2001), se quisermos formar crianças que gostem de ler, que tenham uma experiência agradável com a literatura, devemos propiciar a elas “desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações” (KAERCHER, 2001, p. 82). Propriamente, o livro deve estar sempre presente no dia a dia das crianças e, prioritariamente, em situações agradáveis e prazerosas. Essas situações agradáveis são encontradas no escutar, no ouvir histórias, descobrindo um mundo novo. Por isso, a trajetória de um leitor terá um grande impulso se este tem, quanto mais cedo possível, contato com o mundo da literatura, das muitas histórias e dos livros. Como diz Abramovich (2006):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 2006, p. 16).

Colocar as crianças em contato com as histórias e inicia-las no mundo da literatura – familiarizando-as no contar e ouvir histórias – pode ser um momento agradável, porque “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada” (ABRAMOVICH, 2006, p. 24). Assumir que se pretende criar situações agradáveis para o contato das crianças com a literatura não implica que as atividades sejam desconexas ou despropositadas. Ou seja, pensar estratégias para propiciar atividades prazerosas não

“significa que essas atividades aconteçam de forma aleatória e descoordenada. Os livros passam a fazer parte do cotidiano das crianças na escola como um projeto preestabelecido” (ZILBERMAN, AGUIAR, ROLLA, 1993, p. 445). A intencionalidade educativa desses momentos significa que o contato com os livros de literatura expande o sentido de alfabetização, como diz Saraiva:

Alfabetização não deve ser entendida apenas como o ensino e a aprendizagem da técnica de ler e escrever. Este é o sentido restrito da palavra. A alfabetização, em seu sentido lato, começa muito antes do ensino de 1º grau e não se esgota ao final da 1ª série, quando a criança deve dominar o mecanismo da leitura e da escrita. A partir deste conceito, entendo que o indivíduo se alfabetiza durante todo o seu processo de desenvolvimento. Portanto, na pré-escola, a criança está se alfabetizando. (SARAIVA, 1982, p. 2).

Neste sentido, Saraiva (1982) elenca diversas situações em que esse sentido amplo de alfabetização se realiza: quando pesquisa sua própria voz, quando sente o próprio batimento do coração, quando percebe o movimento e participa dele, quando conta histórias vivenciadas, quando acompanha a germinação de uma semente, e “quando desenha, quando pinta ou rabisca, quando folheia livros ou compõe histórias, ela está se alfabetizando. Graficamente” (SARAIVA, 1982, p. 3). Em relação a esse contato com os livros literários na pré-escola, muito já se discutiu sobre o acesso aos livros, já sendo uma antiga querela. Compactuamos com a visão de Emilia Ferreiro (2011), de que

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver adultos escrevendo; (...) em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2011, p. 100-101 – grifo da autora)

Quanto às crianças dos três aos seis anos, que engloba a faixa etária que é o foco de nossa proposta, podemos considerar que haja especificidades para que sejam estimuladas e tenham um início prazeroso no contato com a literatura. Kaercher (2001) orienta que é preciso:

Familiarizá-las com a necessidade de acomodarem-se confortavelmente para ouvir; fazerem o menor barulho possível, para que todos possam ouvir e acompanhar a narrativa; visualizarem o modo como o adulto relaciona-se

com o objeto livro (como segura, como manuseia, como observa) são passos importantes de serem construídos neste período. (KAERCHER, 2001, p. 85).

Assim, observando como os adultos agem em relação ao livro, suas atitudes e expressões com o objeto livro, as crianças desenvolvem julgamentos sobre o que ele proporciona a quem o manuseia, observa e lê. “A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos – se antecipam à criança, que os encontra como prontos” (ZILBERMAN, 1985, p. 80), esperando que a criança os desvende ao longo do tempo. Esse contato com a cultura escrita acontece em muitos outros lugares além da escola, como salientado na BNCC (2017): “desde muito cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar” (BRASIL, 2017, p. 42), e é a partir do contato com a escrita em seus diversos suportes e portadores que a criança constrói suas concepções sobre a escrita. Cabe ao professor, em meio a esses inúmeros contatos com a cultura escrita, ressaltar o prazer da leitura e estrategicamente preparar um momento agradável para a leitura literária.

### ***1.5- A casa: espaço poético e seus aspectos filosóficos e sociais***

*A casa não é mais a casa itabirana. / Tenho que me adaptar? Tenho que viver a casa / ao jeito da outra casa, a que era eterna. / Mobiliá-la de lembranças, de cheiros, de sabores, / de esconderijos, de pecados, de signos, / só de mim sabidos.*(Carlos Drummond de Andrade, A casa sem raiz).

A casa é um espaço fundamental para o ser humano, pois é a partir de casa que ele se projeta para o mundo. Não por acaso os gregos tinham a deusa Héstia como a deusa do lar, e seus atributos denotam de modo peculiar essa necessidade humana da casa. Ao abordar a deusa, Jean-Pierre Vernant (1990) capta esta faceta da mitologia grega e revela como os antigos gregos a percebiam: em um par Héstia-Hermes. Héstia, por direito concedido por Zeus, senta-se no trono no centro da casa, o lugar da arredondada lareira micênica (VERNANT, 1990). “Mas Héstia não constitui apenas o centro do espaço doméstico. Fixada no solo, a lareira circular é como que o umbigo que enraíza a casa na terra. Ela é símbolo e garantia de fixidez, de imutabilidade, de permanência”. (VERNANT, 1990, p. 191).

Enquanto os deuses se movem, Héstia permanece imóvel na casa, porque ela dá o ponto fixo, o “centro a partir do qual o espaço humano se orienta e se organiza” (VERNANT, 1990, p. 191). Hermes, o par de Héstia, exprime “o exterior, a abertura, a mobilidade, o contato com o outro” (VERNANT, 1990, p. 194). Obviamente a divindade feminina como a representação doméstica vai de encontro com o arcaico pensamento grego da casa como espaço feminino e o exterior como espaço masculino. Mas, como representação do espaço primitivo vital da casa, é vigorosa a ideia de que o lar é o centro fixo do ser humano que comporta a lareira, o espaço onde arde o fogo que sustenta a vida, formando imagens de um porto seguro, eixo, origem, centro – a raiz que fixa o ser humano na terra.

São justamente as imagens suscitadas pela casa que Gaston Bachelard aborda na *Poética do Espaço*. Nesse texto Bachelard coloca o problema da poética da casa e propõe o que chama de *topoanálise*, uma abordagem multidisciplinar para analisar a imagem da casa que “se transforma na topografia de nosso ser íntimo”. (BACHELARD, 1974, p. 354).

Desse texto de Bachelard interessa-nos, entre as diversas facetas da casa, a ideia da casa natal. A casa é o nosso primeiro universo e nosso primeiro ponto de partida, mesmo que como adultos não mais nos lembremos disso, já que “(...) nossa vida adulta é tão despojada dos primeiros bens, as ligações antropocósmicas se encontram tão desguarnecidas, que não sentimos seu primeiro vínculo no universo da casa” (BACHELARD, 1974, p. 358). É provável que muitas pessoas não se deem conta de como a casa faz parte de suas vidas, não apenas porque é um local de proteção, repouso e intimidade, mas também porque constitui o próprio imaginário de cada um, a casa está encarnada em quem a habitou. A casa da infância é a casa que está sempre aberta para nossa volta ao nosso passado mais longínquo, é nela que podemos acessar nossas primeiras lembranças, difusas e acessíveis pelo devaneio, já que “é no plano do devaneio e não no plano dos fatos que a infância permanece viva em nós e poeticamente útil”. (BACHELARD, 1974, p. 365).

A casa da infância é a casa em que a criança sonha com seu privilégio de ter sonhos profundos, e nossas lembranças e sonhos da infância, envoltos na névoa do devaneio, nos assalta quando nos permitimos, e assim voltamos ao nosso passado: “Tudo o que devo dizer da casa da minha infância é justamente o que me é necessário para me colocar numa situação de onirismo, para me colocar no bojode um devaneio em que vou *repousar* no meu passado” (BACHELARD, 1974, p. 363 – grifo do autor). Quando o ser humano adulto parte para o mundo ele parte de sua casa natal, e por mais que parta da casa ele carrega essa casa consigo:

Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “atirado no mundo” (...) o homem é colocado no berço da casa. E sempre, em nossos devaneios, a casa é um grande berço. (BACHELARD, 1974, p. 359).

Nos nossos devaneios sempre podemos retornar à nossa casa natal, já que ela é guardiã de muitas de nossas lembranças, e é na casa natal que “se estabelecem valores de sonho, últimos valores que permanecem quando a casa já não existe mais” (BACHELARD, 1974, p. 366). Confiando que cada um carrega consigo sua casa natal, Bachelard (1974) afirma que há sentido em dizer, no plano da filosofia da literatura e da poesia, que se “escreve um quarto”, que se “lê um quarto”, que se “lê uma casa”. Isso porque, ao escrevermos ou lermos sobre a casa, sobre o quarto, à primeira abertura poética “o leitor que ‘leu um quarto’ suspende a leitura e começa a pensar em qualquer antiga morada. Você quereria dizer tudo sobre o seu quarto” porque “os valores da intimidade são tão absorventes que o leitor não lê mais seu quarto: revê o quarto dele”. (BACHELARD, 1974, p. 364).

Essa força da imagem da casa natal, que carregamos de nossa infância, é evocada por Paulo Freire (2003) quando, em *A importância do ato de ler*, rememora seu aprendizado da leitura. Freire parte dos primeiros momentos de sua infância, quando ainda não sabia decodificar as palavras. Nesse momento Freire diz que o que lia, antes de aprender a ler as palavras, era sua casa natal. Esse entrelaçamento entre casa e o mundo da linguagem tem um sentido profundo no filósofo Martin Heidegger (2001), autor para o qual a linguagem é a senhora do ser humano, mesmo que este não perceba: “o homem se comporta como se *ele* fosse criador e senhor da linguagem, ao passo que ela permanece sendo a senhora do homem” (HEIDEGGER, 2001, p. 126 – grifo do autor). Além de senhora do ser humano, a linguagem é a morada do ser humano - a *presença*, o *daisen*, no vocabulário do autor. De igual modo, mesmo que o ser humano não o perceba, “encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença” (HEIDEGGER, 2003, p.121).

Ao tratar sobre o habitar, em *construir, habitar, pensar*, Heidegger (2001) se dedica a questionar o modo originário de habitar, e o faz a partir da linguagem. Para isso, o autor parte da reflexão de uma antiga palavra do alto-alemão, *buan*, que significa ao mesmo tempo construir e, também, habitar, permanecer, morar. Explorando as nuances e trajetórias das palavras, Heidegger (2001) indica que “*Bauen, buan, bhu, beo* é, na verdade, a mesma palavra alemã “*bin*”, eu sou na conjugações *sich bin, du bist*, eu sou, tu és, nas formas imperativas *bis, sei, sê, sede*” (HEIDEGGER, 2001, p. 127). Ou seja, “a antiga palavra *bauen* (construir) a que

pertence “bin”, “sou”, responde: “ich bin”, “dubist” (eu sou, tu és) significa: eu habito, tu habitas.” (HEIDEGGER, 2001, p. 127).

Desta forma, Heidegger (2001, p.127) irá concluir que “a maneira que tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é o *Buan*, o habitar”, ou seja, o modo de sermos seres humanos é habitando. Se habitar é o traço essencial do ser humano, um habitar autêntico não se resume a ter uma casa. Um habitar autêntico, para o autor, vai além de um simples teto e, por isso, Heidegger (2001) separa a crise da falta de habitação da crise do habitar. A crise do habitar, no sentido próprio, acontece porque os humanos esqueceram como habitar.

Um habitar acontece, segundo Heidegger (2001), salvando a terra, acolhendo o céu, aguardando os deuses, conduzindo os mortais – o que ele chama de quadratura. O que isso significa? O que o autor nos parece indicar é que um habitar autêntico vai em direção a uma relação integradora com a terra e a vida. Salvar a terra não é apenas explorá-la ou esgotá-la, nem submeter-se a ela, mas integrar-se a ela respeitando seu livre vigor. Acolher o céu e aguardar os deuses é compreender os ciclos da natureza e saber usufruir de suas benesses. Conduzir os mortais é compreender a mortalidade do ser humano, preparando-o para, sabendo habitar, ter uma boa morte. Heidegger (2001) exemplifica essa reflexão descrevendo uma casa camponesa típica da Floresta Negra na Alemanha, uma casa “que um habitar camponês ainda sabia construir duzentos anos atrás” (HEIDEGGER, 2001, p. 139). Diz ele:

O que edificou essa casa foi a insistência da capacidade de deixar terra e céu, divinos e mortais serem, *com simplicidade*, nas coisas. Essa capacidade situou a casa camponesa na encosta da montanha, protegida contra os ventos e contra o sol do meio-dia, entre as esteiras dos prados, na proximidade da fonte. Essa capacidade concedeu-lhe o telhado de madeira, o amplo vão, a inclinação íngreme das asas do telhado a fim de suportar o peso da neve e de proteger suficientemente os cômodos contra as longas tormentas das noites de inverno. Essa capacidade não esqueceu o oratório atrás da mesa comensal. Deu espaço aos lugares sagrados que são o berço da criança e a “arvore dos mortos”, expressão usada ali para designar o caixão do morto. Deu espaço aos vários quartos, prefigurando, assim, sob um mesmo teto, as várias idades de uma vida, no curso do tempo. (HEIDEGGER, 2001, p. 139 – grifo do autor).

Esse habitar abordado por Heidegger (2001) pode guiar nossas reflexões sobre a moradia em nossos dias, levando-nos a questionar se, de fato, para resolvermos essa questão, bastaria que se construíssem conjuntos habitacionais que comportassem as pessoas. A abordagem do autor nos conduz a pensar que habitar vai além da casa, envolvendo habitar a terra, nosso modo de sermos humanos, de estarmos em paz e de permanecermos conectados

com a natureza, respeitando os ciclos do tempo e da terra. Fora desse entendimento mais amplo de habitar, o ser humano se encontra, de acordo com Heidegger (2001), no desenraizamento. É o que Otto Friedrich Bollnow (2010) observa no livro *O homem e o espaço*:

Em todo caso, o homem de hoje, quando considera sua casa o centro do mundo, está em considerável desvantagem em relação à cosmovisão mítica. Para o homem mítico, o centro do mundo estava objetivamente enraizado na referência ao próprio centro fixo do espaço. Assim, para ele, o habitar não constituía problema. Contudo, desde que esse centro objetivo se perdeu, caiu a âncora num sistema objetivo. Surgiu perigo do desenraizamento. (BOLLNOW, 2010, p. 134).

O ser humano mítico considerava o lugar que habitava como o centro do mundo, e podia habitar em paz. Já o ser humano hoje sabe que o seu lugar não é o “centro objetivo”, perdeu a cosmovisão que organizava o mundo a partir de sua casa. Mas, assinala Bollnow (2010), mesmo perdendo esse centro do mundo, considerado de existência objetiva, “a vida do homem ainda permanece referida a um tal centro. É o lugar onde, no seu mundo, ‘habita’, onde ele está ‘em casa’ e para onde sempre pode ‘voltar para seu lar’” (BOLLNOW, 2010, p. 133 e 134). Agora seu centro é subjetivo, e nós continuamos a construir nosso espaço vivenciado a partir de um centro, “mesmo que seja mais fortemente referido ao indivíduo. É a casa que habita. Sua casa será o centro concreto de seu mundo”. (BOLLNOW, 2010, p. 134).

A esse desenraizamento profundo do ser humano, da perda da conexão com a terra, o céu, os deuses e a experiência da própria mortalidade, apontada por Heidegger (2001), a essa perda do centro objetivo para estruturar o espaço, como vimos em Bollnow (2010), segue-se o desenraizamento provocado pelas migrações em busca de melhores condições de vida e o desenraizamento provocado por uma educação que se aparta da cultura do indivíduo, uma educação fragmentada e desfigurada, que por não estar conectada com o mundo do aluno, se torna estéril.

O desenraizamento provocado pelas condições sociais não poderia ter exemplos melhores do que os do Brasil, lugar em que “apesar da crescente evolução da proteção jurídica da moradia, ainda há uma grande demanda por habitação adequada para a população de baixa renda (SANTOS, MEDEIROS e LUFT, 2016, p. 218). Milton Santos (2007), em *Espaço do cidadão*, aponta que o direito à moradia é um dos direitos inalienáveis do ser humano. “Prover o indivíduo dessas condições indispensáveis a uma vida sadia é um dever da sociedade e um direito do indivíduo” (SANTOS, 2007, p. 124). Este direito nem sempre é

contemplado e, frequentemente, as pessoas são forçadas a saírem do local de origem para buscar melhores condições de vida. Como registra Santos:

A localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. Como o resultado é independente da vontade dos indivíduos atingidos, frequentemente se fala de migrações forçadas pelas circunstâncias (...). Isso equivale também a falar de localizações forçadas. (SANTOS, 2007, p. 141).

O trânsito das pessoas para os centros urbanos em busca de melhoria de vida, associado com as condições econômicas ruins e a falta de políticas públicas que garantam moradia digna são fatores que levam, quando levam, à construção de casas questionáveis para as pessoas pobres por parte do Estado. “A normalidade estabelecida para os pobres por definição oficial, aconselhada e defendida por pseudo-intelectuais, passou a autorizar a construção de habitações tão pequenas que conduzem a toda espécie de confinamentos e promiscuidades” (SANTOS, 2007, p. 62). As condições de moradia ofertadas pelas políticas habitacionais para os pobres são, geralmente, o padrão mínimo para se considerar moradia.

Além do confinamento em moradias minúsculas, as pessoas pobres enfrentam o desenraizamento com o ambiente natural, a mobilidade para os centros urbanos, os serviços essenciais de saúde e lazer. “Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos, porque essenciais” (SANTOS, 2007, p. 63). Se essas condições de moradia afetam e frustram jovens e adultos, elas causam muito mais impacto para as crianças. Fúlvia Rosenberg (2020), abordando a relação da criança pequena e a desigualdade no Brasil, explica que “condições de moradia tendem a afetar mais o cotidiano de crianças pequenas que o dos demais moradores residentes nesses domicílios, na medida em que sua circulação por outros espaços é mais restrita e depende de pessoas maiores” (ROSENBERG, 2020, p.14). Essa dependência das crianças pequenas, inclusive, quando não há disponibilidade de creches que as acolham, causa inúmeros transtornos à família, que dificultam as mães de trabalharem e transformam os irmãos – que deveriam estar estudando – em cuidadores. Como demarca a autora, na probabilidade de crianças brasileiras de 7 a 14 anos trabalhar e não estudar uma das variáveis que mais pesa é o fato de ter irmão em idade pré-escolar. (ROSENBERG, 2020).

A infância nesse contexto de condições precárias de moradia, característico do Brasil, pode influenciar toda a vida do indivíduo, incluindo sua aprendizagem. A casa está presente e onipresente na vida das pessoas e sua estrutura, seus objetos, cheiros, gostos, cores e

características fazem parte das primeiras memórias e aprendizados. Como revela Graciliano Ramos (1981) em *Infância*:

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas — e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou. (RAMOS, 1981, p. 09).

Nesta memória de infância podemos perceber a consciência emergindo e se apoiando nos objetos que rodeiam a criança, que a partir desse espaço íntimo aprende e constrói o seu mundo, que gradualmente se expande para além da casa. Também Drummond relembra a meninice no poema *Infância*:

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu  
chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom. (ANDRADE, 2002, p. 93).

Drummond passou a infância em uma fazenda em Itabira, Minas Gerais, num casarão situado na Rua Municipal, sendo filho de um fazendeiro local e descendente de portugueses. A lembrança do casarão está registrada no poema *Casa sem raiz*:

Tão estranho crescer, adolescer  
com alma antiga, carregar as coisas  
que não se deixam carregar.  
A indelével casa me habitando, impondo  
sua lei de defesa contra o tempo.  
Sou o corredor, sou o telhado  
sobre a estrebaria sem cavalos mas nitrindo  
à espera de embornal. Casa-cavalo,  
casa de fazenda na cidade,  
o pasto, ao Norte; ao Sul, quarto de arreios,  
e esse mar de café rolando em grão  
na palma de sua mão — o pai é a casa. (ANDRADE, 1993, p. 686).

Um espaço assim vital, o lar, a casa, quando vivenciado em condições desagradáveis também irão marcar o indivíduo. Podemos contrastar essas memórias de uma infância com certo conforto material com as memórias de Carolina Maria de Jesus (1986), no *Diário de Bitita*. Descendente de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, a autora registra suas memórias da infância e da casa:

A nossa casinha era recoberta de sapé. As paredes eram de adobe cobertas com capim. Todos os anos tinha que trocar o capim, porque apodrecia, e tinha que trocá-lo antes das chuvas. Minha mãe pagava dez mil-réis por uma carroça de capim. O chão não era soalhado, era de terra dura, condensada de tanto pisar. (JESUS, 1986, p.07).

Podemos perceber que, mesmo depois de anos as memórias da infância e da casa, continuam presentes, ressoam através dos anos, a casa acompanha quem a habitou. Ganha um tipo de status ontológico de um ser vivo com o qual nos relacionamos e tínhamos tanta intimidade, uma entidade que nos abrigava e dialogava conosco. E essa relação será benevolente ou traumática de acordo com o tipo de casa que tivemos, ou se a tivemos. Em um trágico conto, intitulado *Um conto de natal de Cristo*, Fiódor Dostoiévski (1957) narra a trajetória de uma criança sem teto que vive num porão com a mãe, numa área sem iluminação e com casas de madeira:

Era uma vez uma criança num porão, um menino de seis anos, ou menos ainda. O pobrezinho acabava de acordar, tremendo de frio sob os farrapos que o cobriam. Quando respirava, uma baforada branca lhe saía da boca, e ele, sentado no canto de uma sala, começou a soprar de propósito, para ver a nuvem mexer-se. Isso o distraía, mas preferia mais comer. Aproximou-se várias vezes do velho colchão de capim, duro e seco como um pão de pobre, onde, com um saco por travesseiro, repousava sua mãe doente. (...) Onde ele morava as ruas eram escuras, iluminadas por uma única lanterna. As casas de madeira, baixinhas, viviam fechadas. (DOSTOIÉVSKI, 1957, p. 89).

Crianças enfraquecidas por condições precárias de moradia ou por viverem diretamente na rua é uma constante no Brasil e, segundo dados oficiais (IPEA, 2020) há pouca assistência e a tendência é de aumento da população de rua. É importante pontuar esta situação porque é comum que crianças em condição de crise habitacional sejam atendidas por instituições educacionais. Nathalia Oliveira (2010) faz uma distinção entre crianças em situação de rua e crianças sem-teto. Segundo ela “crianças sem-teto não são meninos e meninas de rua. Porém, apesar de elas terem este apoio da família, muitas outras carências aparecem: a moradia, assistência à saúde, educação, lazer e até alimentação” (OLIVEIRA,

2010, p. 161). Especificamente sobre educação, as crianças muitas vezes não conseguem vagas em escolas e creches, como explica Oliveira (2010)

As crianças são impedidas de se matricularem nas escolas ou creches porque não têm como apresentar comprovante de residência. É verdade que alguns dos sem-tetinhos frequentam a escola, quando seus pais conseguem dar um “jeitinho” na matrícula. Assim, dentro da escola, as crianças possuem diversos comportamentos, desde os mais dóceis aos mais agressivos. Por exemplo, uma das pequeninas, que estava em uma das ocupações do Moradia do Centro, mostrava orgulhosa as figurinhas que havia ganhado da professora porque tinha feito toda a lição. Já um garotinho, estava com problemas na escola, ele batia nos colegas, e só poderia voltar a frequentar as aulas quando o responsável por ele fosse ao Conselho Tutelar e desse explicações. (OLIVEIRA, 2010, p. 161).

Mesmo as crianças sem-teto que conseguem ir à escola sentem a falta que a casa lhes faz até mesmo na hora de socializar com as outras crianças, já que muitos não levam lanche, se vestem mal e não possuem endereço:

Muitos dos sem-tetinhos que conseguem ir à escola passam fome e, por isso, a merenda é vista como um dos melhores momentos do dia, a carência de um vestuário apropriado é constante - calçados fechados durante o inverno, por exemplo -, a impossibilidade de convidar o colega para ir brincar na sua casa ou de participar de (e muito menos de ter) uma festa de aniversário (OLIVEIRA, 2010, p. 161).

Como podemos ver, essa condição crítica de falta de moradia interfere no aprendizado, no comportamento e na maneira de lidar com o mundo. A casa ou a falta dela interfere diretamente no rendimento escolar, principalmente porque na falta da casa faltam muitas outras coisas, as crianças sem-teto são crianças, mas são diferentes das outras, isto é,

os sem-tetinhos apesar de se reconhecerem como crianças, iguais aos seus colegas de escola, são também diferentes deles. A classe social faz diferença e a situação de ser sem-teto mais ainda, levando as crianças a também sentirem o pré-conceito social. Elas são discriminadas e não raramente são chamadas com desdém de “filhos de favelados”, como se isso significasse “filhos de criminosos”. (OLIVEIRA, 2010, 161).

Acreditamos que falar sobre casa em uma proposta didática também deve levar em conta esta situação, inclusive abordando histórias que toquem em questões como desigualdade e injustiça, como salienta Patrícia Corsino (2003):

A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem. (CORSINO, 2003, p. 119).

Pontuada esta situação, tomamos agora outra memória de infância para pensar a familiar relação da criança com a casa e a leitura - a de Paulo Freire (2003):

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele fui fazendo. Lá, reencontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou de bem-comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem reencontra gente querida. (FREIRE, 2003, p 16).

É por perceber esta importância do lugar em que se nasce que Freire pôde mais tarde, refletir sobre o desenraizamento. Ao desenraizamento em busca de vida melhor ou sem opressão, a essa “localização forçada” (SANTOS, 2007) em um lugar precário ou estrangeiro – e Freire, como exilado, o sentiu -, muitas vezes se soma o desenraizamento na educação, na cultura e um desenraizamento do próprio mundo. Quem é, nesse sentido, o desenraizado? Ghiraldelli Jr (2012) explica, a partir de seu convívio e aprendizado com Freire, como este percebia a palavra:

Não poucas vezes Paulo Freire se referiu ao oprimido como o “desenraizado”. Quem? Aquele que em seu lugar natal era visto por si mesmo e pelos outros como detentor de uma compreensão do mundo, aquele que os antropólogos não diriam nunca que não teria cultura, mas que, retirado desse seu rincão e jogado em lugares diferentes e inóspitos, veria sua compreensão de mundo perder a utilidade e teria a sua cultura associada ao ridículo ou, no melhor dos casos, ao “folclore” – este era o “desenraizado”. Era o oprimido, tomado de modo amplo. (GHIRALDELLI JR, 2012, p. 2).

Desta forma, o desenraizado é o que está deslocado, que não é percebido, o que não se vê representado, que tem sua origem negligenciada. Quando a educação não vai de encontro ao mundo do aluno para, a partir daí, do seu ponto fixo, do seu lar, apresentar-lhe a continuidade do mundo, temos uma situação de desenraizamento do aluno. Ele não se sente

em casa na instituição de ensino. Ao sair de casa e ir para as instituições oficiais de ensino, a criança entra em contato com um mundo novo, e para que possa se sentir em casa nesse novo espaço é necessário que os professores estejam preparados para acolhê-las e que as atividades planejadas se dirijam ao mundo da criança. O contato inicial com o mundo da leitura, assim como o contato inicial com a casa, quando não é agradável também permanecerá na memória, como nesta de Carolina Maria de Jesus (1986):

[A professora] percebendo que eu não me interessava pelos estudos desenhou no quadro-negro um homem com um tridente nas mãos que transpassava uma criança e disse-me: -- Dona Carolina, este homem é o inspetor. A criança que não aprende a ler até ao fim do ano ele espeta no garfo. No fim do ano ele vem aqui e eu vou apresenta-la a ele e pedir-lhe que dê um jeito na senhora, porque a senhora não quer estudar. Ele há de espetá-la no garfo. Aquele desenho impressionou-me profundamente. Eu olhava o desenho, e olhava o livro. Sonhava com o desenho e gritava (...). (JESUS, 1986, p. 125).

Por isso, acreditamos que é necessário valorizar o mundo da criança na educação e no contato com a leitura, e considerar a casa – espaço poético, social e íntimo - é levar em conta grande parte desse mundo. É preciso que haja uma transição confortável da casa para a instituição educacional, como a referida por Freire (2003). O autor narra como “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”, contando que da “leitura” das coisas do seu mundo – o canto dos pássaros, as árvores, os relâmpagos – foi introduzido ao mundo da palavra por seus pais. Diz ele, “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (FREIRE, 2003, p. 15).

Mesmo que muitas crianças não possam começar como Freire, introduzido inicialmente pelos pais ao mundo da leitura, é importante que o passo seguinte narrado por ele seja sempre viável. Quando chegou na “escolinha de Eunice Vasconcelos”, conta o autor, “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavra mundo’”. (FREIRE, 2003, p. 15).

Como pudemos ver, a casa natal, a casa que a criança habita, está intimamente ligada a ela e ao seu desenvolvimento. É a partir da casa que a criança se mune de elementos dos quais partirá para o aprendizado da leitura e dos conteúdos escolares. E, a partir dessa, mescla entre suas vivências, memórias e lembranças de sua casa com as palavras e a escrita, vivenciadas no contexto da instituição de educação, ela se constrói como indivíduo, carregando por toda a sua

vida as lembranças da casa da infância e de seu aprendizado da escrita e da leitura. A relação entre a casa e a leitura motiva a escolha desse tema para o desenvolvimento da nossa proposta

Possíveis modos de fazer

# Cozinha

*Vive dentro de mim  
a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola.  
Quitute bem feito.  
Panela de barro.  
Taipa de lenha.  
Cozinha antiga  
toda pretinha.  
Bem cacheada de picumã.  
Pedra pontuda.  
Cumbuco de coco.  
Pisando alho-sal.*

Cora Coralina

## 2. UTENSÍLIOS, INGREDIENTES, PRÁTICAS: O PREPARO DO TRABALHO

Agora, caro leitor, você está adentrando a nossa cozinha e nela apresentaremos algumas receitas. Mas não se engane! Mesmo uma receita de bolo, não significa uma reprodução exata; às vezes improvisamos por não termos algum ingrediente, outras vezes incrementamos, sempre dando um toque do nosso tempero. Quando dizemos que apresentamos algumas receitas, não estamos pensando na expressão comum de receita de bolo que encontramos por aí, muitas vezes de modo pejorativo. Receitas podem ser mudadas e a expressão “receita de bolo” pode ser enganosa já que, a rigor, os frutos desta safra podem ter um gosto diferente dos frutos da safra anterior: na acidez, na doçura, nas cores. Até a água de um lugar pode ser diferente de outro e mesmo o clima influencia o paladar final de uma receita. Mude-se o cozinheiro e a receita é outra.

Assim, uma produção é sempre fruto do tempo e do lugar. Ao disponibilizarmos nossa proposta, servi-la ao leitor, esperamos contribuir com uma série de passos que podem ser realizados, adaptados, sempre se tendo em mente que caberá ao cozinheiro adaptar a receita aos diversos paladares e aos diferentes contextos. Neste capítulo, que aqui é considerado a cozinha de nossa casa, abordaremos os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa bem como os procedimentos que adotamos para a elaboração da proposta didática. Num primeiro momento pensamos que este trabalho se encaixaria na proposta metodológica da pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996), que são:

Pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1996, p. 16).

E, também, tínhamos em mente a pesquisa qualitativa, que trabalha na perspectiva de “obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p. 1). No entanto, essas abordagens metodológicas pressupõem uma ação incidindo na prática e uma participação do pesquisador numa ação de intervenção, no primeiro caso, e que a proposta seja aplicada, analisando-se a interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, no segundo caso. Entretanto, como a nossa proposta não foi aplicada em uma instituição de educação infantil, como previsto inicialmente, nosso trabalho assumiu um caráter propositivo e explanatório, diferenciando-se assim desses tipos de procedimentos metodológicos. Uma vez que tais procedimentos não se

mostraram adequados satisfatoriamente no caso dessa pesquisa, utilizamo-nos da pesquisa exploratória e expositiva. A pesquisa exploratória tem:

como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.(...)Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p.27).

Assim, o primeiro passo para a construção de nossa proposta foi a realização de um levantamento bibliográfico, por meio do qual refletimos sobre o tema e os elementos que abordaríamos – a casa, a criança e a educação e literatura infantis, tendo em vista que uma pesquisa exploratória “É feita através de uma pesquisa sistemática dirigida com levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas com profissionais da área e visitas às instituições, empresas, entre outros” (Freire, 2013, não paginado).Este levantamento e as reflexões realizadas foram enunciados no Capítulo 1.

Utilizamos também a metodologia da pesquisa propositiva, uma vez que estamos enunciando uma proposta que pode ser utilizada por qualquer pessoa que atue na área e ainda podendo se adequar a realidade de cada um que venha a utilizá-la, sendo que essa perspectiva metodológica, “não seria apenas um discurso sobre ‘como o fenômeno e os seus agentes são’ (discurso descritivo) e ‘fazem’ (discurso diagnóstico), mas, principalmente pelo seu objetivo, teria um discurso propositivo de ‘como deveriam ser’ ou ‘fazer’”(Freire, 2013, não paginado). Desse modo, todo deste trabalho é composto do levantamento bibliográfico e suas reflexões, juntamente com a proposta didática organizada em seus momentos e ancorada nos estudos de sequência básica de leitura de Cosson (2009), adaptada para a educação infantil, conforme as subseções explanadas a seguir nos próximos itens.

### ***2.1- A sequência básica de leitura***

Neste trabalho, para se alcançar os objetivos pretendidos, foi escolhido desenvolver uma proposta didática elaborada a partir da sequência básica de leitura, proposta por Cosson (2009). Essa se dá em quatro momentos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, sendo que cada um desses momentos tem seu objetivo e suas particularidades, com a finalidade de se chegar ao letramento literário a partir da leitura.

### **2.2.1 – Motivação**

A motivação é o momento de apresentação da leitura para os alunos de forma a instiga-los, para que se interessem pela leitura do texto ou obra literária a ser trabalhado, ou seja, “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2009, p. 54).

Assim:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2009, p. 53-54).

Então, nessa etapa da motivação o que ocorre é exatamente a ideia de fazer com que os alunos, independente da faixa etária, fiquem instigados a ler, com vontade de realizar a leitura pelo simples prazer e curiosidade por aquela determinada leitura, pelo fazer literário, a leitura pela leitura. Esse momento de motivação, como propõe Cosson (2009), não deve ser longo, perdurando pelo momento de um encontro ou aula.

### **2.2.2 – Introdução**

Esse é o momento de “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2009, p. 57), preferencialmente relacionando-se a(s) obra(s) com o autor e também se ressaltando o porquê da escolha da(s) obra(s). Além disso, nessa etapa ocorre a apresentação física da obra, e isso é importante para que o aluno tenha contato com o livro, mesmo que a leitura seja realizada a partir da projeção da história ou por meio de fotocópia, porque é “o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”. (COSSON, 2009, p. 60).

Com relação ao tempo destinado para a introdução, Cosson (2009) propõe que essa etapa, assim como a motivação, também não se delongue, sendo importante que “o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. (COSSON, 2009, p. 61).

### 2.2.3 – *Leitura*

É o momento de mediação da leitura por parte do professor, quando será conduzida a leitura, é, portanto, “o acompanhamento da leitura” (COSSON, 2009, p. 62), podendo essa leitura ser realizada de forma oralizada ou silenciosa, individualizada ou socializada em grupos, dramatizada, dentre outras formas possíveis. Cosson (2009) salienta ainda que:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno pra saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2009, p. 62).

Nesse sentido, então, não podemos confundir esse momento da leitura, que se trata de mediação, com policiamento, em que o professor apenas vigiaria se o aluno está realizando a leitura ou não, pelo contrário, o papel do professor é orientar o aluno nesse processo, para que flua a leitura e se consiga desenvolver os objetivos propostos, a partir da leitura literária realizada.

### 2.2.4 – *Interpretação*

A interpretação ocorre após o momento da leitura e “parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p. 64), ou seja, parte do pressuposto de que tenha tido a decifração, a codificação das letras, para posteriormente se incidir as inferências e pressuposições acerca do que foi lido, utilizando-se da subjetividade e contexto, o conhecimento de mundo e o meio sociocultural, todos esses elementos se entrelaçando no momento da interpretação. Cosson (2009) propõe ainda que a interpretação seja realizada em dois momentos: interior e exterior.

O momento interior é o “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2009, p. 65), o momento de decifração do texto, da mera identificação dos signos linguísticos, sendo que é “de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária” (COSSON, 2009, p. 65). Assim:

[...] a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita

com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2009, p. 65).

Já o momento externo é a construção de sentido, a significação dada à obra ou ao texto literário por parte do leitor, é “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65). Ressaltando-se ainda que é “aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2009, p. 65), sendo então que a leitura e interpretação realizadas na escola se diferencia daquela realizada fora do contexto escolar, pois a realizada na escola é mediada e possui um objetivo, qual seja: se chegar ao letramento literário.

Ademais, na escola o aluno<sup>1</sup> externaliza a sua interpretação, registrando-a e também compartilha a sua interpretação com os colegas e professores, ampliando, dessa maneira, o seu horizonte de leitura. Cosson (2009) salienta ainda que essa atividade de registro da interpretação varia de acordo com a idade e a série do aluno, dentre outros aspectos. Assim

Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar porque considera aquela cena digna de reprodução. Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro. (COSSON, 2009, p. 66).

Ou seja, cada faixa etária de leitores tem suas peculiaridades no registro das produções literárias trabalhadas, sendo de nosso interesse os primeiros anos.

### ***2.3- A sequência básica de leitura na educação infantil***

Em seu *Letramento Literário*, Cosson (2009) propõe uma sequência básica de leitura voltada para a realização da leitura e letramento literários direcionado para os alunos do Ensino Fundamental e uma sequência básica expandida para o ensino médio, sendo essas “duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2009, p. 48), entretanto, “há entre essas duas

---

<sup>1</sup> Lembramos que, como dissemos na Introdução, a sequência básica de Cosson é direcionada prioritariamente para o ensino de literatura no ensino fundamental e médio, e que o adaptamos para a primeira etapa da educação básica.

sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores”. (COSSON, 2009, p. 48).

A partir dessa perspectiva de Cosson (2009), neste trabalho adaptamos a sequência básica para a educação infantil, visto que Cosson (2009) afirma que essas sequências são exemplares e não modulares, devendo ser “vistas como exemplo do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2009, p. 48). Sendo assim, então, utilizamos a sequência básica de Cosson (2009) como um modelo para nortear a criação da sequência básica de leitura direcionada aos alunos da educação infantil. Nossa intenção é introduzir nesses alunos o gosto pela leitura literária e já começar a prepará-los para o letramento literário, incentivando-os desde a mais tenra idade a se interessar pela leitura, embora eles ainda não leiam as palavras, mas possuem a sua leitura de mundo.

A sequência básica de leitura de Cosson (2009) prioriza a leitura realizada individualmente pela própria criança, de forma silenciosa, mas também oralizada e compartilhada com os colegas, inclusive podendo ser dramatizada. Em nossa proposta, a leitura será realizada pelo professor, uma vez que as crianças ainda não se encontram alfabetizadas, já que na educação infantil elas ainda não decifram os códigos da língua escrita e não realizam, portanto, o que Reyes (2010) chama de *lectoescritura*, que é a leitura realizada no âmbito da compreensão das letras escritas. Mas, mesmo que não decodifique as letras, as crianças realizam a leitura do objeto livro, havendo assim uma recepção da obra, seja pela capa, pelas ilustrações, dentre outros elementos paratextuais que se somam às leituras de mundo que elas trazem como bagagem do seu contexto. Assim, as crianças farão a escuta das leituras, uma escuta ativa que se faz importante mesmo para os alfabetizados, pois saber escutar é um exercício de compreensão do outro, um ato de alteridade. Aprender a escutar é tão importante quanto aprender a ler.

Outra modulação realizada, a fim de abarcar o público da educação infantil, foi com relação ao momento da introdução. Nesse momento, segundo Cosson (2009) é apresentado o autor da obra e a obra em si. Porém, na proposta disponibilizada, não serão apresentadas as biografias dos autores das obras, mas apenas será falado o nome deles, após as crianças dizerem se se trata de um homem ou mulher e se isso influenciaria na história contada na obra. Esta escolha se deu para que o foco permanecesse no interesse imaginativo e lúdico das narrativas, não sobrecarregando as crianças com informações biográficas que não seriam tão relevantes para a faixa etária.

Além disso, daremos ênfase no papel da ludicidade no momento da interpretação, realizando um momento em que os alunos poderão soltar a imaginação, construindo

coletivamente uma casa a partir de formas geométricas. A abordagem das formas geométricas dialoga com as orientações da BNCC (2017), e procura possibilitar às crianças oportunidade para manipular e organizar objetos, conforme abordado mais especificamente no bloco 5 da proposta didática, no capítulo 3. Feitos esses direcionamentos, acreditamos que a sequência se mostra propícia para o desenvolvimento da proposta para a educação infantil.

Conversas e propostas

# Sala de Estar

*Tudo aqui*

*Quer me revelar*

*Unhas roídas*

*Ausências, visitas*

*Cores na sala de estar*

Zélia Duncan

### 3. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Na sala de estar recebemos as visitas, trocamos ideias e colocamos os assuntos em dia. É onde, depois de prepararmos um café, um bolo ou algum prato qualquer servimos ao nosso conviva. Esperamos que este, ao provar nosso tempero e jeitinho de fazer possa dizer o que achou, dar sugestões, sugerir adaptações na receita, indicar algum condimento que desconhecemos, censurar o excesso ou falta de sal ou açúcar. É nesse espírito de procurar apurar nosso prato que apresentamos nossa proposta em nossa sala de estar, convidando o leitor para que aprecie e, ao mesmo tempo, esperando que este vá além do saborear, mas que, qual um convidado interessado, vá tecendo durante a leitura sugestões e imaginando outras possibilidades para o preparo que lhe chega.

Tendo em vista que a BNCC (2017) abarca o ensino de literatura para a formação do leitor literário, as atividades propostas irão demonstrar uma proposta de leitura com vistas ao letramento literário para alunos da educação infantil, fazendo com que o aluno desenvolva o interesse e o gosto pela leitura desde a primeira infância. Mesmo que ainda não possuam habilidades leitoras, não realizem a decodificação do texto, já são capazes de fazer a compreensão e a interpretação do mesmo, através de mecanismos que envolvem a leitura crítica e subjetiva, além do caráter imaginativo inerente às crianças. Para se chegar ao objetivo de formar o leitor literário, a proposta a ser realizada estará permeada pela sequência básica de Cosson (2009).

Cosson (2009) fala sobre o leitor e sua interação com o texto, então o texto para o criança-leitora deve fazer sentido, de acordo com seu conhecimento de mundo que traz para a instituição de educação infantil, bem como deve fazer com que amplie seus conhecimentos e assim formando um leitor crítico, capaz de exercer o seu papel no mundo, como cidadão, tem-se, logo, que “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2009, p.27).

As atividades foram pensadas para serem realizadas em sete momentos para a realização de todas as atividades que compõem a sequência proposta. O público alvo para a realização da sequência proposta são crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Cosson (2009) define os passos do processo de letramento literário na escola, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação, como colocados anteriormente. Essas etapas serão contempladas nas atividades propostas a seguir.

QUADRO 1: Organização das atividades a serem desenvolvidas na proposta.

MOMENTOS	BLOCO	OBJETIVO
<b>Momento 1</b>	<b>Bloco 1: Apresentação</b> Apresentação da proposta.	Fazer perguntas sobre a casa, o que seria casa para eles? A diferença entre casa e lar.
<b>Momento 2</b>	<b>Bloco 2: Motivação</b> Neste momento, os alunos terão o primeiro contato com as obras que serão trabalhadas.	Apresentar o poema-música “A Casa” de Vinícius de Moraes. Projetar algumas fotos de diversos tipos de casas existentes, que estão relacionadas com as temáticas que serão abordadas nas obras literárias. Suscitar o debate acerca das ideias dos alunos sobre as possíveis temáticas levantadas a partir da música apresentada e das fotos apresentadas.
<b>Momento 3</b>	<b>Bloco 3: Introdução</b> Esse será o momento de conhecer os/as autores/as.	Fazer perguntas sobre como eles acham que são os autores, se se trata de homem ou mulher e por que. Revelar o autor e suas características e se isso é relevante ou tem influencia nas histórias presentes nas obras. Apresentar algumas as obras físicas dos autores.
<b>Momento 4</b>	<b>Bloco 4: Leitura / Interpretação</b> Esse será um momento para a realização das leituras a fim de compreender, identificar sentidos, inferir significados e registrar impressões. Vão confirmar ou refutar o que foi dito no momento anterior.	A professora irá realizar a leitura das obras que serão projetadas aos alunos, promovendo uma roda de leitura, na perspectiva de se realizar uma leitura oralizada compartilhada e trabalhando a escuta por parte dos alunos. Conversar, informalmente, com os alunos, para socializar as descobertas feitas através das leituras realizadas.
<b>Momento 5</b>	<b>Bloco 5: Leitura / Interpretação</b> Nessa etapa será desenvolvida a montagem de uma casa, a partir da imaginação e interpretação dos alunos, utilizando elementos que serão trazidos pela professora, especificamente as formas geométricas.	Fazer, em uma roda de conversas, perguntas a respeito das formas geométricas das casas e construções em diversas culturas (ocas, iglus, pirâmides, tendas, palafitas, etc.). Explicar e mostrar algumas formas geométricas que podem compor os diversos tipos de casas. Explorar os elementos para a construção de uma casa, uma vez que vamos propor a construção de uma, porém fictícia, levando em consideração o caráter imaginário e interpretativo que é inerente às crianças. Desenvolvimento da construção/montagem da casa, a partir de elementos e formas geométricas disponibilizados pela professora.
<b>Momento 6</b>	<b>Bloco 6: Culminância</b>	Realizar, em grupos, desenhos, colagens, maquetes a partir da interpretação realizada de

	Diversidade de interpretações, múltiplas aprendizagens.	uma das obras lidas. Estes trabalhos podem fazer parte de algum tipo de divulgação, como a publicação ou exposição para a comunidade escolar, visando não limitá-los apenas à apreciação e recepção do professor.
<b>Momento 7</b>	<b>Bloco 7: Avaliação</b> Momento de verificar o resultado da proposta no contexto educacional.	Dialogar com as crianças para avaliar, oralmente, a aplicação da proposta.

**Fonte:** Elaboração da autora

A seguir, apresenta-se detalhamento da proposta a ser desenvolvida.

### ***3.1- Detalhamento da Proposta Didática de leitura e letramento literário por meio da temática da casa***

O Público-alvo são crianças do primeiro ano do ensino fundamental com idade entre cinco e seis anos. Foi idealizado a quantidade de sete momentos, os blocos, que detalhamos abaixo.

#### **Bloco 1 - Apresentação da proposta**

Nesse momento será apresentada às crianças a proposta didática de leitura com a temática da casa. É um momento para conversar e provocar as crianças com perguntas em torno da ideia de casa: o que seria uma casa? Onde as pessoas dormem? Todo mundo tem casa? Um leão tem casa? E um cachorro? Qual a casa de uma tartaruga? Para quem serve uma casa? Todo mundo tem uma casa? Todas essas perguntas são semiestruturadas, já que num processo pedagógico não há garantia de entendimento imediato por todos que participam, devendo, de acordo com o contexto, procurar-se meios para estimular a compreensão, gerar expectativas e provocações, entonações de voz para suspense, dúvida, surpresa, etc. Neste momento não se trabalhará com nenhum texto, é apenas um tempo para conversar e instigar as crianças para a ideia de casa.

Também é a primeira oportunidade de motivar as crianças, procurando cativá-las para a participação no desenvolvimento das ações, momento de contar que todas as atividades que serão desenvolvidas têm por objetivo contribuir para a formação de cidadãos leitores,

críticos e reflexivos que eles serão em um futuro próximo, uma vez que se trata de uma proposta de educação para a cidadania.

## **Bloco 2 - Motivação**

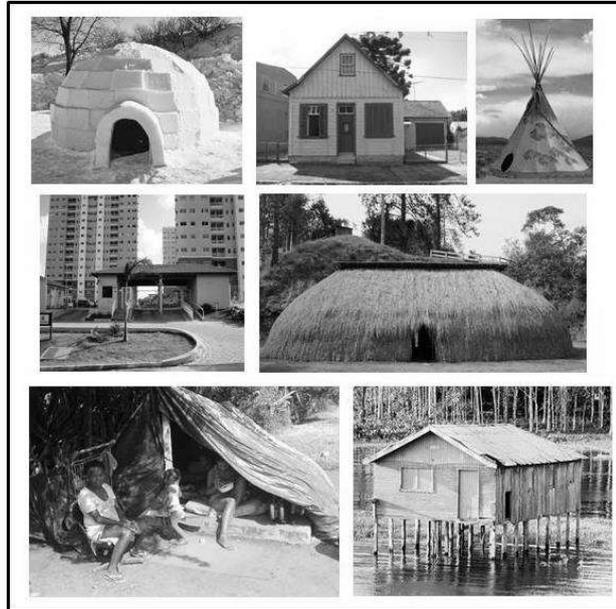
Nessa etapa, antecipando a leitura, será o momento de motivação, seguindo a sequência básica, proposta por Cosson (2012). Primeiramente será apresentado o poemamúsica “A Casa”, de Vinícius de Moraes, no formato de um vídeo animado e atrativo, cujas imagens remetem às ideias do poema.

### **A Casa**

Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada  
Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão  
Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha parede  
Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali  
Mas era feita com muito esmero  
na rua dos bobos numero zero.  
(VINICIUS DE MORAES, 2020).

Posteriormente serão projetadas algumas imagens de diversos tipos de casas existentes (Imagem 1), que estão relacionadas com as temáticas que serão abordadas nas obras literárias. Após essa sequência de projeções, serão feitas algumas perguntas norteadoras para as crianças, a fim de observar a percepção delas sobre a temática, envolvendo a realidade, o contexto sociocultural, as vivências e leituras de mundo de cada criança. Algumas das perguntas norteadoras podem ser “há semelhanças ou diferenças entre as casas das imagens e a casa do poema? Quais?”, “a casa do poema realmente existe? Você já viu alguma parecida com ela?”, “e a casa das imagens, para você, é um tipo de moradia?”, “você conhece alguma casa que se assemelha com elas?”, “a casa onde você mora se parece com qual dos dois modelos de moradia: o do poema ou das imagens? Por quê?”, “você acha que todo mundo tem uma casa para morar?”.

**Imagem 1: imagens a serem projetadas**



**Fonte:** Montagem realizada a partir de imagens hospedadas nas páginas virtuais: Caos no Quarto; Pinterest; Casas na Terra; IESB – Portal de Jornalismo; Olx; - compilação da autora.

Suscitar o debate acerca das ideias das crianças sobre as possíveis temáticas levantadas a partir da música apresentada e das imagens. É o momento da proposta para problematizar a diferença entre casa (como construção) e casa como lar (na qual nos sentimos bem) - que abordamos na seção Varanda. Também é um momento para refletir com as crianças sobre as desigualdades presentes na questão da moradia, evidenciando contrastes entre casas sofisticadas e moradias humildes.

Algumas imagens mostradas podem apresentar, por exemplo, um castelo e a moradia improvisada de um personagem como Chaves (Imagem 2), que vive em um barril. Para contextualizar as imagens é interessante que seja contado o que é um castelo e a história do personagem Chaves, que pode ser conhecido por algumas crianças, mas não por todas – não é necessário que todas elas conheçam o personagem ou um castelo, os exemplos servem para mostrar o contraste entre condições de vida. Para diagnosticar o conhecimento das crianças sobre o personagem e do que é um castelo as perguntas iniciais ao mostrar essas imagens seriam “alguém sabe o que é um castelo?”, “alguém sabe quem vive em um castelo?”, “você conhecem esse menino?”, “alguém sabe o nome desse menino?”, “você sabiam que ele mora em um barril?”, “por que será que alguém iria morar em um barril? Será que ele tem casa?”.

De acordo com as respostas vai-se narrando e descrevendo a arquitetura de um castelo e a história do personagem.

**imagem 2: imagens a serem projetadas**



**Fonte:** montagem realizada a partir de imagens hospedadas nas páginas virtuais Disney Parks e El Chavo Animado - compilação da autora.

A imagem de Chaves pode ser conduzida pelo professor para a reflexão sobre a situação de crianças que não possuem moradia digna, visto que a imagem do personagem pode suscitar emoções:

A cena de um menino morando em um barril com calças largas sustentadas por suspensórios soltos e improvisados, caminhando por um bairro com expressão magoada, provavelmente projeta uma imagem de fragilidade infantil: uma criança sobrecarregada por seu entorno socioeconômico, dependente de adultos para processar suas emoções e realizações. Compaixão, injustiça e fragilidade seriam provavelmente emoções que poderiam nos dominar nessa cena. (CARVALHO e FRANGELA, 2020, p. 85 – tradução nossa).

A partir de imagens e narrativas literárias sobre questões como injustiças e desigualdades é possível sensibilizar as crianças para essa que é uma das grandes questões da atualidade – a falta de moradia.

### **Bloco 3 - Introdução**

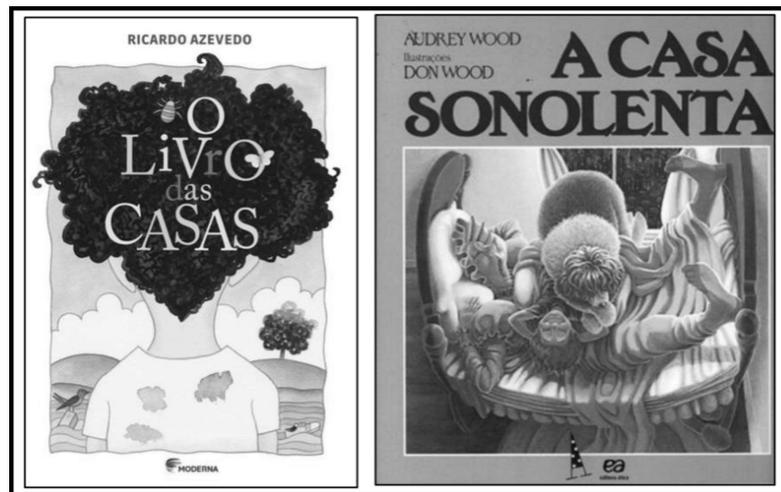
Esse momento, segundo Cosson (2009), é aquele em que se apresenta o autor da obra. No caso, como será mais de uma obra a ser trabalhada, então falará dos autores das obras que serão trabalhadas. Primeiramente serão suscitadas perguntas para aguçar a imaginação das crianças acerca da autoria das obras e se isso teria alguma influência na história das obras em si: “quem pode escrever histórias?”, “quem vocês acham que escreveu este livro? E este outro? Foi uma criança? Foi um homem? Uma mulher?”. A imaginação na primeira etapa, como já nos referimos na Introdução, se relaciona, entre outras possibilidades, com o conhecimento do novo (GIRARDELLO, 2011), estando prevista na BNCC (2017) o papel do professor para, mediando o encontro do livro e a criança, contribuir para o estímulo à imaginação. Assim serão feitas perguntas sobre como eles acham que são os autores, se se trata de homem ou mulher e por que. Após as respostas das crianças, a professora vai revelar os autores e suas características e indaga-los se eles acreditam que isso seja relevante, decisivo para a história em questão ou teria alguma influência nas histórias presentes nas obras. Posteriormente serão mostrados alguns livros dos autores, para que eles tenham contato direto com os livros possam folheá-los, ver as imagens e ilustrações que se fizerem presentes nos mesmos e já possam demonstrar algum interesse pela leitura que se realizará.

### **Bloco 4 - Leitura /Interpretação**

Esse é o momento da realização da leitura das obras. Serão projetadas para as crianças cada uma das obras. Primeiro será realizada a leitura oral pela professora, em uma contação de histórias, na perspectiva de uma roda de leituras, com a leitura sendo compartilhada e mediada pelo professor. Ouvir histórias antes de aprender a ler tem uma grande importância para a alfabetização, fundamentalmente para a criança perceber que “a relação entre fala e escrita não é direta, isto é, que a escrita não é uma transcrição fonética da fala e que o registro escrito exige um planejamento mais cuidadoso a nível de unidades maiores do discurso” (KATO, 1990, p. 10). Como explica Mary Kato (1990), “as crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já tem consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita” (KATO, 1990, p. 10). Ou seja, “existe uma acentuada diferença entre as histórias contadas e as histórias lidas para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela” (SIMÕES, 2000, p. 23)

Ressalta-se que esse momento é destinado apenas a leitura em si, trabalhando-se com os conceitos da leitura crítica bem como a leitura mediada e não serão trabalhados outros aspectos, pois não é o objetivo se trabalhar o texto como pretexto para outras atividades. Nesse caso, as obras são um suporte para se trabalhar com a literatura e o texto literário com as crianças, a fim de que possam exercitar a escuta e, a partir da mesma, criar significados, emitir impressões e percepções acerca das obras lidas.

**Imagem 3:** livros com a temática da casa



**Fonte:** montagem realizada a partir de imagens hospedadas nas páginas virtuais Ricardo Azevedo e Livraria Cultura - compilação da autora.

As crianças podem confirmar ou refutar o que foi dito no momento anterior, sendo as obras um pretexto apenas para a reflexão e análise crítica das ideias contidas nos textos com a ajuda do professor mediador, a fim de que se chegue às práticas sociais de leitura e letramento literários, para isso o professor irá realizar uma roda de conversas, informalmente, com as crianças, para socializar as descobertas feitas através das leituras que foram realizadas.

Consideramos que os livros que sugerimos aqui a serem trabalhados não precisam necessariamente fazer parte de um rol taxativo, mas apenas exemplificativo. É possível adaptá-los ao contexto encontrado na instituição escolar, seja com os interesses revelados pelas crianças, seja pela disponibilidade material dos livros. Alguns livros que consideramos como propícios e que indicamos aqui foram escolhidos pela temática da casa, mas também pelas ilustrações que são atrativas para as crianças, ressaltando o caráter imaginativo que pode emergir das mesmas e que incentivaria as crianças a produzirem suas próprias casas bem como o conceito de casa. Os livros sugeridos (Imagem 3) são: *O livro das casas*, de Ricardo Azevedo e *A casa sonolenta*, de Audrey Wood.

O livro ‘A casa sonolenta’ de Audrey Wood (2019) conta a história de uma casa em que todos viviam dormindo, e ao longo da história a autora vai indicando o que há nessa casa sonolenta, começando pela cama, um item essencial pois é tradicionalmente o lugar para dormir. E em cima dessa cama está dormindo a avó. Depois vem o menino dormindo em cima da avó, o cachorro dormindo em cima do menino, e em cima do cachorro dormia o gato, e em cima do gato era o rato quem dormia, e em cima do rato tinha uma pulga que estava acordada e assim picou o rato que acordou o gato que arranhou o cachorro e o mesmo caiu sobre o menino que assustou a avó e quebrou a cama. Logo, todos acordaram e então na casa sonolenta não havia mais ninguém dormindo.

Algumas questões colocadas para as crianças podem ser “para você essa casa existe de verdade?”, “você acha que é possível haver em algum lugar uma casa onde só existem pessoas dormindo?”, “se a pulga não tivesse picado o rato você acha que todos continuariam dormindo, uns em cima dos outros?”, “por que você acha que eles estavam todos dormindo juntos, uns em cima dos outros?”, “será que eles não tinham camas ou um outro lugar para dormir?”, “será que o menino mora com a avó?” As questões podem provocar interpretações diversas e, ao mesmo tempo, trazer a narrativa para o contexto e o mundo conhecido pelas crianças.

No ‘O livro das casas’, Ricardo Azevedo faz questionamentos sobre as casas de vários seres, fazendo com que o leitor imagine os tipos de casas, dependendo de quem ou do que se trata, a partir da definição do que seria casa. Assim, quem lê ou ouve a história participa da narrativa, podendo despertar sua imaginação e o caráter lúdico a partir da obra lida.

Ao longo da leitura o professor pode interromper a leitura e fazer questionamentos postos no livro às crianças, mostrando as ilustrações e remetendo às perguntas do texto para que elas respondam livremente, num diálogo com a obra e envolvendo sua leitura de mundo, sua realidade e seu contexto no momento das respostas.

### **Bloco 5 - Leitura /Interpretação**

Esse momento consistirá em realizar a interpretação e compreensão das obras trabalhadas, bem como ratificar a compreensão das crianças sobre as obras lidas, utilizando-se de um caráter mais lúdico, o que chama bastante a atenção das crianças.

Como foram mostradas imagens de diversas casas em diferentes lugares pertencentes a diferentes culturas no momento da motivação, nesse momento vamos retomar essas imagens exercitando a memória das crianças para introduzirmos as formas geométricas, habilidade

prevista pela BNCC (2017), que abarcaremos aqui na nossa proposta. Assim, num primeiro momento, o professor vai propor alguns questionamentos às crianças, em uma roda de conversas, perguntando a elas a respeito das formas geométricas das casas e construções em diversas culturas (ocas, iglus, pirâmides, tendas, palafitas, etc.), remetendo-se também àquelas imagens que foram apresentadas outrora.

Após esse debate com as crianças, o professor irá explicar e mostrar algumas formas geométricas de uma forma geral, enfatizando aquelas que podem compor os diversos tipos de casas. Dessa forma o professor vai explorar os elementos para a construção de uma casa, uma vez que vamos propor a construção de uma, porém fictícia, levando em consideração o caráter imaginário e interpretativo que é inerente às crianças.

Assim, as crianças podem ficar livres para realizar suas próprias interpretações e aliar isso à visão de mundo e realidade vivenciadas, por meio da montagem de uma casa com as formas geométricas disponibilizadas pela professora, em material propício para o trabalho com as crianças, como papelão e EVA, por exemplo, bem como num tamanho condizente com a idade em questão. Sendo que essa será a casa deles, que será elaborada por todas as crianças da turma, conjuntamente.

Dessa forma, trabalhando numa perspectiva da ludicidade, as crianças ficarão livres e terão autonomia para decidirem a esse respeito, da elaboração e construção/montagem da casa da turma. Trabalhar com a manipulação e arranjos de formas geométricas, estimulando a curiosidade e a ludicidade vai de encontro com a orientação proposta pelas DCNEB (2013) quando ressalta que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 89)

Nesse momento lúdico, de montagem da casa, a ideia é que as crianças interajam e aprendam coletivamente, onde devem demonstrar, mais uma vez, a capacidade de compreensão e interpretação das obras lidas, bem como seu caráter inventivo e imaginativo que é inerente às crianças, capacidade essa que também veio sendo desenvolvida por meio da leitura crítica e mediada que fora realizada anteriormente. Esse momento lúdico é importante,

como frisa a DCNEI (2010) ao colocar como um dos princípios para as propostas pedagógicas o princípio estético: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 16).

### **Bloco 6 - Leitura/Interpretação**

Nesse momento, trabalhando ainda na perspectiva da interpretação, o professor irá propor às crianças o desenvolvimento de desenhos, colagens, maquetes a partir da interpretação realizada de uma ou mais das obras lidas, sendo essas atividades realizadas em pequenos grupos nos quais eles mesmos se organizarão, desenvolvendo a autonomia por parte das crianças. Primeiramente será feita uma roda de conversas para debater a respeito das atividades e o que as crianças sabem a respeito, seus conhecimentos prévios, se já desenvolveram algumas dessas atividades em algum outro momento ou até mesmo fora da escola, em suas casas ou outro ambiente. Esse debate se faz importante como uma avaliação diagnóstica sobre as habilidades das crianças com os materiais e ações propostas.

Nos instantes subsequentes desse penúltimo momento da proposta serão desenvolvidas as atividades nas quais as crianças terão autonomia e exercerão seu caráter imaginativo, interpretativo e de compreensão significativa tendo por base as obras lidas, numa perspectiva de leitura subjetiva, utilizando-se de variados recursos disponibilizados pelo professor, para se chegar à representação de uma casa na sua visão, considerando-se também as suas vivências, contextos e leituras de mundo.

Consideramos que é importante pensar numa maneira de compartilhar com a comunidade escolar os trabalhos produzidos pelas crianças, como uma maneira de valorizar e situá-las como protagonistas do processo pedagógico. Isso pode se configurar como uma extensão para além do simples ato de recepção e arquivamento dos trabalhos exclusivamente por parte do professor. Algumas maneiras de publicizar os trabalhos podem ser, por exemplo, uma exposição em lugar destacado no espaço da instituição, registros fotográficos e confecção de um álbum de trabalhos da turma e apresentação dos trabalhos para a família.

### **Bloco 7 - Avaliação**

Ao final da realização de todos os momentos da proposta, chega-se à avaliação. Na educação infantil a avaliação não tem o objetivo de seleção, promoção ou classificação (DCNEI, 2010). Deve-se garantir na avaliação “a observação crítica e criativa das atividades,

das brincadeiras e interações das crianças no cotidianano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 29).

Por isso, nesse último momento será realizado com as crianças um diálogo mediado pelo professor para avaliar, oralmente, a aplicação da proposta, no qual as crianças possam falar sobre suas impressões acerca do que foi feito e o que foi significativo para elas. Dessa maneira, o professor poderá observar se houve e quais foram as mudanças ocorridas após a realização das atividades propostas, bem como apreciar a evolução dos alunos com relação ao que se propôs com as atividades. A avaliação abarca também a divulgação, com a publicação ou exposição para a comunidade escolar, registros fotográficos e confecção de um álbum de trabalhos da turma e apresentação dos mesmos para a família.

# Quarto

## *Há poesia no meu quarto*

*Pela janela entra um pedaço de vida  
Na chuva que cai,  
No vento possesso  
Que dança macumba,  
No sino que bate chamando ninguém.*

*Pedaço de vida,  
Estrilho pra vida de meu quarto,  
Surdina para a poesia  
Que há em tudo,  
Em todas as coisas,  
Sob a aparência falsa  
De inanição.*

*Poesia dos livros,  
Na beleza dos conhecidos,  
Na promessa dos que estão por ler;  
Encanto dos papéis rabiscados  
Com pedaços de mim mesma  
Recortes de meu sonhar.*

*E os meus "recuerdos",  
Tolices valiosas  
Lembrando o que não se esquece jamais;  
Retratos dos entes queridos  
Alguns afastados, longínquos,  
Acenando do impossível,  
Mas bem perto de mim.*

*E a tua presença  
Nas paredes brancas povoadas de sonhos,  
Na mesa em que escrevo,  
No ar que eu impregno  
De pensamentos por ti*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à parte final de nosso trabalho, uma parte que em uma casa guardaríamos no quarto de dormir, por diversas razões. É no quarto que muitas vezes refletimos sobre as ações do dia que passou e planejamos o dia que se seguirá. Consideramos os prós e os contras do que foi realizado e fazemos mea-culpa pelo que deveria ter sido feito e não o foi, pelo que não deu certo, mas também temos as grandes e pequenas alegrias pelo que pudemos realizar. Também é no quarto que fechamos os olhos e sonhamos com o que pode ser feito, com as possibilidades do que virá e nas formas que poderia ter sido e nas diversas maneiras que, dentro de nossas possibilidades, poderemos transformar o que foi feito a partir do que tivemos a oportunidade de aprender.

Ao elaborar esta proposta de abordagem da literatura na educação infantil pretendeu-se contribuir com os esforços recomendados tanto na legislação quanto nas discussões teóricas que abordamos e que referendam a importância da leitura na primeira infância. Mas, além dessa base legal e teórica, a abordagem reflete uma convicção da pesquisadora de que a literatura e a formação de cidadãos leitores contribuem para a construção de uma sociedade democrática, plural, aberta à solidariedade e capacidade de empatia e habilidades que a literatura pode ajudar a reforçar. Para dizer com Richard Rorty (2007), a literatura pode sensibilizar para o sofrimento dos que nos parecem diferentes mais do que demonstrações de uma natureza humana comum, e os romancistas podem “ajudar-nos a atentar para as fontes da crueldade em nós mesmos” (RORTY, 2007, p. 168).

A partir dessas motivações iniciais consideramos que o trabalho atendeu aos objetivos que nos propusemos, o de elaborar uma proposta didática que abarcasse a literatura e ao mesmo tempo elementos pertencentes ao mundo da criança. Nosso objetivo geral era apresentar uma proposta didática para o ensino de literatura na educação infantil, desenvolvendo a leitura de textos literários, abarcando os cinco campos de experiência presentes na BNCC (2017) e envolvendo o ensino de literatura e a temática “casa”.

Consideramos que envolvemos os cinco campos de experiência, a começar do campo “o eu o outro e o nós” contemplado no contato com realidades sociais e culturais diversas, ou seja, nos tipos de casas e realidades sociais diferentes. O campo “corpo gestos e movimentos” foi contemplado na exploração, pelas crianças, do objeto livro e contato com produções culturais – o poema, os livros, as imagens. O campo “traços, sons, e formas” esteve presente nos desenhos e construção da casa pelas crianças. O campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” foi desenvolvido nas conversas, escuta das histórias lidas e compartilhamento de

narrativas. O campo “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” foi abordado na reflexão sobre o espaço casa e o trabalho e manipulação das formas geométricas, a partir das quais se constrói a casa. Deste modo, consideramos que a proposta didática envolvendo o ensino de literatura e a temática “casa” foi ao encontro aos campos de experiência presentes na BNCC (2017), e que nosso objetivo geral foi concretizado.

No capítulo 1 mostrou-se pertinente a pesquisa sobre a história e contextos diversos da educação infantil, o que nos permitiu ter sempre em perspectiva a diversidade cultural e social das crianças, e as maneiras diversas de pensamentos pedagógicos e de pensar a criança, que nos ajudou na elaboração da proposta para esse público a partir da sequência básica de leitura de Cosson (2009).

No capítulo 2 foi importante pelo desafio de adaptar a sequência básica de leitura de Cosson (2009) para a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, consideramos que a referência utilizada para a organização da mesma foi pertinente, uma vez que a utilização da sequência básica de leitura de Cosson (2009) mostrou-se, em todas as suas etapas (*motivação, introdução, leitura e interpretação*), pertinente para o trabalho com a leitura e o letramento literário com as crianças, que era um dos objetivos deste trabalho. Vale considerar também que utilizamos a proposta de Cosson (2009) como uma base, que modulamos para a elaboração de nossa proposta didática para a primeira infância, uma vez que a sua sequência não foi pensada prioritariamente para esse público em específico. A temática escolhida - a casa - também se fez muito relevante, principalmente se considerarmos o atual contexto de pandemia em que estamos vivendo, quando essa temática da casa e todas as questões que podem estar relacionadas a ela, como as desigualdades e condições de moradia, por exemplo, tornaram-se mais evidente.

A realização da proposta, apresentada no capítulo 3, trouxe reflexões e colocou problemas que não haviam sido pensados inicialmente, como a questão da moradia e a quantidade de crianças que frequentam instituições públicas na condição de sem-teto. Ao buscar referências literárias sobre o tema da infância e o mundo da leitura essa questão emergiu e tornou-se um ponto de reflexão, ampliado nos diálogos com a orientadora. Acreditamos que é uma questão importante que deve ser levada em conta mesmo que não haja nenhum caso de falta de moradia entre as crianças envolvidas no projeto.

Um problema enfrentado durante a elaboração da proposta foi a disseminação da COVID-19, doença que ocasionou a suspensão das aulas e foi um empecilho para a aplicação prática da proposta. Curiosamente, de modo trágico, o alastramento da doença expôs mais ainda a importância da casa para a vida das crianças e das pessoas de modo geral, visto que o

tamanho da casa e a quantidade de moradores contribui para o contágio. Além disso a permanência das crianças em casa aumentou a violência doméstica relacionada a elas e a questão da solidão e falta de entretenimento, em que a literatura contribuiria como forma de expandir, através da imaginação, esse mundo doméstico. Uma abordagem alternativa da proposta pode reforçar as características da casa como local de segurança, concentrando-se em aspectos ligados ao bem-estar e acolhimento.

Por fim, não consideramos que a proposta se encerra com o fim da escrita de nosso trabalho, já que temos a expectativa de executar a proposta em momento posterior, além de esperarmos que nosso trabalho motive outros docentes a refletirem sobre a temática e sobre a sequência básica de leitura modulada para a educação infantil. Esperamos que nossa proposta não fique trancada em casa, guardada no fundo de alguma gaveta empoeirada, mas que possa inspirar as casas da vizinhança e - por que não? - de casas bem mais distantes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2006.
- A CASA sonolenta. Livraria Cultura, 2020. Disponível em: << <https://www3.livrariacultura.com.br/a-casa-sonolenta-54585/p> >> . Acesso em: setembro de 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1993.
- ANTIGAS casas de madeira brasileiras. *Pinterest*, 2020. Disponível em: <<<https://br.pinterest.com/pin/416512665516207459/>>> . Acesso em: setembro de 2020.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Poemas Escolhidos*. s.n.t. 56p.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Ricardo. *O livro das casas*, 2020. Disponível em: Disponível em: << <http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/o-livro-das-casas/> >>. Acesso em: setembro de 2020., il. color.
- BACHELARD, Gaston. *Poética do espaço*. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. *O homem e o espaço*. Tradução de Aloísio Leoni Schmid. Curitiba: Editora UFPR, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, MEC, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Constituição*: 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BUJES, Maria Isabel. Escola infantil: pra que te quero? In.: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: 2001.

CARVALHO, Ana Paula Marques de.; FRANGELLA, Rita de Cássia. “¡Aquí viene el Chavo del 8! Todo el mundo mirando latelevisión”: Pensando la diferencia y la alteridad, la niñez y la educación. In. *Resonancias de El Chavo del 8 en la niñez, educación y sociedad latinoamericana*. Org. Victoria Parra (et al.) - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.

CASAS e apartamentos para alugar. *Olx*, 2011. Disponível em: <<ce.olx.com.br/fortaleza-e-região/imóveis/apartamento-para-alugar-com-2-dormitorios-em-jacarecanga-fortaleza-cod-39000-807340743>> Acesso em: setembro de 2020.

COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá, MT: Carlini&Caniano, 2010.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COMO um iglu. *Caos no quarto*, 2017. Disponível em: << https://annabbergo.wordpress.com/2017/03/27/como-um-iglu/>>. Acesso em: setembro de 2020.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: Editora da UFG, 1983.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs). São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, p. 314, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Proposições*, v. 27, n. 2, 47-66, 2016.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. Apresentação: *Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais*. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 72, p. 7-17, Dec. 2018.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. A Árvore de Natal de Cristo. In. *Maravilhas do Conto Russo*, Seleção de Serge Ivanovitch. Editora Cultrix, São Paulo, 1957.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

DUNCAN, Zélia; OYENS, Christiaan. *Me revelar*. Rio de Janeiro: Universal Music: 2001. CD (3m42s).

FREIRE, Patrícia de Sá. *Aumente a qualidade e quantidade de suas publicações científicas: Manual para elaboração de projetos e artigos científicos*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. *Ebook*

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 2003.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In.: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *As lições de Paulo Freire*. Barueri, SP: Manole, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, 2011.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. *Psico-USF*, v. 14, n. 3, p. 365-374, 2009.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: *Ensaaios e conferências*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

IPEA. *População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19*. Disponível em <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35811](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35811)>. Acesso em: setembro de 2020.

JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JESUS, Carolina Maria de. *Diários de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura... In.: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (org.). *Educação infantil: pra que quero?* Porto Alegre: 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOHARA, Luiz Tokuzi. *Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços*. Tese (Doutorado em Educação) – Tese

(Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, p. 314. 2003. São Paulo, p. 297, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et. al. (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.73-84.

MALHEIROS, Eglê. *Manhã e outros poemas*. Org. Sônia Malheiros Miguel. [S.l.: s.n.], 2018, 129p.

MENDES, Tatiane. *Moradores de rua se espalham pelo DF, 2016*. Disponível em: Disponível em: << <http://jornalismo.iesb.br/2016/03/28/moradores-de-rua-se-espalham-pelo-df/>>>. Acesso em: setembro de 2020.

MORAES, Vinicius. *A casa*. Disponível em << <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>>> Acesso em agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. *A casa materna*. Disponível em << <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/casa-materna>>> Acesso em setembro de 2020.

NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. São Paulo: Editora Três. 1974.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º Sem., 1996.

OCA dos índios Mehinakus na Fazenda Catuçaba. *Casas na Terra, 2020*. Disponível em:<< <https://www.youtube.com/watch?v=BOa4v05ndKc>>> . Acesso em: setembro de 2020.

OLIVEIRA, Nathalia Cristina. *Os movimentos dos sem-teto da Grande São Paulo (1995-2009)*. Universidade Estadual de Campinas, dissertação de mestrado, 2010.

PALAFITA. *Pinterest, 2020*. Disponível em: <<<https://br.pinterest.com/pin/462393086716581898/>>> . Acesso em: setembro de 2020.

PERSONAJES. *El Chavo animado, 2020*. Disponível em: <<<https://chavoanimado.com/personajes/>>> . Acesso em: setembro de 2020.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1981.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.

RODRIGUES, Marta Bonow. Amas de leite: dos anúncios de jornais do Século XIX em Pelotas/RS à atualidade - relações de trabalho e afeto no cuidado com crianças. *Tessituras*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 185-204, 2017.

RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSENBERG, Fúlvia. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. Disponível em << <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemb erg.pdf>>> Acesso em setembro de 2020.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; MIRANDA, Mary Diana da Silva. Trabalho e escolarização: o universo das crianças negras em Cuiabá (1871-1890). *Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 297-312, 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Angela Moulin S. Penalva; MEDEIROS, Mariana Gomes Peixoto; LUFT, Rosângela Marina. Direito à moradia: um direito social em construção no Brasil – a experiência do aluguel social no Rio de Janeiro. *Planejamento e políticas públicas - ppp*, n. 46, p. 217-242, 2016.

SARAIVA, Terezinha. Pré-escolar: urgência ou modismo. *Em aberto*, v. 1 n. 4, p. 1-7, 1982.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SLEEPING Beauty Castle at Disneyland Park Reopens with Stunning Enhancements. Disney Parks, 2019. Disponível em << <https://disneyparks.disney.go.com/blog/2019/05/sleeping-beauty-castle-at-disneyland-park-reopens-with-stunning-enhancements/>>>. Acesso em: setembro de 2020.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIPI, Faust-Buffalo. *Pinterest, 2020*. Disponível em: << <https://br.pinterest.com/pin/366058275947601869/>>> Acesso em: setembro de 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

YVANCOS, José. *Poética de la ficción*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil para crianças que aprendem a ler*. Cad. Pesq. n. 52, p. 79-83, 1985.

ZILBERMAN, Regina; AGUIAR, Vera; ROLLA, Angela. A literaturainfantil na pré-escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.177, p.437-463, 1993.