



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIA DIAS DE ALENCAR

Formação literária na infância e o português como língua materna em per-  
cursos vividos por crianças imigrantes brasileiras

RIO DE JANEIRO, 2023.

LIA DIAS DE ALENCAR

Formação literária na infância e o português como língua materna em percursos vividos por crianças imigrantes brasileiras

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para qualificação no curso de Mestrado em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

**Coorientador:** Prof. Dr. Alberto Roiphe

Rio de Janeiro, 2023

**LIA DIAS DE ALENCAR**

**Formação literária na infância e o português como língua materna em percursos vividos por crianças imigrantes brasileiras.**

**Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio UNIRIO (Orientadora)

---

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno UNIRIO (COORIENTADOR)

---

Profa. Dra. Maria Fernandes Rezende Nunes UNIRIO (Membro interno)

---

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva UNR/Argentina (Membro externo)

Rio de Janeiro 2023

Dedico esta dissertação ao meu filho Tom e à minha filha Olivia, fontes  
diária de inspiração e amor.

## **Agradecimentos**

Ao meu pai Francisco Rodrigues de Alencar e minha mãe Angela Bernardes Dias, por uma criação livre, cheia de tanto amor, carinho e livros.

Ao meu companheiro de jornada, Lucas Louis Burtscher, marido amoroso e pai presente, que com sua calma e presença foi suporte e incentivo nos dias mais puxados do nosso cotidiano.

Agradeço aos meus pequenos e grandes Tom e Olivia, que com suas conversas, gargalhadas, brigas, bagunça e muito amor se transformam, diariamente, em uma pessoa melhor.

À Eliane Ribeiro, a “Dinda” de tantos, minha tia um tanto mãe, educadora que sempre foi minha inspiração, pelo incentivo em começar essa jornada e tantas outras.

Às mães e crianças que são o esteio dessa pesquisa: Karina, Dudu, Priscila, Lili, Will, Erin, Julia, Audrey, Clara, Mari, Quin, Mila, Patrícia, Theo, Mila Burns e Júlia Sobral.

Agradeço a minha querida orientadora, Profa. Dra. Carmen Sanches, que me ensinou, com firmeza e afeto, a ser pesquisadora. Minha mestra desde a graduação, obrigada por me apresentar a possibilidade de uma pesquisa humana, autoral e amorosa.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Alberto Roiphe, que sempre vem para somar, trazendo leituras imprescindíveis, conselhos certos, sempre com uma dose de humor.

Aos meus parceiros do GPPF, nosso grupo de pesquisa, GPPF, que ao longo de dois anos me acolheram e trocaram diariamente. Especialmente Queiti Cristina, “caloura” junto comigo, pela sagacidade, dicas preciosas e parceria; Natália Romão, mulher potente, atenta e solidária, por me ensinar tanto; Tiago Ribeiro, professor querido, poeta de mão cheia, pelas lindas falas e pela alegria contagiante.

Ao programa de pós-graduação da UNIRIO e a todos os seus docentes e funcionários.

Às professoras Dras. Maria Fernanda Nunes, Márcia Cabral, Adriana Varani, Adriana Hoffmann e ao professor Dr. Tiago Ribeiro, pelo aceite em participar. Agradeço pela troca e contribuição.

À Ana Dias e Nina Zur, minhas amadas irmãs e agora companheiras de pós-graduação, pelo colo nos momentos de fragilidade e pelas alegrias compartilhadas.

À Marlene Benvinda, que é sempre muito bem-vinda na minha vida, agradeço pelo cuidado com amor e pelas tantas contações de histórias.

Obrigada às minha amigas, mulheres maravilhosas: Luísa Côrtes, Laura Valadares, Lígia Modena, Maria Clara Moreira, Stephania Klujsza, Carol Althaller, Gisela Gedeão, Priscila Neri, Clara Moreno, Raquel Simon e tantas... Com vocês tudo fica mais leve!

Obrigada, obrigada, obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação pretende trazer reflexões sobre a potência da formação literária na aquisição da língua materna em contexto de estrangeiridade. A ideia do estudo nasceu a partir da minha prática docente como professora de língua portuguesa de crianças filhas de imigrantes brasileiras, residentes da cidade de Nova York - EUA. A literatura é capaz de trazer, em seu sentido mais nobre, a humanização das pessoas e da sociedade, a descoberta de uma língua e suas culturas. E a literatura infantil brasileira, especificamente, com a sua abrangência e potencial, ofereceu-me um manancial de temas e questões, arcabouço para esta pesquisa. Para tanto, reflexões sobre as práticas literárias que desenvolvi junto às crianças - coautoras desse processo - são aqui apresentadas. As pesquisas narrativa e dos/com os cotidianos, baseadas nos estudos de Nilda Alves; Maria Esteban; Edwiges Zaccur, Jean Clandinin e Michael Connelly; o pensamento complexo de Edgar Morin e Denise Najmanovich enriqueceram as metodologias que me possibilitaram um mergulho nesse estudo, trazendo análises sobre a *prácticateoriaprática* do meu dia a dia como professora. Obras de Manoel de Barros, Antonio Candido, Irandé Antunes, Maria Mortatti, Regina Machado, Walter Kohan, Marisa Lajolo, Vygotsky e Mikhail Bakhtin e outros trouxeram luz à discussão a respeito de língua, literatura e infância. As experiências aqui narradas, apontam para respostas acerca da aprendizagem da língua materna, mas que se constroem com articulações e sentidos, sempre numa dimensão simbólica por meio da literatura.

Palavras-chave: literatura; língua materna; infância; identidade.

## ABSTRACT

This masters thesis intends to bring reflections on the power of literary training in the acquisition of the mother language in a foreign context. The idea of the study was born from my teaching practice as a Portuguese language teacher for children of Brazilian immigrants, residents of New York City - USA. Literature is capable of bringing, in its noblest sense, the humanization of people and society, the discovery of a language and its cultures. And Brazilian children's literature, specifically, with its scope and potential, offered me a variety of themes and questions, a framework for this research. Therefore, reflections on the literary practices that I developed with the children - co-authors of this process - are presented here. Narrative research and of/with everyday life, based on studies by Nilda Alves; Maria Esteban; Edwiges Zaccur, Jean Clandinin and Michael Connelly; the complex thinking of Edgar Morin and Denise Najmanovich enriched the methodologies that allowed me to delve into this study, bringing analyzes about the practical-theoretical practice of my daily life as a teacher. Works by Manoel de Barros, Antonio Candido, Irandé Antunes, Maria Mortatti, Regina Machado, Walter Kohan, Marisa Lajolo, Vygotsky and Mikhail Bakhtin and others brought light to the discussion about language, literature and childhood. The experiences narrated here point to answers about learning the mother tongue, but which are built with articulations and meanings, always in a symbolic dimension.

Keywords: literature; mother tongue; infancy; identity.

## Sumário

1 - UM PERCURSO EMPELICADO: MINHAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.....	10
2- METODOLOGIA – OU SOBRE MODOS DE PENSAR E PRATICAR A PESQUISA .....	25
3 - PORQUE EU PRECISO FALAR COM A MINHA AVÓ!.....	35
3.1 - O QUE DIZEM AS MÃES?.....	38
SOBRE A HERANÇA - LÍNGUA, LITERATURA E CULTURAS BRASILEIRAS	
4 - VIVÊNCIAS LITERÁRIAS - UM PASSEIO NO MUNDO DOS LIVROS.....	45
4.1 - AS INFÂNCIAS E SEUS VESTÍGIOS.....	51
4.2 - A CONSTRUÇÃO UM ACERVO: UMA PEQUENA BIBLIOTECA ITINERANTE.....	54
4.3 - OS LIVROS E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	58
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU SERIAM INICIAIS?).....	79

## **1 - UM PERCURSO EMPELICADO: MINHAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**

*A leitura leva a gente para mundos imaginários, que não existem,  
onde você aprende novas coisas.*  
(Tom, 8 anos)

Escolho começar essa dissertação com uma frase de meu filho Tom que, ao me ver entre tantos estudos e livros, quis saber o porquê de minha dedicação, uma vez que já era professora. Na tentativa de dialogar com esse agudo questionamento vindo de uma criança de 8 anos, recorri à ideia freireana de *seres inacabados*<sup>1</sup> e ao meu amor pela literatura. Fui então agraciada com essa frase tão vigorosa, com a qual inicio esse relato.

Os “mundos imaginários” que os livros proporcionam, como bem disse Tom, estão presentes em minha vida desde muito tempo. As mais ternas lembranças logo me remetem à infância, quando tive o privilégio de ter acesso a muitos livros e crescer cercada de pessoas que me proporcionaram prazerosas experiências literárias. Não à toa, esse processo de pesquisa se constitui, também, de vivências pessoais e profissionais experienciadas ao longo dos meus trinta e cinco anos.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire nos diz que o inacabamento do ser humano é próprio da nossa experiência vital. Podemos sempre pensar certo e pensar mais, ir além do que já sabemos. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados.” (FREIRE, 2011, posição 738 - kindle)

Aqui, apresenta-se uma pesquisa viva, na qual o texto se inicia e se compõe de experiências próprias, quando evidenciá-las é “[...] dar a ver os caminhos da pesquisa, as “pegadas” de nossa caminhada, os rastros singulares, os percursos e emaranhados, nossos passos e nossas trilhas, não trilhos” (RIBEIRO; OGÊDA, 2019, p. 23, grifos dos autores).

Filha de professores - mãe professora de Língua Portuguesa e pai professor de História - minha casa sempre foi um ambiente em que livros e jornais circulavam com fluidez. Havia uma grande estante de livro na sala, onde eu, minha irmã e meu irmão gostávamos de brincar, explorando o colorido dos dorsos e capas ilustradas. Mesmo sem entender o que aqueles textos todos diziam, a minha familiaridade com os livros começou ali. Recordo-me do cheiro dos livros, das obras que elegia como “preferidas”, mesmo que me baseando apenas pela estética das capas e ilustrações.

Minha mãe costumava sempre ler para a gente. Líamos na cama dela, no nosso quarto, antes de dormir e, também, no sofá da sala. Foi ela quem me apresentou as obras de Clarice Lispector - minha preferida era *A Mulher Que Matou os Peixes*. Sempre ficava ansiosa querendo logo chegar ao final para descobrir por que ela matou os tais peixes! E os livros de Lygia Bojunga - entre os quais eu amava *Corda Bamba*, *Os Colegas* e o conto “O bife e a pipoca”, do livro *Tchau*, que relíamos inúmeras vezes... Marcaram-me também *Os Contos dos Irmãos Grimm*, cujas ilustrações tão realistas nos causavam medo e curiosidade pelo que estava por vir.

Meu pai, professor, historiador e escritor, evidenciava, dentro para dentro de casa, o papel mais político e espiritualizado da literatura. Sempre gostou de ler para nós trechos significativos de livros e poesias, principalmente quando estávamos comemorando alguma data especial. Católico e ecumênico, alinhado ao ideário da Teologia da Libertação, costurava - e ainda costura - leituras e discussões entre religião e política nos encontros familiares. Foi meu pai quem me apresentou Paulo Freire, Eduardo Galeano, Rubem Alves e Manoel de Barros, referências teóricas e literárias que trago sempre comigo.

Não posso deixar de mencionar as doces memórias literárias que a Marlene deixou nas nossas vidas - e aqui falo em “nossas”, no plural,

porque eu, meu irmão e minha irmã gostamos de relembra-las até hoje. Marlene é uma mulher forte, nordestina e que morou conosco por muitos anos. Como funcionária da nossa casa, Marlene cuidava da gente com todo o amor do mundo e, também, se sentia no dever de ajudar meus pais na nossa educação. Com ela, os horários para as atividades diárias eram rígidos, e a leitura não ficava de fora. Doce e direta, alertava: - "Florzinha, hora da leitura."

Sentada em meio às nossas camas, muitas vezes nos fez dormir narrando contos e histórias. A gente gostava tanto daqueles momentos que, mesmo já quase engatando no sono, falávamos: - "Marlene, estamos de olhos fechados, mas não estamos dormindo, tá?", no intuito de fazê-la ficar mais tempo em nosso quarto.

Antes mesmo de eu nascer, meus pais já trabalhavam na escola que viria a se tornar minha segunda casa. O Centro Educacional Anísio Teixeira - CEAT, onde entrei com apenas quatro meses e saí aos 17 anos. Por minha mãe ser professora e coordenadora da escola, eu e meus irmãos tivemos o privilégio de ganhar bolsa integral durante todos esses anos. Ainda hoje, esta escola é um espaço de muito afeto para todas(os)<sup>2</sup> que passam por lá. Localizada no bairro de Santa Teresa, ocupa o prédio de um castelo inspirado no estilo florentino e rodeado pela Mata Atlântica. Uma escola sem fins lucrativos, autogerida por professoras(es) e com bases democráticas sólidas foi sem dúvida uns dos cenários mais importantes da minha infância. Encontro nas palavras de Rubem Alves, que por sua vez se respalda em Nietzsche, um dos grandes ensinamentos que o CEAT me trouxe:

Nietzsche dizia que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Ver é coisa complicada, não é função natural. Precisa ser apreendida. Os olhos são órgãos anatômicos que funcionam segundo as leis da física ótica. Mas a visão não obedece às leis da física ótica. (ALVES, 2001, p. 27)

Minha querida escola me ensinou a ver. Enxergar além do que o meu mundo particular e cheio de privilégios permitia. Foi lá que conheci edu-

---

<sup>2</sup> Opto por usar determinadas palavras primeiro no feminino, uma vez que os ambientes escolares são majoritariamente femininos. Também acredito que esta pode ser uma forma de rompermos com padrões da norma-culta que universalizam as terminações masculinas.

adoras(es) que, comprometidas(os) com práticas libertadoras e humanas, nos levaram a dimensionar as desigualdades das infâncias do nosso país. Hoje posso ter a dimensão da qualidade do ensino que tivemos, se comparado ao que experimentam milhares de crianças brasileiras, ávidas por ler e aprender, sem no entanto contarem com uma educação digna a que todos devem ter acesso! De acordo com o IBGE (PNAD, 2019), 51,2% dos brasileiros acima de 25 anos não completaram, sequer, o ensino médio.

Por ser uma escola particular, onde a grande maioria das(os) estudantes era - e acredito que ainda seja - branca e de classe média alta, nos deparávamos com um complexo emaranhado de questionamentos. Como nós, estudantes brancas(os) e cheias(os) de oportunidades podíamos, efetivamente, contribuir para que tantas infâncias invisibilizadas fossem percebidas? Como poderíamos ajudar na construção de um país igualitário?

Uma das estratégias pedagógicas assumidas pela escola era o chamado “estágio vivência”, que incluía passar alguns dias nos acampamentos do Movimento dos Sem-Terra - MST, em comunidades quilombolas e indígenas. Nesses estágios, trocávamos experiências e ouvíamos histórias inspiradoras desses povos que ainda hoje são marginalizados pela sociedade. Além dessas vivências, o CEAT estabelecia parcerias com outras escolas do bairro, como a Escola Municipal Julia Lopes Almeida, cuja maioria das(os) estudantes é moradora do Morro dos Prazeres. Com uma proposta de *pedagogia engajada*<sup>3</sup> que trazia para a sala de aula trocas de experiências cheias de prazer e entusiasmo, passávamos alguns dias do ano na Escola Júlia Lopes e, em outros dias, eram as(os) estudantes de lá que passavam o dia no CEAT. Mais tarde, já quando estava no Ensino Médio, pude ajudar na coordenação do pré-vestibular comunitário para estudantes do Morro dos Prazeres.

Therezinha Gonzaga Ferreira, fundadora do CEAT, em seu livro *O suicídio das patroas: resultado de uma práxis pedagógica*, resume o perfil pedagógico ceatiano numa perspectiva de escola que assumia a busca pelo

---

<sup>3</sup> bell hooks, tocada e inspirada pelas ideias de Freire, intitula como “Pedagogia engajada” o primeiro capítulo do seu livro *Ensinar a transgredir* (2017). Para hooks, uma pedagogia engajada é aquela que se preocupa com o bem-estar do professor e da(o) estudante, onde todas(os) são chamados a partilhar experiência, em uma troca mútua de fortalecimento e crescimento pessoal.

conhecimento crítico da realidade social, de modo que os/as estudantes fossem capazes de transcender seus problemas pessoais e solidarizar-se com o outro, agindo em conjunto, percebendo a realidade objetivamente e nela atuando no sentido de mudança social. Essa grande educadora sempre se mirou nos pressupostos e movimentos da Escola Nova, de Anísio Teixeira, deixando-se influenciar também por John Dewey, educador americano, defensor da democracia não apenas no campo institucional, como também nas relações estabelecidas dentro da escola. Não apenas nós, as(os) estudantes, estávamos no foco de atenção da escola, como também as(os) educadoras(es), que deveriam estar sempre revendo conteúdos e estratégias e pensando no recorte curricular que fariam e no porquê dessas escolhas.

Dessa forma, fomos atravessadas(os) por esse ambiente, por essa fundamentação teórica em nossa formação acadêmica. E a literatura foi, a meu ver, um dos carros-chefe do currículo escolar que compôs a minha escolaridade.

A literatura “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 176) e é essa vivência humanizadora que esteve presente nas experiências literárias que pude experienciar no CEAT. Havia duas bibliotecas na escola. Uma para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental e Médio. Tenho lembranças claras de cada detalhe desses dois espaços. Na biblioteca menor, frequentada pelos pequenos da educação infantil, muitos livros ficavam dispostos em estantes baixas, onde nós, crianças, pudéssemos manuseá-los livremente, sem grandes intervenções dos adultos. A postura das(os) professoras(es) com a leitura e com os livros era desprendida da função instrumental e didatizante da palavra. Ali era um lugar voltado para relações afetivas e permeadas de muitas brincadeiras. Recordo-me de um “baú mágico”, onde encontrávamos marionetes que ganhavam vidas nas interpretações das(os) professoras(es). Um ambiente acolhedor e confortável, com almofadas espalhadas pelo chão macio, também era espaço para um soninho que chegava junto com as leituras.

A “biblioteca do castelo” - por estar localizada na torre da escola, motivo pelo qual a apelidamos assim, a biblioteca do ensino fundamental e médio - era mais imponente e grandiosa ao olhar de uma criança. O caminho

até ela era, por si só, um percurso mágico, que passava por escadas finas e longas. Com uma vista estonteante para o Cristo Redentor e para o Pão de Açúcar, suas paredes eram compostas de enormes estantes que iam até o teto. Para se pegar um título que estava mais no alto, era necessário subir em escadas que se moviam por trilhos. Por vezes, as bibliotecárias nos impediam de usar as escadas, alegando que só queríamos brincar com elas, assim como controlavam nossas conversas com as(os) colegas, exigindo um ambiente silencioso. Recordo-me que, entre as enormes estantes, havia duas portinhas que não sabíamos para que serviam e para onde levavam. Imagino, hoje, que eram entradas para o sótão, mas naquela época, aos olhos de crianças, as portinhas traziam ao ambiente uma aura ainda maior de encantamento e surpresa. Quem vivia ali dentro? Eram duendes e fadas? Ou então o monstro da biblioteca? Penso que a estrutura do castelo, com seus ambientes amplos e objetos antigos eram, por si só, pedagógicos. Passavam mensagens, criavam repertórios... Pasolini nos mostra que o ambiente educa. Segundo ele,

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física - em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social -, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito. (PASOLINI, 1990. p. 127)



Figura 1 - Biblioteca do Castelo



Figura 2 - Biblioteca Ed. Infantil

Com o passar dos anos e das séries, no entanto, as leituras compartilhadas eram mais contidas e cada vez mais raras, demonstrando o en-

raizamento de posturas controladoras na educação - até mesmo em escolas pautadas em práticas libertárias, que requer das/os estudantes corpos dóceis e disciplinados.

A literatura não ficava restrita somente aos momentos em que íamos à biblioteca. Livros eram usados em sala de aula com frequência, no intuito de trazer às(aos) estudantes uma vivência estética, papel que a literatura cumpre, associado à tarefa de educar e ensinar. E aqui, trago Maria do Rosário Mortatti, que sintetiza essa ideia:

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] Esses textos têm, portanto, uma função formativa específica (MORTATTI, 2008, p. 27).

*Capitães da Areia*, de Jorge Amado, que li no começo do Ensino Fundamental II, foi uma das obras que mais me encantaram. Ler sobre a vida daqueles meninos tão reais, com mais ou menos a mesma idade que a minha à época, e que fizeram de um velho trapiche sua morada, me inundou de indagações sobre outras infâncias possíveis, sobre outros “Brasis” existentes, trazendo, assim, reflexões profundas para dentro da sala de aula. Como diz Geraldini (2006), às vezes as crianças trazem a vida vivida para a leitura do texto; abrindo portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para conduzir a reflexão. Há, então, de se destacar a força da literatura, mostrando que a contrapalavra do leitor a um texto pode trazer a presença do acaso, da inexatidão, do fugaz e do possível.

Lanço mão de alguns questionamentos que me instigam e apontam para possíveis investigações e caminhos no percorrer dessa pesquisa. Até onde a força do acaso, daquilo que surge nas narrativas dos *sujeitos praticantes*<sup>4</sup>, tanto durante quanto após a leitura de livros literários, é abraçada por nós, mediadoras(es) de leitura? Estamos genuinamente abertos/as a encarar os caminhos inusitados que as crianças nos apresentam? Muitas

---

<sup>4</sup> Termo que Certeau (1994) usa para se referir às pessoas que estão no/com os cotidianos das redes de educação.

vezes, perguntas e inquietações são afirmadas e questionadas pelos/as pequenos/as leitores/as, que sinalizam e abrem percursos sem a pretensão de fechá-los... É a elas que pretendo muitas vezes recorrer quando penso nessa pesquisa como uma aventura em espiral, complexa, com emaranhados. Segundo Morin (2000, p. 60) , “a aventura do conhecimento não pode ser fechada”.

Voltando a descrever o meu percurso, após me formar no CEAT – e sofrer um bocado ao me jogar no mundo... a sensação era de que realmente estava saindo de casa... – escolhi cursar Pedagogia. Sempre desejei trabalhar com crianças e voltar à escola me parecia uma possibilidade tentadora. Em 2007 ingressei no curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e comecei a trabalhar como estagiária em algumas pesquisas avaliativas de programas educacionais. Logo em agosto do mesmo ano sou contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica - CNPq - como participante da pesquisa “Estado da Arte sobre Juventude”, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dra Marília Sposito (USP) e pelo Prof. Dr. Paulo Carrano (UFF). Faço, em meio a essa pesquisa, algumas viagens por São Paulo, Belo Horizonte e Salvador e trago na memória tantas lembranças das muitas escolas municipais e estaduais que conheci nessas cidades.

A entrada no universo acadêmico me motivava, mas o meu desejo de trabalhar no chão da escola, com os pequeninos, me fazia querer tentar novas aventuras. Após dois anos na UFF, comecei a procurar vaga como professora auxiliar em algumas escolas. Nessa época morava na casa da minha mãe, no bairro de Laranjeiras, Zona Sul do Rio de Janeiro, e logo consegui um trabalho no Centro de Educação Infantil Tabladinho, no Jardim Botânico. O vai e vem diário entre Rio e Niterói era desgastante e estudar na UFF começou a não fazer muito sentido para mim. O carinho pela universidade e pelas(os) amigas(os) que lá fiz era grande, mas minha vida estava no Rio, onde seria mais prático e econômico estudar e trabalhar.

Viver a minha primeira experiência como professora-auxiliar no Tabladinho foi muito especial e importante para a minha formação. A escola, fundada nos anos de 1960, funcionava como um ateliê livre de artes para crianças, e carrega até hoje traços marcantes de sua origem: todas as

salas são interligadas e as crianças são convidadas a circularem livremente entre elas. Há um palco de teatro em uma das salas da escola e as pinturas feitas pelas(os) estudantes estão espalhadas por todos os cantos. O Tabladinho é um espaço de experimentação, onde professoras(es), funcionárias(os) e estudantes(os) são livres para escolher os percursos que serão trilhados, tornando-se assim um ambiente fecundo para quem passa por lá.

Com a vida definitivamente fixada no Rio, fiz um pedido de transferência para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde me formei em Pedagogia, em 2012. Estudando à noite, pude me dedicar ao trabalho durante o dia. Na UNIRIO tive o privilégio de ser aluna de professoras e professores muito competentes e acolhedores, o que me ajudou na adequação à nova academia. Lá conheci minha, agora, orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Sanches, que nos apresentou uma alfabetização outra, onde a “leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1921, p. 9). A professora Carmen também coordenava os Fóruns de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE)<sup>5</sup>, que pressupunha o diálogo e o compartilhamento de saberes e fazeres alfabetizadores, distintivos, que se aproximam sobremaneira dessa pesquisa que aqui elaboro como *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Hoje, esses diálogos continuam nos encontros do GPPF<sup>6</sup>.

Recordo com muito carinho das aulas de Literatura na Escola ministradas pelo Prof. Dr. Alberto Roiphe, coorientador dessa dissertação, quando a leitura permeava todos os encontros. Da reflexão à prática, muitos planos de aula foram elaborados e compartilhados, e até um livro infantil

---

<sup>5</sup> O FALE aconteceu entre os anos 2007 e 2013, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenado pela Professora Carmen Sanches, teve “como objetivo maior [...] investigar saberes e fazeres alfabetizadores e investir no diálogo entre universidade e escola básica”. (RIBEIRO; SAMPAIO; VENÂNCIO. 2010, p. 76). Tiago Ribeiro, Professor e Orientador Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Noturno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brasil, teve sua tese de doutorado defendida em 2019. Intitulada como “Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO”, nos mostra com profundidade a potência desses encontros.

<sup>6</sup> Grupo vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidianas (NEPPEC/UNIRIO) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO).

produzi! *Onde fica?* – se a memória não me falha – era um singelo livro de adivinha, que a cada página dava pistas sobre o bairro de Santa Teresa, nomeado só no finalzinho do texto.

Alguns anos depois, com o desejo de conhecer novas propostas, passo a trabalhar na Escola Sá Pereira. Por coincidência - ou não? - me deparo com outra instituição que nasce sendo uma escola de artes, embora com o foco na música. A Sá Pereira me proporcionou novos saberes: vi ricos projetos serem tecidos envolvendo toda a comunidade escolar e foi possível estudar muito com a equipe da qual fazia parte, um investimento contínuo da escola na educação continuada das(os) suas/seus professoras(es).

Esses ambientes, potências criativas e artísticas, levaram-me a querer conhecer e saber mais sobre arte-educação. Foi durante esses anos que conheci o artista e professor Hélio Rodrigues, uma das figuras mais interessantes e humanas que cruzaram o meu percurso como professora. Hélio coordena projetos sociais em favelas do Rio de Janeiro, trazendo a arte como agente de transformação para muitos jovens e crianças de comunidades periféricas. Com esse professor fiz minha formação em arte-educação pelo programa FORMAE e, durante alguns anos, passei a me dedicar ao estudo das artes na educação. Assim como a literatura, as artes visuais nos convidam ao autoconhecimento reflexivo, ampliando o pensar e o sentir. Para Vygotsky,

O mecanismo da consciência de si próprio (auto-conhecimento) e de reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com respeito a nós o mesmo que os demais com respeito a nós. Reconhecemos-nos a nós só na medida em que somos outros para nós, isto é, pelo quanto somos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes. (VYGOTSKY, 1924-1934/1991, p. 12, tradução Gizela Toassa)

Nesse sentido, a consciência de si pelo viés da arte se concretiza em sua totalidade quando compartilhada com o outro.

A arte enquanto comunicação com o mundo e com o outro, potência de constituição do nosso eu, é mostrada nesta pequena escrita-poética da artista dinamarquesa Anna Marie Holm que tanto dedicou a vida ao estudo da arte com crianças e nos ajuda a compreender a dimensão e a força da produção das crianças:

Os pequenos nos convidam a experimentar.  
Eles têm a arte dentro de si.  
Eles criam arte.  
Eles nos dizem algo.  
Algo que perdemos.  
Algo atraente e sedutor.  
Algo que reconhecemos.  
E que não podemos explicar.  
Tudo é muito maior.  
Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra.  
Essas coisas são inseparáveis.  
(HOLM, 2007, p. 3)

O CEAT passaria novamente pela minha vida quando pude trabalhar como professora-auxiliar da alfabetização. Eu estava chegando ao último ano de faculdade e queria muito viver essa experiência, que até então não tivera a oportunidade.

Voltar à minha escola foi tão bonito quanto desafiador. Eu precisava aprender a estar naquele espaço sendo uma nova Lia, agora uma professora. Fui reafirmando certas ideias sobre o que era pertencer àquela comunidade. Aprendi muito naqueles anos. E foi emocionante ver tantas crianças se alfabetizando “bem ali na minha frente”, vivendo um processo conectado com o desejo e com a vida, com vozes e histórias tão singulares... A literatura continuava ali. Foram dois anos trabalhando com muitas lendas e parlendas, com histórias acumulativas, quadrinhos e tantas outras narrativas que chegavam até nós.

Em 2012, poucos meses após minha (re)entrada ao CEAT, começando a me despedir da UniRio e já vivendo com o meu companheiro, me descobri grávida. Uma pausa necessária se fez para receber aquele serzinho em nossas vidas e reorganizar as rotas. Nunca me esqueço do dia em que fui à direção da escola para conversar sobre a licença-maternidade, sendo de escolha do empregador conceder ou não os seis meses tão necessários. Emília Fernandes, diretora do CEAT à época, foi tão generosa que nem precisei pronunciar as frases cuidadosamente elaboradas por mim para a ocasião. “A Organização Mundial da Saúde recomenda amamentação exclusiva até os

seis meses. Então, você vai ficar seis meses em casa com o seu bebê”, ela me disse.

Em fevereiro de 2013 chegava o Tom. E foi entre muitas mamadas, choros, cansaços e sorrisos que eu fui virando mãe e professora formada! Terminei minha monografia com um bebê no colo e apoio de muita gente querida. “O fazer artístico: o lugar da arte no cotidiano das escolas Tabladinho e Sá Pereira”, orientada pela professora Teresa Losada, foi o ponto final de uma linda etapa. Ou seria um ponto e vírgula?

No ano de 2014, como a vida não para de nos surpreender, mudo para a cidade de Nova York (EUA), por transferência do trabalho de meu marido. Uma temporada que era para durar dois anos, mas que continua até hoje, foi a abertura de uma nova fase em minha vida.

Como mãe, professora alfabetizadora e agora mulher imigrante, muitos medos e muitas angústias me acompanharam na mudança. A inquietação sobre como garantir ao meu filho a plena aquisição da língua portuguesa – bem como o acesso à nossa cultura – foi uma delas. A princípio, estabeleci, como regra dentro de casa, só falar em português. Mas quais seriam os outros mecanismos de preservação da língua e das culturas brasileiras que poderiam me ajudar nesse desafio?

Nas malas, além das roupas e poucos objetos de valor sentimental que não deixamos para trás, livros. Trouxe alguns dos mais especiais, e entre eles títulos de literatura infantil aos quais gostaria que o Tom pudesse ter acesso. Com o passar dos anos a ida ao Brasil virou sinônimo, também, de reabastecer a biblioteca de casa.

Esse carinho pelos livros também parte da premissa de que minha formação como professora precisa ter alicerces na literatura uma vez que

[...] para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. (BARRETO et al., 2016, p. 88)

Após alguns meses, por intermédio de uma rede de amizade entre mães brasileiras, surgiu a oportunidade de dar aulas de Português em pro-

grama *after-school* (atividades suplementares de enriquecimento curricular) em uma pré-escola brasileira<sup>7</sup>.

Minhas rotas profissionais sempre estiveram acompanhadas das minhas andanças maternas, sendo esse um percurso empicado. Em 2016 chegou a Olivia, uma menininha brasileira-americana, que, ao contrário do irmão, não teria o seu primeiro ano de vida no Brasil, e cresceria em ambiente mais desafiador em relação ao bilinguismo.

Ao longo dos últimos anos pude observar que, para muitas famílias brasileiras, a literatura infanto-juvenil produzida no Brasil por autores brasileiros aparece, tanto dentro de casa quanto em ambientes educativos, como um dos agentes nas dinâmicas de preservação da língua-mãe e da cultura brasileira, abrindo questionamentos sobre o lugar do texto literário no dia a dia dessas crianças. Com frequência sou procurada por famílias que me perguntam sobre quais livros comprar para os filhos quando forem ao Brasil.

Em conjunto com duas amigas brasileiras, uma bibliotecária e outra professora de Yoga, criamos, em 2018, o *Ciranda Playgroup*. Um projeto voltado para a imersão na língua portuguesa através de encontros brincantes e literários com grupos de crianças de 2 a 8 anos. Esses encontros acontecem nos parques públicos do Brooklyn e Manhattan, dois dos distritos que compõem a cidade de Nova York. Os textos trabalhados procuram contemplar diversos gêneros literários e autores. Durante minha infância, poucos foram as(os) autoras(es) negras(os) que li e conheci, e me esforço, numa tentativa de desconstrução e reconstrução, para que as crianças com as quais convivo possam conhecer e valorizar as múltiplas identidades de um país tão plural e desigual como o Brasil. Acompanha-me sempre o questionamento a respeito de estarmos realmente construindo um universo menos preconceituoso e menos racista para as próximas gerações... Sendo o racismo estrutural em nossa sociedade, onde pessoas negras são colocadas “para fora das estruturas dominantes”, ele está também, por consequência, no cotidiano, sendo um “padrão contínuo de abuso” que se opõe a uma edu-

---

<sup>7</sup> Girafas Play & Learn. A escola, que é particular e baseada nos princípios de Maria Montessori, funciona no atendimento a crianças da pré-escola e oferece atividades suplementares de enriquecimento curricular, no contraturno das escolas públicas.

cação libertária (KILOMBA, 2019, p. 77). Visando promover o diálogo do cânone com outras manifestações artísticas para que as crianças compreendam a produção literária, a partir de outras vivências e de outras perspectivas ideológicas, busco trazer, tanto para a minha prática educativa quanto para as minhas leituras pessoais, uma literatura decolonial e antirracista

Em meados de 2019, enfim, começamos a ensaiar o nosso retorno ao Brasil. Não seria esse um processo fácil. E eu não queria deixar de lado os investimentos e descobertas profissionais dos últimos anos. Comecei, então, a pensar na possibilidade de uma investigação sobre a minha prática docente. Não encontrava com facilidade, em pesquisas na área de educação, práticas envolvendo a língua materna que não as inscrevessem na linguística aplicada.

O desejo de cursar o Mestrado em Educação foi ganhando força. Esta já era uma vontade antiga, mas me questionava se havia espaço na academia para uma professora que sempre esteve mais inscrita no cotidiano da escola e das infâncias. Veio então o começo de 2020 e, como ele, o início de uma pandemia global causada pelo vírus SARS-CoV-2, trazendo novos desafios e dinâmicas na forma de se viver e se relacionar. O mundo foi obrigado a entrar em pausa, assim como minhas ideias de estudo, as aulas com a criançada no parque e a possível mudança para o Brasil. Reformulei minha prática docente para o formato online – que opto por não trazê-las aqui uma vez que o foco da pesquisa está nos encontros presenciais realizados nos espaços externos.

Em um primeiro momento oferecemos esses encontros virtuais apenas aos alunos do Ciranda *Playgroup*, mas aos poucos outras crianças e famílias foram se juntando – sobrinhas, sobrinhos nossos, filhas e filhos de amigos... – e com isso formou-se um grande grupo composto por crianças de vários cantos do Brasil e dos Estados Unidos. A proposta era uma só: um momento brincante, encontros que trouxessem alegria e leveza à rotina tão caótica pela qual estávamos todas(os) passando. E a língua portuguesa, tão carregada de culturas e bonitezas, nos oferece ferramentas fecundas nesse sentido se explorada através da arte literária. Foi então, desta forma, que orga-

nizamos nossos encontros virtuais: lendo, brincando com rimas, trava-línguas, contemplando as ilustrações dos livros...

Foi com muita alegria que no final de 2020 recebo a notícia de minha aprovação no curso de Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E, aqui me encontro, envolta com a força da pesquisa com os cotidianos, onde a pesquisa narrativa tem sido a opção epistemoteórica-ética-política e metodológica que acompanha minhas ações, na medida em que as narrativas me levam a percorrer caminhos, histórias e memórias, tornando-se “tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 12)

Literatura e língua-mãe: um infinito de possibilidades se abrem ao relacionar esses dois universos. Desejo me aprofundar em alguns dos questionamentos que faço ao longo desta pesquisa: qual a potência de transformação quando esses universos se sobrepõem? Que escolhas devo fazer ao selecionar os livros para as crianças com as quais trabalho? Quais caminhos são apontados pelas crianças quando trabalhamos com a literatura em nossos encontros? Que relações são estabelecidas nesses caminhos? De que forma a literatura compõe o processo contínuo de apropriação de uma língua? A língua portuguesa pode ser entendida como via de transmissão da identidade cultural para gerações de famílias cujos filhos nascem e crescem no exterior? Qual o lugar da literatura brasileira nesse processo?

São muitas as perguntas que me mobilizam no desenvolvimento desta pesquisa... Penso que, mais do que responder a elas, já que não almejo certezas absolutas ao fazê-las, as conversas que trago aqui irão me ajudar a desemaranhar os muitos fios que perpassam por elas e, quiçá, trarão tantas outras. Por esses motivos, o trabalho de pesquisa apresenta, em seguida, a maneira como foi o seu desenvolvimento e com quais autores “dei as mãos” durante todo o processo. Trará, também, as vivências das práticas educativas que vivenciei com as crianças e as narrativas de mães brasileiras imigrantes.

## **2- METODOLOGIA – OU SOBRE MODOS DE PENSAR E PRATICAR A PESQUISA**

Contar as histórias e experiências que trago para essa dissertação só se faz possível dentro de uma perspectiva de investigação na qual nós, seres humanos, somos vistos como “organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 11). Conversas, relatos, trocas de afetos mútuos que vão na contra-mão do cientificismo da ciência moderna, da dicotomia excludente de vozes plurais, aparecem aqui como forma de trazer indagações outras aos tradicionais e hegemônicos métodos de investigação.

Revisitar, mesmo que através da memória, e lembrar os muitos momentos vividos com as crianças que frequentaram o Ciranda Playgroup é fazer uma pesquisa que habita o campo do imponderável. Ora, estar aberto à incerteza e ao imprevisível é fundamental quando pesquisamos com/nos cotidianos das crianças. Najmanovich, ao olhar para a complexidade, fundamenta essa ideia quando diz:

[...] aceitamos que o conhecimento é atividade e que pensar é dar forma, configurar a *experiência*, então se faz necessário conceber uma nova forma de espaço cognitivo que possa explicar os fenômenos não-lineares, autorreferentes e autopoieticos implicados na percepção e na produção de sentido e conhecimentos (NAJMANOVICH, 2022, p. 30, grifos do autor).

Estar com crianças, aprender e ensinar com elas é viver em contínuo movimento e, logo, é vivenciar sempre “um mistério, um enigma, uma pergunta” (KOHAN, 2015, p. 217). Como professora, percebi, empiricamente ao longo dos meus anos de prática, que a intensidade do momento vivido pelas crianças ressoa em nós, adultos que estamos com elas. Os olhares curiosos, os muitos “porquês?”, o carinho do abraço, nos convidam a estar presente e, “diante de um modelo de existência adulterado pelos excessos de produção, consumo e competição a molecada baixa para chamar na resposta de não perder o olhar miúdo que conduz a criança” (RUFINO, 2022)<sup>8</sup>. Esse estar inteira nos encontros com as crianças é estar aberta ao indizível, é deixar vir à tona emoções que muitas não estavam claras aos entendimentos dos adul-

---

<sup>8</sup> Trecho retirado da página do Instagram do autor. O texto final está em fase em prelo, fase de produção e será lançado em breve.

tos. Como diz Kohan (2015, p. 217), “a infância é, pelo menos num certo sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinações”.

Indago-me, então, de que forma posso estar com esse público infantil e no/com o seu cotidiano, tendo a ética, essencial em qualquer investigação, visando à alteridade, como princípios constitutivos da minha pesquisa? Defendo que a conversa e o olhar atento que temos quando pesquisamos as infâncias nos fazem entender que o outro, mesmo diferente de mim, é um ser legítimo, que se coloca, impreterivelmente, como copartícipe da pesquisa. Logo, de que maneira fazer uma investigação pautada nas relações singulares que ali são vividas e experienciadas, atentando para os fluxos complexos entrelaçados nas histórias de cada um, rompendo com a lógica herdada da ciência moderna?

Ferraço, em seu texto “Eu, caçador de mim”, nos mostra que

[...] uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade de “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passa de previsões, como as do tempo. [...] Pesquisar “sobre” aponta para a lógica da diferença, do controle. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem nele entrar, sem o “habitar”. (FERRAÇO, 2003, p. 162, grifos do autor)

Viver uma pesquisa no/com os cotidianos é olhar para as minhas trajetórias, meus caminhos, os quais sempre foram percorridos no coletivo... É me pesquisar. É habitar o campo, e não ir a ele. É um processo que abre espaço para uma autorreflexão. Vejo-me, nessa investigação, como uma *pesquisadora da própria prática* (ESTEBAN; ZACUR, 2002). Vou a ela e volto à teoria na tentativa de delinear aqui uma metodologia que seja viva e pulsante. Alves fortalece esse argumento quando diz que

[...] existem práticas não articuladas com a teoria: parte-se de práticas para formular teorias que só se mantêm quando voltam a se ‘realizar’ em práticas. Dessa maneira, afirmamos que todo praticante é um pensador, pois articulam a partir de suas práticas, propostas para modificá-las, produzindo metodologias, ideias e valores, a cujo conjunto poderíamos chamar de ‘teorias’. A esse movimento vimos chamando de *prácticateoriaprática*. (ALVES, 2010, p. 71, grifos do autor)

Não é possível, então, dentro desta perspectiva, separar o sujeito do objeto de estudo, uma vez que eles não existem como tais.

Procuro, ao trazer narrativas de crianças, mães e pais, tê-las/os como autoras e autores tão legítimos e primordiais quanto aquelas/les que são lidos na academia e escolhidos para compor essa metodologia. Seria contraditório, e poderia dizer até antiético, chamar de “objeto de pesquisa” as investigações tecidas com esses sujeitos, uma vez que nossas vozes se entrelaçam e se constituem a partir umas das outras. O sujeito, visto como uma *unidade heterogênea*, a partir da episteme da complexidade, é uma

[...] organização emergente da interação de subordinações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são formas de interação do sujeito com o mundo. “O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações”. [...] É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamento que o sujeito vai se auto-organizando. (NAJMANOVICH, 2011, p. 93-94, grifos do autor)

Essas reflexões, nas quais o conhecimento é sempre pensado como um processo “rizomático”, que se dá em redes e se inscreve no campo da transversalidade, necessariamente me remetem às ideias de Bakhtin. Segundo este autor (2011), o homem, quando tido como objeto de estudo nas ciências humanas, é um ser expressivo e falante. Assim sendo, nossos enunciados (falas orais e escritas) são sempre carregados de outros enunciados, em um movimento dialógico onde só com o Outro eu me constituo. Nos encontros com as crianças do Ciranda, *a leitura de mundo e a leitura das palavras* acontece na conversa com os colegas, nas brincadeiras espontâneas que surgem dessas conversas, nas leituras literárias e, logo, no ir ao outro para retornar a si. Esse é um percurso de pesquisa que não se caracteriza pela solidão, muitas vezes relatada pelos pesquisadores acadêmicos. Ao contrário, ao escrever essas palavras, ressoam em mim as risadas e as vozes das crianças que me acompanharam pelos caminhos os quais me levaram até a escrita dessa dissertação.

É preciso, contudo, deixar claro que, apesar dos esforços dos *narradorespraticantes*<sup>9</sup> cotidianistas em contar histórias tecidas a muitas vozes, procurando ser sempre fiel a elas, somos nós que escolhemos quais narrativas aqui estarão. Como diz Ferraço,

[...] como *sujeitos individuaiscoletivos* que se pensam “com” os cotidianos, ainda somos nós, alguns poucos, que decidimos que *fiões*, que *lembranças*, que *relatos*, que *imagens*, que *histórias*, que *sons*, *sombras* e *silêncios* irão se tornar “visíveis” aos “olhos” dos nossos leitores.[...] Ainda aqui, precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de “discursos inacabados”. (FERRAÇO, 2003, P. 172, grifos do autor)

Logo, por pesquisar com tantos *praticantes* plurais, exijo-me trabalhar com a ética e com a estética como princípios primordiais de investigação. Esses pilares estarão presentes nas escolhas cuidadosas das palavras escritas aqui, nas fotografias e nas memórias trazidas a esse texto, no pedido de licença ao entrar nos *espaçostempos* de vida desses *praticantes* (ALVES, 2010).

Outra reflexão importante quando adentramos uma pesquisa narrativa no/com os cotidianos é o questionamento sobre os muitos movimentos que fazemos ao longo da investigação. Mesmo que não se possa precisar onde o conhecimento começou e, menos ainda, para onde ele irá nos levar, nós, pesquisadoras e pesquisadores, temos que estar atentos aos sinais apresentados e sentidos, os quais nos ajudam a estabelecer coordenadas e realinhar novos percursos a serem percorridos. É justamente no caminho não cartesiano de uma pesquisa, ali onde cabem nosso sentir, nosso amor e nosso afeto, que procurei encontrar algumas respostas para os meus questionamentos, mesmo sabendo que essas respostas apontam para muitas direções, não havendo um lugar seguro a se chegar com elas. Morin nos traz importantes ideias nesse sentido quando nos mostra a seguinte reflexão:

hoje penso que o conhecimento é uma aventura espiral que tem um ponto de partida histórico, mas que não tem um fim, que deve, sem

---

<sup>9</sup> A justaposição da palavra é frequente no campo dos estudos do cotidiano (GARCIA, 2003) , trazendo para a escrita uma opção teórico-epistemológica que visa romper com ideias dicotomizante e hierarquizante, como as que vem sendo ensinado pela ciência moderna clássica.

cessar, fazer círculos concêntricos, ou, melhor dizendo, que a descoberta de um princípio simples não tem fim: ela reconduz ao mesmo princípio simples que ela esclareceu. [...] A ideia da complexidade é uma aventura. [...] Os princípios da epistemologia complexa são complexos: não existem dois tronos; não existe absolutamente nenhum trono. Existem instâncias que permitem controlar o conhecimento; cada uma delas é necessária e cada uma delas é insuficiente. (MORIN, 2000, p. 45-62)

O trabalho no campo de pesquisa em minha própria prática como professora indicou-me mais do que nunca ser importante estar aberta e atenta aos desejos das famílias e das crianças de estarem ali comigo, imersos em uma tarde, quando falar, brincar e experienciar a língua portuguesa vem estabelecer um elo importante e bonito em nossa pequena comunidade de aprendizagem. Cada família que chega tem uma história para contar, uma expectativa que envolve afeto, saudade e pertencimento, e “essas histórias se constituem por meio de tessituras de nossas experiências ao longo da vida” (OLIVEIRA; REIS, 2018, p. 80).

Por tudo isso, e também pela minha identificação com as angústias e os dilemas enfrentados por essas famílias no que se refere ao desejo de ensinar a sua língua materna aos seus filhos e filhas, a conversa se faz necessária como ferramenta na busca de um conhecimento sem amarras, em que

[...] de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 36)

Ora, ao conversar, é inevitável que trocas espontâneas se estabeleçam e, refletindo mais especificamente no diálogo com as crianças, seria, de certo modo, apequena-las em suas grandezas ao submetê-las a pesquisas que as organizariam em gráficos e/ou em respostas, restringindo sua capacidade criadora e de máxima expansão. Ao conversar com crianças saímos da nossa zona de conforto, somos postos cara a cara com o inusitado que impreterivelmente foge ao óbvio e ao que é dado como certo.

A pesquisa narrativa, tão conceituada por Connelly e Clandinin, “está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (CONNELLY; CLANDINNI, 2008, p. 116). É exatamente pelas experiências de vida, pelos acontecimentos cotidianos que, ao nos encontrarmos no parque, eu e as crianças damos início a nossa tarde. Uma rotina gostosa, leve e cheia de histórias, onde quem se sentir à vontade pode compartilhar com o grupo alguma novidade da semana, ou resgatar uma experiência antiga, mas ainda viva e pulsante na memória e no corpo... Nesses momentos nos conectamos uns aos outros, olhamos para as nossas próprias histórias e memórias, tantas vezes ressoantes com o que estamos ouvindo. “A palavra, dita ali, não se limita a ser veiculadora de sentidos, a palavra é carne, é materializadora da vida, proporcionadora de acontecimentos” (RUFINO, 2019, p.14).

Outros autores que contribuem muito para o campo e me ajudam a refletir sobre os modos de se fazer uma pesquisa narrativa são Maria Emília Castro Lima, Corinta Geraldi e Wanderley Geraldi. No artigo *O trabalho com narrativas na investigação em educação* (2015), a identificação de quatro categorias referentes à pesquisa narrativa é importante para que nós, pesquisadores deste campo, possamos entender, objetivamente, *as possibilidades de construções teórico-metodológicas e discursivas* de nossas pesquisas. Deste modo, acredito que essa investigação só se concretiza uma vez que,

[...] havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. (GERALDI; GERALDI W; LIMA, 2015, p. 26)

Compreendo que a minha trajetória de professora, que se iniciou e começou a se solidificar no Brasil, foi reinventada com a mudança para os EUA. Junto às mães brasileiras, que me acolheram e formaram uma importantíssima rede de apoio naquele momento, o trabalho que hoje desenvolvo com as crianças delinea-se. Essas experiências educativas, tão significati-

vas e importantes para mim, tornam-se objeto de compreensão na medida em que busco, de certa maneira, visibilizar os esforços que muitas famílias imigrantes fazem na tentativa de manter viva, perante uma língua-cultura dominante, sua língua-materna. bell hooks (2017, p. 224), nos diz que “o inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas”. Percebo, então, que a língua-materna portuguesa, é para muitas dessas famílias, uma forma de resistência, de não deixar com que a cultura americana ocupe o lugar do afeto e do pertencimento ao Brasil.

Nesse movimento quase que familiar, comecei a me encontrar com um grupo de cinco crianças - todas filhas de amigas/os - para uma tarde onde a língua portuguesa ia nos guiar por novas descobertas. Essas crianças, que moravam no mesmo bairro e estudavam na mesma escola pública, vinham com histórias parecidas: todas entendiam bem o português, tinham um dos pais brasileiro, iam ao Brasil pelo menos uma vez ao ano visitar a família e, para minha surpresa, traziam para nossos encontros livros de literatura brasileira que queriam mostrar aos colegas.

Durante os longos meses de inverno, em uma cidade onde o frio castiga e a neve às vezes chega a se acumular, as casas dessas crianças foram nossos locais de acolhida. Um rodízio era feito de forma com que cada família pudesse receber a turma uma vez por mês. Nessas tardes, faziam questão de nos acolher com muito carinho, e encontrar um lanchinho brasileiro - pão de queijo, biscoito de polvilho e até pudim esperavam por nós! - e muitos livros em português foram se fazendo presente. Logo, nossos encontros começaram a se estabelecer a partir das demandas trazidas pelas crianças, dos interesses que compartilhavam e, claro, dos livros que nos apresentavam.

O conceito de *comunidad de atención mutua* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) nos diz que, em uma investigação, as relações entre as pessoas são de natureza colaborativa, nas quais cada uma deve ser valorizada dentro de sua importância singular para a construção e manutenção da comunidade. Compreendo, desta forma, o grupo com o qual trabalho e

pesquisa – adultos/as e crianças – como uma comunidade de investigação. Aprendemos, trocamos e atuamos juntos...

No livro *Quatro Cantos* (BISPO et al., 2022) há em um texto entreato, que surgiu de conversações entre Nêgo Bispo e Joviano, uma discussão entre os conceitos comum e público que dialoga com essa ideia de comunidade. Para os autores, “o comum é circular, cíclico, [...] é presença, imanência, confluência, transfluência, transcendência, [...] é comunidade. [...] O comum é verbo, é fazer-com, colaborativismo. [...] Persegue a horizontalidade”. Relembrar o percurso da minha prática como professora nos EUA é necessariamente falar de comunidade, do que é comum. Desde de primeiro grupo de crianças com quem trabalhei, no ano início de 2015, passando pela formação do *Ciranda Playgroup*, em 2018, a construção sempre foi coletiva, em troca horizontal entre família e professora.

A partir das perspectivas de pesquisa apontadas neste texto, acredito que só é possível legitimar todos os sujeitos envolvidos nessa investigação como coparticipes se a eles for garantido espaço de fala e escuta, rompendo com a lógica binária do pesquisar, onde a figura do pesquisador é, propositalmente e necessariamente, separada do seu foco de estudo. Estar vinculada ao grupo de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) possibilitou-me esse tipo de abordagem metodológica, assim como permitiu um olhar para minha prática como forma de experiência constitutiva, dando-lhe um acabamento.

Neste sentido, faz-se necessário apresentar *as pessoas*<sup>10</sup> envolvidas nesta *comunidade de atenção mútua*, no intuito de explicar os muitos porquês surgidos no ato de pesquisar, a importância das narrativas aqui contidas e de que forma elas triangulam com a *prácticateoriaprática* que vivenciei ao longo da pesquisa.

Foram várias as famílias com as quais tive o privilégio de conviver desde que comecei a dar aulas fora do Brasil. Por se tratar de um projeto muito pessoal, uma vez que eu mesma chegava ao novo país com um filho

---

<sup>10</sup> Nêgo Bispo (2022), o Antonio Bispo dos Santos, lavrador, poeta, tradutor de saberes, respeitado mestre do território Quilombola Saco do Curtume, no sertão do Piauí, nos aponta para a seguinte possibilidade: o uso do termo *pessoas* ao invés do *sujeitos*, que termina sempre ficando no masculino.

pequeno e cheia de questionamentos em relação à língua-cultura, os sujeitos que constituem essa pesquisa chegaram até mim, muitas vezes, por relações de amizades e interesses mútuos.

Escolho por trazer as narrativas de mães, já que são elas as mais interessadas e atentas em ensinar/manter a língua portuguesa para seus filhos - poucas foram as vezes que fui procurada por pais, mesmo quando no contexto familiar eram eles os brasileiros - e, claro, das muitas crianças que cruzam meu caminho, dividindo comigo momentos tão lindos de suas infâncias.

Assumo a importância de apresentar os sujeitos dessa pesquisa - opto por fazer essa apresentação ao longo da dissertação, conforme forem aparecendo as narrativas - que gentilmente e prontamente me autorizaram a trazer para o texto suas falas e de seus/suas filhos/as, assim como as fotos aqui contidas. Como coautores, discuti com as famílias sobre trazer ou não nomes para o texto. Uma das mães, respondeu a minha indagação com a seguinte fala:

- *Acho que a questão do anonimato é bem relativa quando se trabalha com sujeitos, né? Acaba sendo uma ilusão esse anonimato...Então pode usar a dona Clara como sujeito da fala dela sim!*

As outras famílias também concordaram e me disseram, sem exceções, estar felizes de poder contribuir com a pesquisa. As crianças, em ressonância com seus responsáveis, orgulhosamente gritaram “siiim”, quando eu as questioneei se poderia contar sobre elas nos meus estudos. Ponderei, então, que trarei seus nomes em algumas falas que julgo mais autorais e centrais para o texto, sem, entretanto, diminuir a importância das narrativas apresentadas não nominalmente. Por fim, ressalto que esses dizeres foram registrados por diversos canais: áudios das aulas gravados com consentimento, registros no meu caderno de planejamento, áudios de Whatsapp, além das anotações de memórias dos encontros.

Há, também, importantes recortes sociais que merecem atenção: sendo, por si só, um público específico aqueles que estão interessados em

atividades com a língua portuguesa para crianças, nossos encontros brincantes e literários sempre aconteceram em pequenos grupos de no máximo seis crianças. Foi sendo possível, desta forma, construir um contato mais intimista entre crianças, família e professora, o olhar atento às singularidades de cada um/a e ao ritmo aprendizagem da língua. Contudo, essa proposta ficou restrita ao borough do Brooklyn<sup>11</sup>, mais especificamente aos bairros de Park Slope e Fort Greene. Uma vez que eu residia nesta região e fui conhecendo a comunidade brasileira local, a logística de encontros em horário pós-escolar foi viabilizada pela aproximação entre as casas das famílias. Há dois grandes parques públicos que rodeiam esses bairros. Eles foram nossas “salas de aula” nos meses de temperaturas amenas. Um privilégio para poucos. Por serem localizações valorizadas na cidade, as pessoas que aqui narram suas histórias são de classes média alta, com privilégios e facilidades, diferentemente de muitos imigrantes brasileiros que hoje vivem nos EUA. Segundo dados do U.S. Census Bureau (2015-19), 15% desses imigrantes já vivenciaram a pobreza.

Considero de grande relevância as informações trazidas acima e não a toa a literatura aparece com facilidade nas casas dessas crianças. Elas são filhas de pais letrados, com acesso a bons textos literários e possuem “a vivência da fruição estética” (MORTATTI, 2014, p. 40), o que contribui enormemente para a formação desses pequenos leitores de língua portuguesa.

A concepção de literatura que mais se aproxima da minha pesquisa parece ser a elaborada por Antonio Candido, quando compreende que

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desde modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a

---

<sup>11</sup> A região metropolitana de NYC é composta por cinco borough: Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens e Staten Island. O Brooklyn é o mais populoso, com 2.736,074 residentes.

presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2004, p. 174-175)

A literatura, então, não poderia deixar de ocupar um espaço grandioso em minha prática educativa. Crianças e adultos produzem cultura e se manifestam constantemente por meio da literatura. Ao chegarem ao parque, as/os pequenas/os querem ansiosamente contar suas histórias e fabulações ...Querem compartilhá-las, registrá-las... Seja no papel, no chão de terra ou simplesmente através da partilha oral. E isso é, ao meu ver, a forma mais pura e pulsante de se viver com a literatura.

Busco mostrar, então, nas próximas páginas, a plenitude trazida pela literatura aos encontros com as crianças. Juntos, lemos muito... A começar pela leitura do nosso mundo particular, em um cenário onde vimos passar tantas primaveras, verões, outonos e invernos. A terra, a grama, as folhas caídas no chão, a neve e as árvores muitas vezes se misturaram entre as palavras que lemos nos livros. Transformamos “a leitura em prática circular e infinita” (LAJOLO, 2001, p. 7). E isso é muito!

### **3 - PORQUE EU PRECISO FALAR COM A MINHA AVÓ!**

*Da minha língua materna eu aspiro a esse movimento em que ela se desidioma, convertendo-se num corpo sem mando de estrutura ou de regra. O que quero é esse desmaio gramatical, em que o português perde todos os sentidos -  
Mia Couto*

*Toda palavra traz os murmúrios de sua história - Carlos Vogt*

Opto, nesta pesquisa, por conceituar a língua portuguesa, aprendida no universo aqui retratado, como língua materna. Ora, as mães que aqui trazem suas narrativas são todas brasileiras, fato que por si só é muito significativo. Desde a gravidez conversam com seus filhos em português. Cantam canções de ninar em português. A língua portuguesa é a usada para narrar as histórias da família que está no Brasil. É a língua do afeto, das memórias mais ternas, de dentro de casa, dos momentos mais íntimos.

Essa concepção de língua materna vem dialogar com o conceito de literatura, defendido por Antonio Candido, aqui já referido, quando nos diz que a arte da palavra se manifesta universalmente em todos os homens em todos os tempos, e não há como negar que a literatura está presente em nossas vidas desde sempre, viva por meio das muitas oralidades reverberadas pela nossa língua-mãe.

Conversando com as crianças e suas famílias ao longo de todos os anos de trabalho no exterior, percebi que a figura das avós também é chave importantíssima no anseio pelo bom uso da língua portuguesa na prática cotidiana. Muitas dessas avós não sabem falar o inglês, o que poderia inviabilizar uma boa conversa com seus netos e netas.

Sempre que começo a trabalhar com um novo grupo de crianças, gosto de questioná-las sobre o porquê delas estarem ali comigo. A conversa que escolho trazer aqui mostra a dimensão e a importância da linguagem no que se refere à mediação das relações sociais e denúncia, por consequência, a fusão entre fala e comunicação, elementos indissociáveis:

- *Eu gosto de fazer aulas de português porque ela (referindo-se a avó) só pode falar português. Então eu gosto de aula de português para poder falar com ela.*
- *Isso, eu preciso falar com a minha avó!*
- *É! É importante a aula de português porque faz as pessoas me entenderem quando eu vou ao Brasil e assim eu posso falar com as pessoas.*

Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), nos mostra que a língua é um fator social cuja existência se afirma nas necessidades de comunicação:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começam a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. [...] O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida em que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo. (BAKHTIN, 2006, p. 109-110, grifos do autor)

Nessa perspectiva, entendo que nossas aulas de português são terrenos férteis para que cada criança, dentro do seu tempo, desenvolva a língua portuguesa como língua materna. A oportunidade de interação social através do português é o que nos une, é o que gera uma identificação imediata entre as crianças. As memórias que elas trazem para as conversas são, muitas vezes, parecidas, cheias de sentidos semelhantes. Certa vez, perguntei o que mais gostam de fazer quando vão ao Brasil e ouvi como resposta derivações das mesmas temáticas:

- *Ver a minha vovó.*
- *Eu também! Vovó, açai...*
- *Meu vovô e comida...Brigadeiro, biscoito de polvilho, pão de queijo.*
- *Eu gosto de falar com a minha prima.*

Logo, acredito que, ao reconhecer no outro desejos, vontades e lembranças semelhantes, a identificação com a cultura brasileira ajuda bastante no uso corrente da língua.

Embora não deseje elaborar aqui um estudo específico sobre ciências da linguagem, busco ampliar a visão de língua para a língua materna como herança. Herança essa que, em virtude da ancestralidade que a língua carrega, materializa-se em histórias orais e escritas. Essa experiência veio em grande parte do programa de after-school em que trabalhei, na pré-escola

brasileira Girafas. Foi lá que tive meu primeiro contato com o conceito de PLH<sup>12</sup> – português como Língua de Herança – e passei a me dedicar à alfabetização de crianças, filhas de imigrantes brasileiros que manifestavam o desejo de ensinar e manter o português para os seus filhos, como língua de valor social e afetivo para esse grupo específico.

### **3.1 - O QUE DIZEM AS MÃES?**

#### **SOBRE A HERANÇA - LÍNGUA, LITERATURA E CULTURAS BRASILEIRAS**

Certa vez, em uma das muitas conversas entre amigas e mães cujos filhos já frequentaram as aulas de português, uma delas foi questionada sobre o que acredita ter influenciado no desenvolvimento da língua portuguesa das crianças. Mãe de dois meninos – um de 5 e outro de 9 anos – que nasceram nos EUA e falam um português elaborado, com vasto vocabulário, Priscila não titubeou em responder. Munida do meu celular, pedi licença para gravar a sua fala, pois já imaginava que uma resposta interessante viria a enriquecer essa dissertação. Segundo ela,

*Pra mim sempre foi muito importante desenvolver a língua nos meninos por uma questão de manter a herança cultural, a identidade cultural... De ser uma herança que faça parte do que eles são, da identidade deles. E, apesar da gente morar longe, isso sempre foi muito importante pra mim. Eles conhecerem as raízes deles, a história familiar, o país. Apesar de eu ter vivido aqui (NY) a maior parte da minha vida, nunca tive vontade de ser inserida na cultura americana. Eu cresci em um bairro só de imigrantes, com os pais brasileiros e que viviam em ambientes brasileiros, então eu sempre me senti muito brasileira apesar de morar aqui. Meus filhos, hoje, moram em um bairro com menos imigrantes, com muito americano, então é ainda mais importante para mim realçar e salientar essa identidade deles. E a língua é uma das maneiras de fazer isso...Fora tudo isso a gente vai a muitos eventos culturais brasileiros, à aula de capoeira, ouvimos muita música brasileira, mantemos con-*

---

<sup>12</sup> Segundo a linguista Sílvia Melo-Pfeifer, o conceito de PLH pode ser definido como: língua que é aprendida junto a uma comunidade e/ou família deslocalizada, mas que pode conter muitas variáveis relacionadas ao grau de desenvolvimento.

*tato próximo com a família de lá. Então, pra mim, o aprender português também é um jeito de possibilitar que eles tivessem a chance de desenvolver essas relações também no Brasil. Acho muito triste quem não faz questão de manter a língua...Você fecha muitas oportunidades, riquezas para os filhos. Pra mim sempre foi uma prioridade, e meu marido (americano) sempre apoiou isso. O português deles é muito bom mesmo e eu acredito que algumas coisas me ajudaram nesse processo: eles frequentaram uma pré-escola brasileira, o núcleo familiar só fala português, a gente sempre leu muitos livros em português. Tive esse cuidado, sabe? Eu pego muito no pé deles para que eles falem só em português dentro de casa. Brigo mesmo se ouço eles falando em inglês entres eles...Sou bem rígida.*

*(Priscila Neri - oralidade transcrita<sup>13</sup>. NY, outubro de 2022)*

No relato de Priscila, fica evidente que há um esforço por parte dessas mães no sentido de transmitir e ensinar a língua portuguesa aos filhos. Mesmo sendo este um processo muitas vezes natural por se tratar da língua materna delas, é preciso um cuidado para que o inglês, língua dominante do país, não ocupe posição de total destaque nos ambientes familiares.

A história de vida de Priscila também deixa marcas na sua narrativa. Filha de pais brasileiros, que ainda bem jovens tiveram sua primeira filha, chegaram aos EUA quando a menina tinha apenas 2 anos. A perspectiva de conhecer uma nova cultura e oferecer uma qualidade de vida melhor para a filha foram as principais motivações para a mudança de país. Trabalharam arduamente por muitos anos, assumindo diversos serviços: motorista de táxi, babá de crianças, faxina de casas e apartamentos. Priscila diz que por volta dos seus 10 anos era muito responsável e que cuidava de sua irmã mais nova, nos períodos em que os pais estavam no trabalho. Aos 15 anos, com seus pais já bem estabelecidos e com trabalhos pelos quais eram bem remunerados, Priscila voltou ao Brasil. Alguns anos depois cursou jornalismo e trabalhou em diversos veículos de imprensa até retornar definitivamente a Nova York, com 25 anos. Trabalha hoje como consultora de ONGs,

---

<sup>13</sup> No livro *Quatro Cantos*, os autores trazem o conceito de *oralidade transcrita*. Segundo eles, este seria “um novo gênero de produção literária (e também acadêmica e científica) que temos desenvolvido no Encontro de Saberes, e que também está nas licenciaturas Interculturais Indígenas”. (BISPO et al., 2022, P. 12)

na área dos direitos humanos, função essa que lhe permite estar em contato próximo com jovens de comunidades carentes de alguns estados do Brasil. Nicolas e Caio, filhos de Priscila, frequentam, desde pequenos, os encontros no parque. Trazem, junto da curiosidade nata, um português tão bonito que reconta os esforços feitos pela mãe.

Recordo-me também de uma conversa que tive com outra amiga brasileira. Jornalista e professora, Mila ministra disciplinas de história latino-americana em uma universidade de Nova York e está sempre muito atenta às iniciativas de afirmação da cultura brasileiras promovidas pelos imigrantes que vivem na cidade. Em uma tarde na casa de Mila, enquanto preparávamos uma feijoada, eu contava a ela um pouco da pesquisa que vinha fazendo. Ela logo quis trazer seu relato, já que é mãe de uma menino de seis anos e se identifica com as questões aqui trazidas. Ela conta que

*Criamos (ela e o marido, também brasileiro) um “ambiente artificial” para que a língua materna do M. fosse o português, pelo menos nos primeiros anos de vida dele. Só falávamos Português, só ouvíamos música brasileira e líamos muito em português. Até a compra do mercado fazíamos com ele em português para que ele fosse aprendendo os nomes das frutas, das comidas...Uma maluquice! Mas que deu certo!*

*(Mila Burns - oralidade transcrita. NY, março de 2022)*

Há muitas outras narrativas que eu poderia trazer aqui. Relatos interessantes, tão intensos e bonitos. Tarefa árdua essa de escolher os que, acredito, irão se somar à pesquisa! Opto então por mais dois depoimentos, na certeza de que eles falam por tantos outros...

Julia, uma amiga que conheci no Brasil e hoje vive no exterior com o marido e dois filhos, contou em sua conta no Instagram, um pouco da experiência que foi tirar a cidadania canadense. O relato dela me tocou profundamente e o trago – com a permissão de Julia – aqui:

*Eu não contava com o discurso da juíza. Uma mulher jovem, sorridente, de cabelo curto no estilo faux mohawk, um moicano que não chega a ser raspado dos lados. Disse ela que só precisou de uma coisa para ser canadense: nascer aqui. Foi fácil. Enquanto que, para nós, aquilo vinha com uma bagagem pesada de afastamento da*

*nossa cultura de origem, uma bagagem de coragem, de cansaço. Foi aí que comecei a chorar. Acho que não foi tão fácil assim, nem para mim.*

*Ela mencionou a questão da língua, já que para muitos de nós, imigrantes, o inglês não é mãe. Esse é o cerne da minha estrangeiridade.*

*Vivemos em constante tradução de nós mesmos, e é fácil ignorar o esforço que isso representa. Quem existe noutra língua que não aquela que ouvimos nos úteros de nossas mães, nas canções de ninar, no burburinho incompreensível dos adultos, na primeira dor e no primeiro abraço, na descoberta do amor, existe longe de si. O trajeto cotidiano é longo, é constante, e é cansativo. Se a gente não toma cuidado, pode apagar o brilho da vida nesse translado permanente em que nunca se chega em casa. A língua é materna não é à toa. Sem ela, viramos órfãos. Quando passo muito tempo sem falar o português, sinto a exaustão de viver sem colo.*

*(Julia Sobral - relato postado por Julia no Instagram, em 2021)*

Como é possível observar no bonito texto de Julia, ela, que se autodenomina leitora, escritora, poeta, mãe, amante de palavras, línguas e livros, é filha de mãe brasileira e pai francês. Viveu por anos no Brasil até conhecer o marido canadense e optar por viver por lá com seus dois filhos.

Essa língua de Julia que traz colo, aconchego e carinho, também está na história de Theo e seu avô, que mora no Brasil. Como forma de encurtar a distância, já que Theo nasceu e mora nos EUA e só se encontra com a família brasileira durante as férias escolares – ou então quando os avós vêm visitá-lo em NY – juntos criaram um livro. Livro este que foi crescendo junto do menino, que com o passar dos anos ia acrescentando palavras e até mesmo personagens! Patrícia, mãe de Theo, me contou orgulhosa um pouquinho dessa história:

*Meu pai e Theo, desde que ele era pequenino, inventam histórias onde o personagem principal era um elefante. Agora, que o Theo está maior e aprendendo a ler e escrever, eles estão criando um livro juntos. É muito legal o que eles criaram...Foram, ao longo dos anos, colocando novos personagens e tal. Agora já estão com três livros. Meu pai escreve em português, o Theo em inglês. Acho muito legal porque vejo isso como uma forma deles estarem mais próximos e do Theo aprender ainda mais o português.*

(Patrícia Bomeny - *oralidade transcrita*. NY, maio de 2022)

Figura 3 - Livro do Theo

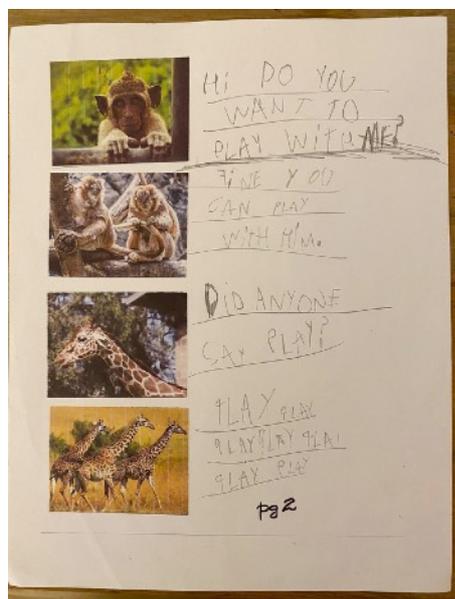
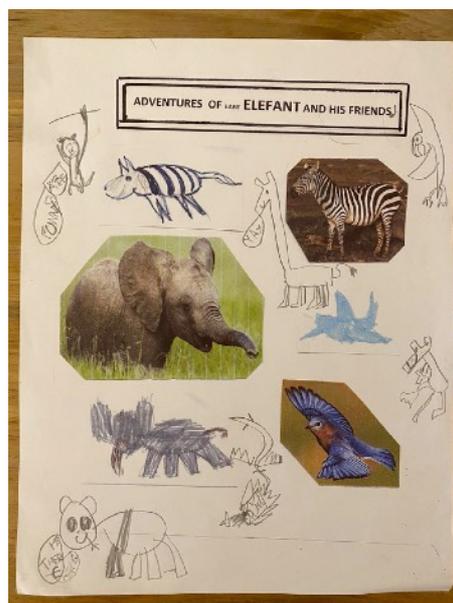


Figura 4 - Livro do Theo



Figura 5 - Livro do Theo

Os pais de Theo são brasileiros e vieram, no ano de 2011, estudar artes visuais em Nova York. O pertencimento à cultura brasileira fica explícito nas estampas que Patrícia produz para marcas americanas de renomes,

voltadas para a indústria de roupa e decoração. Théo frequentou o Ciranda Playgroup por diversas vezes e foi sempre uma alegria contar com esse menino curioso nos nossos encontros.

Volto, agora, às epígrafes deste capítulo que se tornam ainda mais repletas de sentidos quando reflito sobre os relatos de Priscila, Mila, Julia e Patrícia. Mia Couto fala de uma língua materna que se desidioma, que foge a toda regra até perder o sentido. Carlos Vogt se refere às histórias e heranças que carregamos na linguagem... O que essas mães fazem, a meu ver, é exatamente isso. Conseguem trazer aos seus filhos, mesmo mediante alguns esforços, uma língua portuguesa que não está presa a um “conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculada de suas condições de realizações” (ANTUNES, 2003, p.41) mas, sim, carregada de memórias afetivas e de heranças familiares. São nesses movimentos - de encontro com as lembranças de suas infâncias, com a família que está no Brasil - que vão fortalecendo a identidade brasileira, mesmo se estando fora do país, encurtando distâncias, criando raízes e, logo, passando à geração seguinte a concepção de que “como o desejo, a língua é rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras.” (hooks, 2017, p. 223)

Refletindo sobre minha prática, com as narrativas trazidas até aqui, fica evidente a influência que tem a literatura no desenvolvimento da língua materna. A leitura de livros em português tem enriquecido a rotina das famílias com que convivo. E, amparada nessa certeza, tenho a literatura brasileira como norteadora do trabalho que desenvolvo com as crianças. Busco, então, em Marisa Lajolo (2001; 2009); Maria Mortatti (2014; 2018); Irandê Antunes (2003); João Geraldi (2006; 2015); Regina Machado (2004) e Mikhail Bakhtin (2006; 2011), inspirações teóricas que possam articular a *prácticateoriaprática* que envolve essa pesquisa.

Sempre busquei trabalhar o texto, nos encontros com as crianças, como fonte de inspiração para novas histórias, passando longe da ideia de decodificação. Mesmo muitas delas não estando alfabetizadas na língua portuguesa, pouco me importou os fonemas ali contidos, ou então a quantidade de palavras... Queria mesmo apresentar-lhes uma literatura que as provocasse, que trouxesse estranhamentos e questionamentos, que permitisse

que as palavras tocassem as crianças e, nesse movimento, movidos pela literatura, pelo encantamento, fossem aprendendo e usando, cada vez mais, a língua portuguesa.

Reduzir a leitura literária a pretexto de uma alfabetização e/ou aquisição linguística mecanicista é tirar a poesia e a complexidade do que está sendo lido. É, sobretudo, esperar - e acreditar - pouco da contribuição das crianças em sua inserção no mundo. Ouvi Jorge Larrosa dizer, em uma aula online a que tive o privilégio de assistir, que “ a pobreza da linguagem empobrece o mundo e a pobreza do mundo empobrece a linguagem”. Nesse sentido, o que busco ao apresentar bons textos literários às crianças é que, nessa troca, os pequenos possam se inserir na cultura brasileira, construindo sentidos próprios sobre si e sobre o mundo. Que possam se surpreender, indagar, questionar... Aprender uma língua pautando-se na sensibilidade, na imaginação.

Lajolo, em "O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?", aponta para a ideia de que em um texto,

[...] inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção dessas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor. (LAJOLO, 2009, p. 104)

Trabalhar a literatura com crianças é um convite a atravessamentos: não há planejamento ou espaço para a rigidez, elas se sentem à vontade para interromper uma história quando julgarem importante, “fazer peraltagens com as palavras” (BARROS, 1999, p. 15), trazer o vivido para dentro das páginas.

Alegria e prazer andam juntos quando experimentamos de forma significativa a literatura. Em uma das tardes em que estive com as crianças no parque, Eduard, de sete anos, me disse que poder usar a sua imaginação ao ler livros é o que o faz gostar de ler. Logo em seguida, emendou:

*- mas também tem coisas que eu leio que já sei...E é legal também, porque eu tenho memórias alegres...*

É nesse descobrir-se, pautado em modos outros de se relacionar consigo próprio e com o outro, encontramos na literatura infinitas possibilidades de encontros e reencontros.

A inexatidão do sujeito não cartesiano e racional é pulsante nas ações das crianças. Cabe a nós, professoras e professores, chegar mais perto delas para enxergar com carinho os seus movimentos de aprendizagem...Elas vão e voltam, refletem, têm calma e têm urgências. Os relatos que trago agora me ajudam a percorrer esses movimentos. São convites à reflexão, a (re)elaboração de novas formas de se pensar a infância e a linguagem, no encontro com a literatura...

#### **4 - VIVÊNCIAS LITERÁRIAS - UM PASSEIO NO MUNDO DOS LIVROS**

Novembro de 2021 – Encontros brincantes e literários no Prospect Park (Brooklyn - NY)

Era começo de outono quando demos início aos nossos encontros. Eu e quatro crianças, todas com seis anos e cursando o primeiro ano em escolas públicas em NY nos encontrávamos uma vez por semana no Prospect Park<sup>14</sup> por duas horas com muita leitura e brincadeiras, nos expressando em língua portuguesa. As árvores já coloriam o parque com novos tons e muitas folhas secas forravam o chão, tornando desafiante a tarefa de juntar a criançada para uma atividade mais direcionada para a leitura ... Eles me traziam folhas das mais diversas cores, gravetos de todos os tamanhos e queriam mesmo era correr e explorar a natureza.

Tomo a liberdade de trazer para este capítulo da dissertação textos verbais e visuais que, mesclados entre si, apontam para outras perspectivas

---

<sup>14</sup> Parque público situado no distrito do Brooklyn - NYC. Grande, bem conservado e com muitas áreas verdes é bastante frequentado, nos dias de semana, por diversos coletivos educacionais que oferecem programas de after-school às tarde.

da escrita acadêmica e da prática educativa. Acredito que apresentados dessa forma, esses textos trazem, de forma mais verdadeira, as experiências que foram vividas por mim e pelas crianças, afirmando-nos como sujeito de interação e constituindo nossas relações.

Nos dois primeiros encontros, propus algumas brincadeiras para nos conhecermos melhor: sentados em roda, um(a) de nós dizia o próprio nome em voz alta. Quem estava ao lado dava sequência à brincadeira dizendo o seu nome e o do(a) amigo(a) que o antecedeu... O livro-imagem *Telefone Sem Fio*, de Ilan Brenman, abriu caminho para brincarmos também. Palavrinhas e frases, ora em português, ora em inglês, eram cochichadas de ouvido em ouvido, resultando em muitas gargalhadas e, às vezes, surgiam novas palavras, em uma nova língua denominada por nós de “portuglês”! E, assim seguimos, nos descobrindo em meio àquele bonito cenário, brincando com palavras, histórias, folhas, gravetos e terra.

A oralidade, compreendida como umas das formas de literatura, é um dos eixos principais quando se trabalha com a aprendizagem de uma língua. Seja através de conversas espontâneas, de histórias vividas e compartilhadas, de causos inusitados ou de discussões mais direcionadas, as crianças estão sempre dispostas à partilha, sendo elas, desta forma, “protagonistas da sua própria história” (MACHADO, 2004, P. 13). Procuro, como professora, garantir a elas um lugar de conforto para esse compartilhar, sem me ater, em um primeiro momento, a possíveis erros gramaticais tão comuns na aquisição de uma nova língua. Meu interesse maior são o desejo de comunicação e a expressão livre, sem amarras e sem medos.

A contação de histórias, que acontece em todos os nossos encontros, também proporciona momentos importantes no que se refere à oralidade da língua. Ao ler para as crianças, parto do princípio de que

O objetivo é proporcionar uma experiência de leitura que não apele apenas para o raciocínio lógico. Dirijo palavras e imagens poéticas a pessoas que possam pensar, sentir, imaginar, perceber e intuir o que está no texto e nos intervalos de respiração do discurso. Proponho uma conversa ressonante... (MACHADO, 2004, P. 10)

Essas conversas se tornam valiosas, também, na medida em que vamos entendendo o nosso lugar nessa dialética. Para Antunes,

Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições de interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situação de interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais. (ANTUNES, 2003, p. 102-103)

Foi por meio dessas trocas que fomos estabelecendo alguns combinados sobre respeito mútuo que ajudaram muito na dinâmica das aulas. Saber ouvir e acolher a fala da/o colega; estar aberto para ir ao encontro daquilo que o outro diz e aprender com ele são essenciais para uma educação verdadeiramente libertadora. Assim, semana após semana, as crianças e eu fomos nos conhecendo e abrindo caminhos para novas descobertas.



Figura 6 - Prospect Park

Figura 7: Folhas do outono

Figura 8 - Clara, graveto, chão e escrita



Voltando aos nossos primeiros encontros, aproveitei a empolgação das crianças com a natureza do parque e trouxe para nossas rodas de conversa questionamentos acerca das diferentes vegetações existentes no Brasil e nos EUA. Perguntas como:

- *As árvores ao nosso redor são as mesmas lá do Brasil?*
- *O outono de lá é igual ao daqui?*
- *E a vegetação, é parecida ou diferente?*

Pude observar, naqueles poucos segundos de silêncio, que elas estavam buscando na memória o vivido nas idas ao Brasil, e logo começaram a trazer ideias para a roda:

- *“ah, não, lá é quente, aqui é frio”.*
- *“é, lá é muito calor e não tem neve!”.*
- *“A Amazon Rainforest é no Brasil! Eu já estudei na escola!”.*
- *“Me too!”...*

Perguntei se gostariam de conhecer um pouco mais sobre a Amazônia e contei que tinha alguns livros bem legais que mostravam muitas histórias da floresta. Animados, disseram que sim e deixaram pulsar no corpo o entusiasmo do momento: pulavam, corriam e jogavam folhas uns nos outros... Naquele dia, continuamos conversando e brincando, deixando chegar as curiosidades que um encontro potente pode trazer. Momentos como esses me trazem Skliar, em seu “elogio à conversa”:

Uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo quem conversa, não o conhecimento prévio. Uma pergunta arca o corpo e uma possível resposta inclina-o para a frente. As palavras inesperadas sacodem, despertam, acendem, ofendem desesperam, revolvem.

Uma conversa é o contrário do “porque eu digo”. O eu não tem qualquer transcendência na conversa porque se diluiu na potência do “nós”. (SKLIAR, 2018, P.12)

Estar no parque, junto à natureza, nos permitiu, especialmente nos momentos em que estudávamos nossa floresta tropical e suas riquezas, uma conexão viva com o ambiente. Esse *desemparedamento* – conceito que trarei em breve – nos possibilitou leituras sem amarras, em movimentos orgânicos de idas à natureza e reencontros com as palavras. Brincar, conversar, correr, rir e ler; sem que houvesse uma ordem pré-estabelecida, fomos moldando nossas tarde em sintonia com nossas vontade e com o que a natureza ao redor nos oferecia.

Pensar em práticas educativas, que se expandem junto com o meio ambiente e não se limitam a espaços fechados e sem conexão com a vida e a natureza, é de grande importância quando refletimos sobre a escolha da perspectiva com que trataremos a educação das novas gerações. Há, urgentemente, que se romper com a lógica mecanicista, que separa as crianças da natureza, limitando-as a um sistema que prioriza a pasteurização dos seus desejos, a produção de conteúdo e a produtividade.

Reflico, então, sobre o privilégio que é poder ter um parque como sala de aula. Estar na natureza e ser natureza! Léa Tiriba (2005) nos elucida o conceito de *desemparedamento*:

A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam.[...] O movimento de *desemparedar* pressupõem novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola; aponta, portanto, para um novo paradigma civilizatório e implica desafios [...] em que a educação não se concentre em processos racionais, seja movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restrinjam aos espaços entre paredes; em que a escola seja lugar de viver o que potencializa a existência. (TIRIBA, 2018, p. 198)

É notória a necessidade de expansão das crianças quando chegam ao parque. Após seis horas de aula dentro da escola, o “movimento de corpo inteiro” se faz presente nas corridas entre as árvores, no pega-pega, da escavação da terra para encontrar minhocas... Negar esse momentos seria apagar a potência de suas existências.



Figura 9 - Pausa para observar a minhoca



Figura 10 - Hora de brincar

#### **4.1 - AS INFÂNCIAS E SEUS VESTÍGIOS**

Receber, semanalmente, crianças que compartilham comigo seus anseios, questionamentos, desejos e angústias exige um olhar minucioso sobre aquelas infâncias. Não é possível, mediante a intensidade dos nossos encontros no parque, onde os movimentos são sempre expansivos e as conversas alargadas, que eu as compreenda de forma simplista, categorizando-as como um mero principiar de vida com mais ausências do que presenças.

Interessa-me pensar o conceito de infâncias para além de um tempo cronológico, relacionando-o com a complexidade de se estar e de se relacionar com o mundo. Neste sentido, podemos encontrar em abordagens de povos africanos, a ideia de que a experiência infanta “é entendida como um movimento na existência, pleno de potência, de criação, de abertura, que não necessariamente se prende ao período em que vivemos como crianças” (Flor Do Nascimento, 2020).

Foi necessário, então, nas muitas vezes em que estive com as crianças, reencontrar-me na experiência infantil - isto é, permitir-me brincar e aprender junto, contemplar com calma as sutilezas dos acontecimentos, estar constantemente em busca de “um olhar menos ensinante, mais receptivo à novidade que cada criança traz consigo (...)” (LEAL, 2004) - para que pudesse me aproximar das infâncias ali presentes e estabelecer, de fato, encontros pautados no princípio da alteridade.

Refletindo sobre a relação que cada criança do grupo estabelece com a língua portuguesa, encontro nos dizeres de Wanderson Flor do Nascimento (2020) um olhar decolonial para a formação dos sujeitos que faz ressoar os conceitos de infâncias e comunidade, já trazidos aqui. Segundo o autor,

Para as abordagens africanas que nos chegaram durante a empresa colonial, não chegamos prontas ao mundo. As pessoas são formadas ao longo de suas vidas, pelos elementos “naturais” que compõem seu corpo e por tudo o que na comunidade já se viveu, pelos projetos que ela elaborara para seu futuro. Isso implica dizer que o processo de subjetivação implicado na elaboração da pessoa é contínuo e comunitário, de modo que a “formação da pessoa dá-se através de processos de socialização” (Oliveira, 2006, p. 55). A formação é, portanto, um processo constante, durante toda a vida; e a preparação para a vida em comunidade é um dos passos importantes.

É através da palavra falada publicamente que um indivíduo recém-chegado ao mundo, saindo da condição de coisa animada, entra no mundo dos sujeitos humanos (Cunha Jr. 2010, p. 85). Essa palavra, no decorrer desse processo, tem a função de conector com os diversos elementos que constituem a subjetivação: contato com a comunidade, com a ancestralidade e com a natureza. Alguém se torna sujeito, pessoa, num processo contínuo de recuperação, instalação e criação de novas relações entre estes três elementos.

A complexa noção de sujeito-pessoa para a maior parte das sociedades tradicionais africanas implica uma articulação entre elementos naturais e históricos. O sujeito é corpo, é natureza, é história, é cultura, é palavra. Não há uma ruptura entre história e natureza. (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 40-41)

Nesse sentido, pode-se dizer que a aquisição da língua portuguesa garante a essas crianças e à comunidade que ali construímos, uma noção sólida de continuidade, em que a palavra falada traz memórias que constroem pontes com o presente. Deste ponto de vista, as crianças são,

[...] a própria expressão desse tempo passado e, portanto, carregam o dever de atualizar essas narrativas. E a memória se encarna nos corpos infantis, não apenas na forma de imagens sensoriais, mas em sons, cheiros, texturas. Os corpos sentem o que lembram. Os sujeitos lembram o que sentem. (*ibidem*, p. 59)

Essas reflexões me fazem pensar que as crianças são potenciais que desafiam o poder normativo; transcendem nossas seguranças a respeito delas, mostrando que o que cabe a nós, educadores, é exercer a função de disponibilizar essas infâncias. São, também, revolucionárias na medida em que transformam a noção de tempo, experimentando a intensidade do momento em que se vive. Paulo Freire já nos dizia que "revolução menina" é aquela que, curiosa, ousa, pergunta, sonha e transforma (KOHAN, 2018).

Durante os planejamentos semanais que antecedem cada encontro com as crianças, por muitas vezes, recorro ao grande mestre da "poesia crianciera", Manoel de Barros, como fonte de inspiração. Leio e releio seus poemas com o intuito de, talvez, conseguir *falar/pensar a partir de ser criança*<sup>15</sup>, encontrando em mim uma infância de outrora, mas que continua

---

<sup>15</sup> Escrita inspirada no poema "Manoel por Manoel", de Manoel de Barros (2003).

aqui a pulsar. Barros (2003) nos mostra, também, que em uma infância livre não há comparações, mas sim comunhão. Comunhão essa que é presente na confluência do menino com os bichinhos, com o sol, com o rio e com as árvores. Penso que ter a oportunidade de trabalhar com infâncias em meio a natureza abundante do parque é, de fato, um convite à “visão comungante e oblíqua das coisas”. (*Ibidem*, 2003)

No decorrer desta pesquisa, a relação fecunda entre obras literárias e infâncias se estabelece na poderosa encruzilhada que existe entre o mundo real e o mundo imagético infantil. Isto é, a literatura constitui uma parte importante da infância na medida em que desperta “curiosidade, admiração e espanto”, provocado “a disposição do novo em descoberta, essencial a qualquer aprendizagem [...] Este modo próprio às crianças de buscar sentido sem a preocupação em ensiná-los ou aprendê-los” (LEAL, 2004, p.24).

Nas narrativas que trarei em breve, buscarei mostrar de quais formas os livros e suas histórias “transfundem” as crianças em coisas que elas desejam. Como nos diz Leal,

As crianças e Manoel de Barros brincam com a seriedade e sisudez dos sentidos, mudam os significados de lugar e mostram a quantos puderam perceber quão arbitrários os sentidos e significados têm sido. Barros e as crianças encontram-se em um espaço indefinido onde características humanas, vegetais, animais e minerais fundem-se. Um lugar anterior às classificações próprias ao saber científico adulto. Um universo imagético que se constitui na medida em que se faz linguagem. Tal subversão rompe os limites dos sentidos usuais e permite que atributos desloquem-se livremente e transmutam-se no novo inalcançável pensamento ordenado e linear da lógica estabelecida. (*Ibidem*, 2004, p.24)

#### **4.2 - A CONSTRUÇÃO UM ACERVO: UMA PEQUENA BIBLIOTECA ITINERANTE**

Antes de dar seguimento às narrativas das crianças em suas vivências literárias, é preciso fazer uma reflexão sobre a construção do acervo que utilizo para trabalhar nos encontros do Ciranda *Playgroup*.

Há, sempre, ao se pensar em uma literatura infanto-juvenil, a necessidade de que nós, professoras/es, façamos boas escolhas literárias no que se refere à qualidade do texto e aos temas que iremos apresentar aos nossos

estudantes, tarefa nem sempre simples de se fazer. São diversos os questionamentos que trago comigo a respeito dessas temáticas e da estética gráfica que os livros trazem consigo. Que estilos literários devem ser priorizados? Estou atenta a essa diversidade narrativa? O vocabulário usado pelo/a autor/a irá contribuir para o repertório linguístico das crianças? Os temas abordados irão interessar às crianças? Farão com que elas conheçam novas culturas e costumes? As ilustrações contribuirão para ampliar a apreciação estética e poética dos estudantes?

Acredito que essas perguntas me servem de guia no trabalho com as crianças e, sem dúvida, norteiam a montagem do meu acervo. Qualquer que seja a escolha literária, há sempre dois lados que se apresentam como importantes: a leitora que mora em mim e a mediadora de leitura para crianças.

Gosto de tomar como ponto de partida a minha própria infância para refletir sobre a relação que tenho com os livros – e tantas outras! Na apresentação desta dissertação procurei mostrar que nasci em um casa encharcada de livros. E essa intimidade com eles foi se fortalecendo conforme cresci. Recordo de minha mãe me aconselhando a comprar, pouco a pouco, livros que fossem do meu interesse e assim ir construindo minha “própria biblioteca”. Hoje, vejo que segui seus conselhos e dedico muito carinho aos livros que tenho em casa. Eles ocupam uma pequena estante na sala, outra no meu quarto e uma terceira no quarto dos meus filhos. Gosto de separá-los por categorias: na parte de baixo da estante da sala ficam os livros infantis em português uma vez que, dessa forma, Tom e Olivia também podem acessá-los com facilidade. Na parte de cima ficam os livros de “literatura adulta”. Os livros infantis em inglês estão no quarto das crianças e, por fim, os que utilizo para estudos ficam na estante do meu quarto. Penso que, assim, as obras podem circular livremente pela casa e serem aproveitadas por todos.

Com a minha vinda para os EUA, procurei trazer livros de literatura infantil que pudessem ser apreciados, também, pelos meus estudantes. Conversei, ao longo desses anos, morando longe do Brasil, com outras professoras que também têm paixão pelo mundo literário. Nas idas ao meu

país, trocamos dicas e ideias e, aos poucos, fui aumentando meu acervo. Acredito, então, que minha trajetória como leitora ajuda substancialmente na construção e formação das crianças que estão comigo.

Na coleção *Leitura e escrita na Educação Infantil* <sup>16</sup>, Aparecida Paiva escreve sobre esse retorno às nossas histórias literárias quando nos propomos a pensar na construção de um acervo. Segunda a autora,

Em primeiro lugar, é muito importante que tenhamos clareza de nossa história de leitura, ou, nas palavras de Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987, p. 193), de nossa biblioteca “íntima”: “Todas as bibliotecas íntimas têm uma zona de interseção. Então é outra coisa: é o amor que nasce de uma leitura. Amo-te, gostamos um do outro no livro”. Vamos exercitar essa rememoração, vamos estabelecer uma correspondência entre nós. [...] A ideia é provocar estranhamentos, revisitar lembranças, pequenos achados da infância, do tempo da escola...” (PAIVA, 2016, p. 16, grifos da autora)

Dialogo com a autora quando, ao lembrar minha “biblioteca íntima”, ainda encontro hoje vestígios dela. Seja pelas memórias mencionadas no começo desta dissertação, seja pelos livros já um tanto amarelados que me acompanham até hoje. Em alguns deles é possível ler meu nome, Lia, com a letrinha de uma menina que ainda nem dominava a escrita e lia pelas imagens.



<sup>16</sup> <https://projetoleturaescrita.com.br/quem-somos/historico/>

Figura 11 - Livro *Maria vai com as outras*, acervo pessoal

Esta imagem me traz outra memória significativa de infância: como cresci cercada de irmãos, as intrigas entre nós se passavam pela disputa de posse de livros e discos de vinil. Emanuel, meu irmão mais velho, provavelmente foi o primeiro a ler o livro da Sylvia Orthof e eu, passados alguns anos, me apossei da publicação fazendo questão de riscar o nome dele. Hoje, creio que o sentimento não era exatamente o de posse, mas sim o de pertencimento: aquele livro agora me pertencia e eu pertencia àquela história, tendo o direito de lê-la e relê-la quantas vezes desejasse.

Ainda sobre a construção do acervo, acredito que, uma vez entendida a literatura como linguagem artística, as ilustrações e as imagens contidas nos livros falam por si. Elas, quando bem construídas e realizadas, são capazes “de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro” (PAIVA, 2006). Emocionam, permitem a apreciação estética que é própria daquela linguagem. Antônio Costella (2002), em seu ensaio *Para apreciar a arte*, afirma que o prazer gerado por belas imagens nos trazem um “alargamento da mente e conforto para o espírito”, assim como, “faz com que o observador tenha a sensação de crescer para dentro e de partilhar uma outra dimensão da realidade”. Busco nas minhas escolhas, que esses alargamentos sejam proporcionados tanto pelas imagens da capa, que as crianças ficam horas a observar, como pelas páginas ilustradas que tanto conversam e acrescentam ao texto escrito. Assim, muitos pequenos(as) leitores(as) são motivados/as a buscar mais e mais leituras, amadurecendo a autonomia de cada um/a no contato com as letras.

Livros que proporcionem reflexões políticas, culturais, éticas e estéticas, especialmente quando associados a diferentes culturas, tradições e momentos históricos brasileiros, foram alguns dos escolhidos para serem trabalhados com as crianças ao longo dos últimos dois anos – período no

qual todas as narrativas aqui trazidas ocorreram. As temáticas, ora sugeridas pelas crianças, ora por mim – lembrando que todo e qualquer texto deveria “funcionar como depositário de necessidades individuais, já que uma transitividade desse tipo faz parte de sua estrutura, antes porosa que impermeável” (ZILBERMAN, 1991, p.17) – eram esmiuçadas de acordo com o conhecimento prévio de cada criança.

No que se refere à qualidade do texto, procurei por livros de diferentes gêneros textuais: narrativos, contos, poéticos, quadrinhos, lendas, parlendas e, também, aqueles voltados para as brincadeiras, como trava-línguas e adivinhas. Essa pluralidade de estilos, definida por Costella ao se referir às artes como "estilístico", nos mostra que

A pluralidade de culturas explica a pluralidade de estilos artísticos, já que cada obra de arte é sempre parte integrante do mundo cultural de um povo. A obra não é peça isolada. É fração de uma cadeia de fatos à qual se integra. Ao observarmos a obra sob o *ponto de vista estilístico*, colocamos mentalmente em relevo a ligação que existe entre a obra e a corrente cultural dentro da qual ela foi engendrada. (COSTELLA, 2002, p.47)

Por fim, mas não menos importante, todo esse acervo que construí ao longo dos anos vem funcionando, como brinco em chamar, de “pequena biblioteca itinerante”. Há troca-troca entre os livros que trago ao grupo e aqueles que as crianças e suas famílias trazem. Sem regras e prazos estabelecidos, esses livros são trocados quase que semanalmente, de acordo com o interesse de leitura de cada um. Não são raras as vezes que as crianças chegam também com livros em inglês, trazidos da escola ou de casa. Bem-vindos também, eles entram para o acervo da nossa “pequena biblioteca itinerante”.

#### **4.3- OS LIVROS E SEUS DESDOBRAMENTOS**

A leitura, mais uma das modalidades de aprendizagem e prática da língua, é explorada de diferentes maneiras durante as nossas aulas. A contação de história é feita por mim ou pelas crianças, que se revezam na leitura quando possível. São poucas as vezes em que trago uma proposta de

leitura individual, uma vez que o foco é a dinâmica em grupo e a leitura compartilhada.

Segundo Antunes (2003, p. 66), “a leitura é parte da interação verbal da escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. A troca entre as crianças e o texto é mais rica quando compartilhada, pensada em conjunto, discutida...

Antunes também nos diz que a leitura nos fornece três princípios importantes: a *ampliação dos repertórios de informação*, a *experiência gratuita do prazer estético* e, mais especificamente, a *compreensão do que é típico da leitura*. Penso que os três pontos são importantes e estão amplamente presentes nas atividades com as crianças. No entanto, me interessa muito mais que essa experiência seja primordialmente vinculada ao prazer, ao gosto pela leitura.

Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas. Sem cobranças, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior. Apenas sentido, e muitas vezes dizendo: “Que coisa bonita!” [...] O gosto e o encantamento por essa função poética dos textos literários, como todos os outros gostos e encantamentos, precisam ser cultivados, estimulados, exercitados. (ANTUNES, 2003. p. 71)

Considero que toda/o professor/a, em especial as/os que trabalham com crianças, precisam dominar a arte de contar histórias. Há de se pensar em estratégias de fazeres, isto é, nas intenções, nos ritmos e na técnica desse contar (MACHADO, 2004). Particularmente, gosto muito de contar histórias. Trazer vida aos personagens e assim encantar as crianças me proporciona um sentimento de completude e sintonia. É como se, nesses momentos, eu reafirmasse para mim mesma o porquê de ser professora. Ao longo dos anos de docência pude incorporar jeitos de contar histórias, sempre pensando que

[...] a experiência estética de escuta depende da cadência do narrador. O ritmo da narração é fundamental na forma de contar. O tom monótono da leitura ou da fala oral distancia a audiência da história, não permite que as pessoas “vejam” a história. [...] A cadência é um movimento rítmico que envolve, por exemplo, rapidez, lentidão, pausa, voz alta, voz baixa. É o pulso, a respiração do conto, tal como é experimentada pelo narrador. É essa experiência - estar lá, dentro

da história - que comanda o ritmo da voz de forma orgânica e viva. (*Ibidem*, 2004, p. 71-72)

Tendo esse conceito de leitura como premissa, escolhi apresentar às crianças os livros *O Diário de Pilar na Amazônia*, de Flávia Lins e Silva<sup>17</sup>, e *Tapajós*<sup>18</sup>, de Fernando Vilela, para darmos início às nossas conversas sobre a Amazônia. Ambos têm belíssimas ilustrações (*O Diário de Pilar* é ilustrado por Joana Penna e, o *Tapajós*, pelo próprio autor) com informações visuais que nos transportam para o meio da floresta: técnicas de xilogravura, desenho e colagem, cores vivas e quentes, texturas que representam lindamente a diversidade de vegetação e de água - chuvas e rios -, e muito da fauna amazonense.

Começamos pelo *Tapajós*, um livro curto e que pode ser lido inteiro em apenas um encontro. Em roda, sentamos no gramado e demos início à leitura. Novos mundos são apresentados logo na primeira página. Os personagens vivem em comunidades ribeirinhas, em casas de palafitas, onde o meio de transporte principal é o barco.

Pausa. Uma das crianças diz que nunca viu casas assim, e não imaginava alguém indo à escola de canoa. As outras consentiram, com olhos curiosos e acenos de cabeça. A conversa que se estabeleceu a partir daquele momento trouxe reflexões profundas: como será viver dentro de uma floresta? Será mais legal do que morar na cidade? Mas eles não vão ao cinema e ao teatro? Esses questionamentos, trazidos pelas crianças logo no início da leitura, nos confirmam a potência do trabalho com a literatura.

E ali estávamos nós, sendo tomados por uma outra forma de estar no mundo, tão distante e ao mesmo tempo próxima das nossas. Seja na floresta ou na metrópole, “todo dia a gente acorda bem cedo [...] pega a mochila e corre para a escada. É hora de ir para a escola!” (*Tapajós*, 2015, p. 4)

Dialogo aqui com Geraldi (2006), quando nos diz que muitas vezes as crianças trazem a vida vivida para a leitura do texto, abrindo portas para o

---

<sup>17</sup> SILVA, F. S. **Diário de Pilar na Amazônia**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

<sup>18</sup> VILELA, F. **Tapajós**. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

inusitado, para o mundo da vida invadir o mundo da sala de aula, conduzir a reflexão.

Figura 12 - Produções inspiradas no livro *Tapajós*.



Figura 13 - Jogo da memória:

senho

animais da Amazônia.

Figura 14 - De-

O livro de Vilela nos trouxe uma infinidade de descobertas e os animais ali apresentados pareceram despertar mais a curiosidade das crianças: jabuti, boto-cor-de-rosa, jacaré, sucuri, pássaros, os mais diversos... Estava imbuída de que devíamos nos aprofundar naquela pesquisa. Preparei um “Jogo da Memória” em que o objetivo era encontrar a foto e o nome do animal e, conforme jogavam, fomos conversando sobre as características e as peculiaridades desses animais.

Foi através de múltiplas linguagens tão vivas - conversa, histórias, brincadeiras, escritas espontâneas e livres - que fomos nos constituindo, logo nos primeiros encontros, como grupo falante da língua portuguesa. Uma língua cheia de sentido, novidade e brasilidade, sendo construída coletivamente:

É na direção dos outros e com os outros que nos tornamos pessoas socialmente conscientes. Quando conversamos, ouvimos alguém e lemos, também produzimos textos, interior ou exteriormente, para dar conta de entender o que os outros estão enunciando: “fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”. Quanto mais sabemos sobre o assunto que está sendo tratado, maior será nossa compreensão do que estamos ouvindo. (GOULART; SANTOS DA MATA, 2016, p. 48)

A curiosidade, tão intrínseca à infância, é potencializada pela literatura na medida em que esta é capaz de ler o mundo, configurando-o e o reconfigurando. Paulo Freire (2011) nos mostra que, para uma educação libertadora, é necessário que se saia da curiosidade ingênua - constitutiva de todo ser-humano - para se chegar à curiosidade epistemológica. Para tal, nós, professoras e professores, temos que oferecer suporte aos estudantes no sentido de, junto deles, problematizarmos nossos saberes.

O professor(a) que pensa certo, deixa transparecer aos(as) educandos(as) que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 2011, p. 32)

Alegra-me relembrar, seja por fotografia ou pela memória, ter proporcionado aos pequenos que me acompanharam, momentos curiosos, legitimando suas descobertas, perguntas e encantamentos. Acredito que não há outra forma de entrar no universo de uma língua tão afetiva se não aprendê-la com engajamento e amor que envolvem professores/as e estudantes. bell hooks (2017) nos traz essa ideia quando diz:

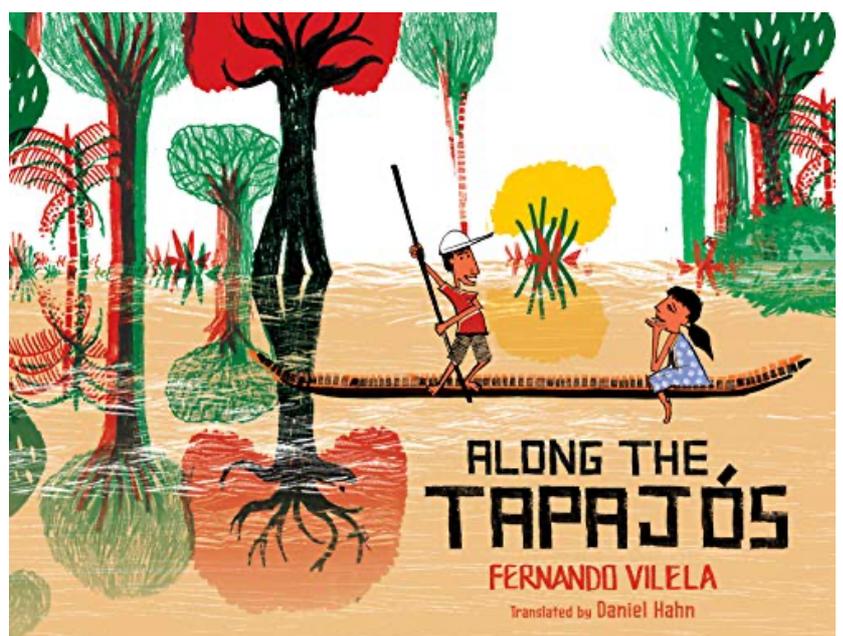
Muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender (hooks, 2017, p. 269).

Após três encontros em que mergulhamos no *Tapajós* e nos descobrimos que o livro nos trouxe, ponderei que estava na hora de apresentar o “Diário de Pilar na Amazônia”. Este foi um convite para entrarmos floresta adentro, conhecendo suas lendas, vegetações, e animais. O livro conta a história de Pilar, uma menina curiosa e encantadora, que resolve ir à procura do pai que nunca conheceu. Junto de seu melhor amigo Breno e do inseparável Samba, seu gatinho de estimação, eles vão desvendando os segredos da floresta.

Figura 15: Livro *Diário de Pilar na Amazônia*



Figura 16: Livro *Tapajós*



Durante alguns encontros, escolhi capítulos diversos, sem seguir uma ordem pré-estabelecida, deixando a leitura fluir conforme o interesse e entusiasmo das crianças. Dois desses capítulos trouxeram uma bonita mobilização imagética, na qual a fantasia se misturou com a realidade de forma tão intensa que embarcamos, juntos, em brincadeiras cheias de narrativas espontâneas, construídas coletivamente. Maria Mortatti (2018), apoiada em Vygotsky, nos diz que:

O texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa, criando uma nova relação entre situações reais e situações de pensamento, ampliando, assim, o campo de significados e auxiliando na formação dos planos da vida real. Lida com necessidades de imaginação e fantasia, em que se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo; é um meio de se atingir prazer máximo, fornecendo estruturas básicas para a mudança de necessidades e consciência que propiciem avanços nos níveis de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989 *apud* MORTATTI, 2018, p. 71)

Essa *esfera imagética*, trazidas aqui por Mortatti e Vygotsky, está presente na figura do Curupira, sempre enigmática e que aparece em um momento importante do livro “Pilar na Amazônia”. Pilar e seus amigos encontram um mateiro que está cortando um pau-rosa, árvore em risco de extinção, e não sabem como agir para acabar com aquele crime. Em instantes, ao som de assobios, passa por eles “um ser com cabelos de fogo que vinha montado sobre um porco-do-mato” (LINS E SILVA, 2019, p. 69). O Curupira e seu porco dão um fim trágico ao mateiro, e a mensagem que fica é a de que eles são capazes de tudo para salvar a floresta das mãos de quem não quer preservá-la.

Lemos essa passagem sentados embaixo de uma grande árvore do parque. Fazia um pouco de frio e ali batia um sol gostoso, combinação perfeita para um momento de leitura. Mostrei às crianças uma observação que Pilar faz no seu diário: o Curupira “mora na sapopema da sumaúma, ou seja, na raiz dessa grande árvore.” (LINS E SILVA, 2019, p. 71). Imediatamente eles se levantaram e perguntaram se o menino de cabelo de fogo morava ali também, nas raízes da árvore que nos acolhia. Respondi com uma pergunta: O que vocês acham?

Clara e Quin resolveram escutar o som que vinha das raízes e ficaram convictos de que sim, o Curupira morava mesmo ali:

- *Eu escutei um whistle (assobio em inglês) igual do livro!*
- *E eu, um barulho de cobra! Elas estão lá com o Curupira.*



Figura 17: a casa do Curupira

Achei importante que desfrutassem aquele momento sem pressa e busquei garantir espaço para que elaborassem sentimentos vivenciados e compartilhados a partir da leitura que acabáramos de vivenciar. Lembro-me de Manoel de Barros (2003, p. 2), mestre dos despropósitos, dizendo-nos: “tudo que não invento é falso”.

Rememorando aquela cena, vejo crianças deitadas ao pé da árvore à procura de um sinal da veracidade do Curupira, em um movimento de tornar verdadeiro suas invenções imagéticas!

A imaginação, tal qual tão explícita na narrativa acima, é vista, pela teoria histórico-cultural de Vigotski (1930/1990), como base de toda e qualquer atividade criativa, é um importante componente da vida cultural humana, permitindo a criação artística, científica e técnica. Dessa forma, tudo o que nos cerca e foi criado pelo homem é produto de criação baseada na imaginação. O autor afirma, também, que é possível identificar, desde a mais tenra idade, processos criativos infantis, especialmente quando as cri-

anças estão brincando. A brincadeira imagética infantil não é apenas e simplesmente uma reprodução de situações vivenciadas anteriormente, mas sim uma reelaboração criativa de suas impressões adquiridas nas múltiplas vivências. Desta forma, as crianças podem criar novas realidades a partir do vivido.

Mais tarde, convidei-as a registrarem no papel o que mais gostaram de saber sobre o Curupira. O trabalho intitulava-se: “Olha o Curupira! Quem ele é?” Podiam optar por desenhar ou escrever na atividade proposta. Clara perguntou se poderia desenhar e escrever em inglês. Disse a ela que sim, claro! Mais tarde, depois de finalizar cuidadosamente seu Curupira, se aventurou no português e depois, toda orgulhosa, veio me mostrar:

- *Ele cuida da floresta. Is that right?*

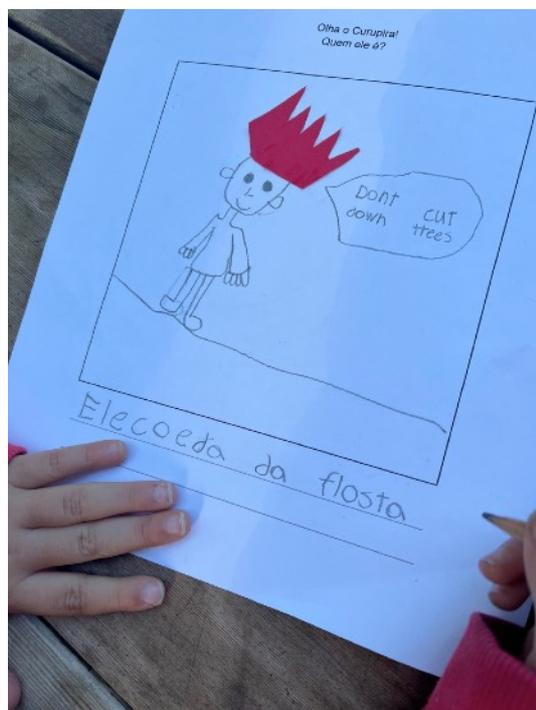


Figura 18: Escrita de Clara

Fiquei muito feliz com a escrita da Clara, tão cheia de sentido e significados. Embora nossos encontros estejam focados, especialmente em um

primeiro momento, no contato lúdico com a língua portuguesa e com a cultura brasileira, e não tanto com o trabalho de escrita, Clara sentiu vontade de expressar-se, através dessa linguagem, suas compreensões, descobertas, sentimentos, saberes... Ela transcende as linhas do papel - oferecidas por mim e que demonstram um enraizamento de práticas educativas mais tradicionais, onde delimito qual espaço é destinado ao desenho e qual espaço é destinado à escrita... - e adiciona fala, em inglês, ao personagem! Encontro nas palavras de Smolka, ressonâncias com o texto de Clara:

O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da “dialogia interna” das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da “interdiscursividade” no processo de alfabetização. (SMOLKA, 2012, p. 84 - 85)

Continuamos, após a lenda do Curupira, a conhecer outras figuras folclóricas. Já era final de outono quando apresentei às crianças a lenda do boto cor-de-rosa. Todas disseram conhecer o boto, mas não sabiam sobre a lenda e os encantos do mamífero. No “Diário de Pilar”, essa história é apresentada com um certo suspense. Maiara, amiga que Pilar fez durante sua aventura na floresta, sugere que ela pode ser filha do boto, uma vez que Pilar nunca conheceu o pai e acredita que pode encontrá-lo em uma de suas aventuras. Contudo, essa hipótese é logo descartada pois, ao analisar um retrato dele, Maiara diz:

- “Fique tranquila, Pilar. Seu pai não é boto não. Se fosse, usaria um chapéu para esconder o furo na cabeça”. (LINS E SILVA, 2019, p. 37)

As crianças, com os olhos fixos nas coloridas ilustrações e atentas ao desenrolar da história, novamente me perguntaram se existia mesmo gente-boto. Dessa vez, resolvi falar um pouco sobre o que são as lendas, e recorri a um pequeno trecho que Clarice Lispector conta em seu livro *Doze lendas brasileiras - como nasceram as estrelas*:

Uma lenda é verossímil? Sim, porque assim o povo quer que seja. De pai para filho, de mãe para crianças, é transmitida uma fabulação de maravilhas que estão atrás da História. Como ao redor de uma fogueira em noite escura, conta-se em voz sussurrante um ao outro o que, se não aconteceu, poderia muito bem ter acontecido nesse imaginoso mundo de Deus. E assim oralmente se escreve uma literatura plena e succulenta, em que o espírito secreto de todo o povo vira criança e brinca de “faz de conta”. Brinca? Não, é muito sério. Pois o que é que pode mais que um sonho? (LISPECTOR, 2014, p. 2)

E, uma das crianças, como que concordando com que nos disse Clarice Lispector, ressalta:

- *Então, o boto existe para quem acredita nele, assim como o Papai Noel!*

A partir dessa fala, cheia de conexões entre o pré-sabido e o que chega com o texto lido, trago a reflexão sobre a comunicação entre texto e leitor. Há, impreterivelmente, um diálogo, um encontro no momento em que se realiza uma leitura. Para Antunes, “uma leitura em duas vias”, já que esta

[...] nunca pode estar desvinculada das condições em que o texto foi escrito. Isto quer dizer que entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de intercomplementaridade. Uma supõe a outra: nos dois sentidos. (ANTUNES, 2003, p. 80)

Essa associação, entre a lenda do boto e o Papai Noel, só foi possível mediante conhecimentos prévios trazidos por esta criança. Experiências anteriores, “derivadas do seu próprio *conhecimento de mundo* e das *relações simbólicas* que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na na atividade compreensão do texto” (ANTUNES, 2003, p. 78). Conhecimento de mundo e relações simbólicas que, ao serem compartilhadas com as outras crianças da turma, ganham novas “roupagens”.

Logo em seguida, passam a reparar que muitas pessoas no parque usam gorros, já que o frio do inverno se anunciava, e começaram a questionar entre si se os homens não seriam botos, e só estavam usando gorros para esconder um buraco na cabeça.

Fiquei observando, atenta às expressões, risadas e conversas que aconteciam entre elas... Preferi não intervir quando disseram que iam perguntar aos homens que estavam ao nosso redor se eles eram botos ou filhos

de botos. E lá se foram, correndo pelo parque, parando pessoas que provavelmente estavam com a “cabeça longe dali” e perguntado:

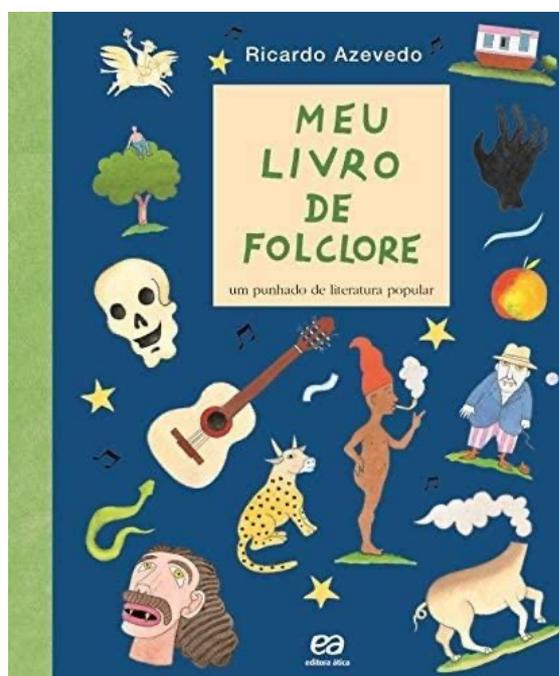
- *Are you a Pink Dolphin?*
- *Are you a boto cor-de-rosa?*

Mais risadas!

- *Eles não entenderam nada, Lia!*
- *É, mas eu acho que são botos, sim!*

Lembrei-me uma vez mais de Manoel de Barros (2003): “O que parecia um despropósito para nós não era despropósito” e permaneci como observadora, rindo silenciosamente do que vi, na tentativa de não interferir com minhas *adultices*<sup>19</sup> naquele momento.

Imersos no universo das lendas e das figuras folclóricas, a temática voltou a aparecer nas falas das crianças no ano seguinte, quando nos aproximávamos do fim de 2022. Para continuar a explorar esse universo, trouxe à turma o livro *Meu livro de folclore: um punhado de literatura popular*



---

<sup>19</sup> Termo usado por Manoel de Barros ao se referir aos momentos da vida que nos afastamos das nossas infâncias.

lar, de Ricardo Azevedo<sup>20</sup>. Contos e ditados populares, trava-línguas, e histórias de figuras bizarras, nominadas pelo autor de “bestiário”, nos guiaram por mais quatro encontros.

Figura 19: Livro *Meu livro de Folclore*

Com um projeto gráfico e ilustração mais simples (sem sofisticadas técnicas de desenho e sem cores em abundância - há muitas ilustrações em preto e branco), o livro consegue estabelecer boas relações entre o texto e as imagens, buscando um equilíbrio que traz pistas às crianças, mas também possibilita espaços para a imaginação do que está sendo contado.

Azevedo, ao final do livro, escreve uma pequena carta ao leitor, contando um pouco do processo de escrita e dos seus desejos com a obra:

O folclore, ou sejam o universo onipresente e transitório formado pelos mitos, contos, versos, festas, comidas, danças, rezas, simpatias, crendices, anedotas, adivinhas, cantigas, ditados, parlendas, frases feiras, etc., inventadas pelo povo, é de tamanho infinito. Com este livro, tentei compor um minúsculo painel mostrando, pelo menos um pouco, a poesia, o encanto, o mistério, a sabedoria, a malícia e a alegria de um dos inúmeros aspectos do folclore: a “literatura” popular. Juntei contos com adivinhas, trovas com trava-línguas, fiz uma seleção de frases feitas, uma de parlendas, outra de ditados populares e ainda um pequeno bestiário. Ficou faltando, claro, muita e muita coisa. Assim mesmo, espero que o livro funcione como uma espécie de introdução. Tomara que, com ele nas mãos, o leitor possa, de repente, tomar consciência do tesouro que é a cultura popular, com suas narrativas intrigantes e mágicas, suas brincadeiras de palavras, sua poesia e sabedoria que sobrevivem até hoje, contadas de boca em boca, reinventadas através do tempo. (AZEVEDO, 2011, p. 71)

As narrativas intrigantes e mágicas trazidas por Azevedo motivaram e instigaram alguns desdobramentos: o primeiro, proposto por mim, foi a criação do nosso próprio “bestiário”. Foi uma surpresa defrontar-me com escritas espontâneas e entusiasmadas, assim como com os “monstrenhos” bem originais!

O “Sacibuster”, criado por Eduard em outubro de 2022, é uma visível junção do famoso Saci Pererê com os personagens do filme *Os caça-fantas-*

---

<sup>20</sup> AZEVEDO, R. **Meu livro de folclore: um punhado de literatura popular**. São Paulo: Editora Ática, 2019.

mas<sup>21</sup>. Eduard, que estava ansioso com a chegada do Halloween (a maior festa de rua dos Estados Unidos), me contou que iria fantasiado de “Goshtbuster”, e pelo Saci também ser um personagem que gosta de fazer travessuras, resolveu “juntar os dois em um só”! Acredito que essas associações, tessituras, trazem novos sentidos ao já sabido e que ao está sendo descoberto.



Figura 20: Monstrengo do Dudu

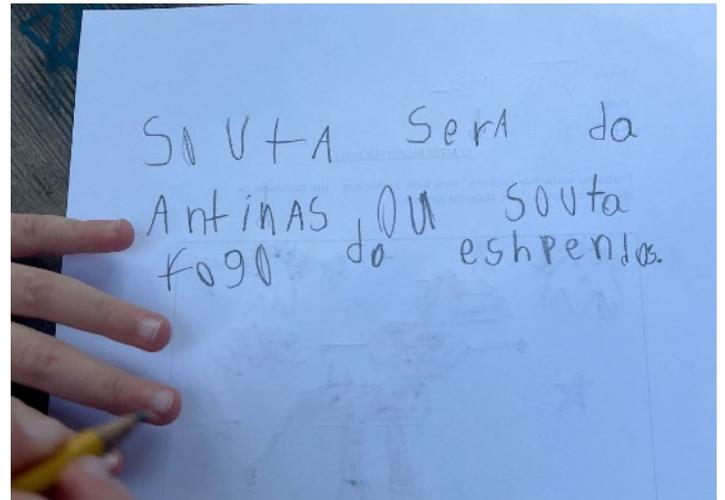
Júlia, que estava no primeiro ano e muito empolgada com a descoberta da escrita, disse-me que queria caprichar no texto sobre o seu personagem porque ama escrever. O resultado, possivelmente de um dos primeiros escritos em português feito por Júlia, mostra com muita riqueza de detalhes, uma escrita curiosa, corajosa e cheia de “hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções.” (GALVÃO, 2016, p. 26).

FIGURA 21: Monstrengo Júlia

Júlia

Figura 22: Monstrengo

<sup>21</sup> Um clássico do cinema norte-americano, Ghostbuster, traduzido para o português como Os caça-fantasmas, foi lançado em 1984 e até hoje é visto e revisto por milhares de crianças ao redor do mundo.



Já Clara me contou que sua “monstrenga” “solta fogo pela orelha igual a Mula-sem-cabeça, que solta fogo pelo pescoço”, seu personagem preferido entre todos que conhecemos naquela tarde. É interessante refletir como a experiência dessas três crianças é única, mesmo diante de um mesmo texto. Regina Machado (2004) articula bem esse pensamento:

Quando ouvimos um conto - adultos e crianças - , temos uma experiência singular, única que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade. [...] Do ponto de vista pedagógico, no trabalho com crianças, acredito que o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo “querer produzir tal efeito”, e sim entender que para cada uma delas aquela história, traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento. (MACHADO, 2004, p.23-28, grifos do autor)

Figura 23: Monstrengo Clara

Outras brincadeiras nasceram após a leitura do livro. Hora de esticar o corpo, correr, movimentar – e também espantar um pouco do frio que anuncia um inverno pesado! Sugiro brincadeiras de pique, nos arredores de uma árvore que nos presenteia com lindas cores. Prontamente Eduard sugere o “pique-saci”. Nas regras acordadas entre eles, só se podia correr em



uma perna só, quem pisasse com as duas estaria fora da brincadeira. E foi assim que durante algum tempo eles brincaram de “pique-pega folclorizado”.

Figura 24: Pique-Saci



Gosto de pensar, ao olhar fotografias das nossas brincadeiras no parque, na dimensão da intimidade que as crianças têm com a natureza. Não há receios e nem espera, o desejo de estar na terra, nas árvores, nas plantas, nas folhas já caídas no chão, com os bichos, é imenso. As crianças nos convidam à lembrança de que somos todos seres da natureza. Novamente trago Manoel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2003)

Pergunto-me então: há como não ser íntimo do que somos parte? Provavelmente sim, já que com a *adultice*, vamos nos afastando da nossa constituição como seres vivos da natureza, entrando gradualmente na lógica capitalista, que cartesianamente separa corpo e mente.

Para encerrar esse capítulo, escolho por trazer mais três livros que, ao meu ver, podem ser trabalhados pelo viés da educação democrática, transformadora e decolonial. É de extrema importância que nós, professoras e professores, trabalhemos com literaturas produzidas por sujeitos subalternizados e que tragam a riqueza cultural de povos que são silenciados pelo regime repressivo da sociedade patriarcal, colonialista e racista em que vivemos. Desta forma, estamos ajudando a criar possibilidades que permitam que essas vozes sejam escutadas (KILOMBA, 2019, p. 47).

Alguns livros do meu acervo foram selecionados com o intuito de oferecer às crianças a possibilidade de (re)conhecimento e valorização de culturas subalternizadas, que tanto significam para a construção da identidade brasileira.

FIGURA 25: Livros *Obax*, *Nós e Aldeias*, *palavras e mundos indígenas*

André Neves, autor de *Obax*<sup>22</sup>, livro que conta as aventuras de uma menina destemida e sonhadora, escreve um importante adendo ao final do livro:

---

<sup>22</sup> NEVES, A. **OBAX**. São Paulo: Brinque-book, 2010.



Coloquei sobre a mesa alguns materiais para que eles pudessem fazer desenhos e colagens inspiradas nas ilustrações do livro. Observei que todas elas utilizaram apenas os tons de cores que estavam no livro e faziam referência à cultura africana ali retratada.

Figura 26: Produção plástica “Obax”



Figura 27: Produção Plástica “Obax”

O livro *Nós: uma antologia de literatura indígena*<sup>23</sup> apresenta contos escritos por autores indígenas e mescla o português com algumas palavras e expressões nas línguas dos povos originários ali representados. O mesmo acontece com *Aldeias, palavras e mundos indígenas*<sup>24</sup>, da autora Valéria Macedo, que apresenta para nós, leitores, os costumes de quatro povos indígenas: os Yanomami, os Krahô, os Kuikuro e os Guarani Mbya.

Figura 28: Desenhos Nós e Aldeias, palavras, mundos indígenas



Achei curioso que as crianças, ao desenharem o que mais de significativo lhes marcou com aquelas histórias, nomearam quase todos os desenhos que escolheram pôr no papel. Açaí, onça, oca, menino, menina, flor, pássaro, chão e sol.

Uso palavras para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no

<sup>23</sup> NEGRO: M (org). **Nós: uma antologia de literatura indígena**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.

<sup>24</sup> MACEDO, V. *Aldeias, palavras e mundos indígenas*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.

chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é o maior do mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que minha voz tivesse formado de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invenção. Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2003)

Assim como nosso poeta brincante, nossas kyrin<sup>25</sup> usam palavras para compor silêncios, desbravar novos horizontes com alegria, curiosidade e amorosidade.

## **5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU SERIAM INICIAIS?)**

Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente  
Um Sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito  
Que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor...

---

<sup>25</sup> Crianças, em Guarani Mbyá.

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Escolho um trecho da canção “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, para abrir o último capítulo desta dissertação. Chegar ao final de um percurso sempre nos traz um sentimento reflexivo, de olhar para trás e ver os caminhos percorridos, as decisões tomadas e suas reverberações. Com uma dissertação de Mestrado não seria diferente. O mais forte que me ficou foi o lembrar. Isto é: o retorno às minhas lembranças infantis para encontrar o que sou hoje como professora. “Há um passado no meu presente”.

Foi importante estar junto de autores e autores que pensam a infância com esse significado de continuidade, como o menino que nos dá a mão. Uma “outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária” (KOHAN, 2022) e, como nos diz Leal, é preciso

Retirar do termo “infantil” o tom subestimado de adjetificação. Buscar a infância em nós mesmos a fim de que possamos aprender de novo, esquecer o que já sabemos e permitimo-nos voltar a aprender como já fizemos um dia. (LEAL, 2004, p.25, grifos da autora)

Acredito que, de certa forma, trabalhar com crianças que aqui estão assumindo a coautoria desta dissertação foi me reinventar na docência, aprender novamente, e sempre mais. Elas me apresentaram novos paradigmas a respeito do trabalho com a literatura.

Aprendi, com elas que, mais do que trazer respostas fechadas aos seus questionamentos, é importante abrimo-nos a mais perguntas, que por sua vez serão geradoras de novos conhecimentos. Para Geraldi,

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. (GERALDI, 2010, p. 95-96)

Pesquisar a minha prática, partindo de relações tão próximas e íntimas, é também me pesquisar, com todos os tensionamentos de saberes e

conhecimentos que se pode haver: há surpresas, medos, angústias, questionamento de certezas pré-estabelecidas... É também experimentar muita alegria e entusiasmo em lidar com o inusitado, com planejamentos que são atravessados pelas falas e ações das crianças. Pesquisar no/com os cotidianos é buscar os desvios e o outro, junto com sua capacidade de nos transformar.

Rememorando minha formação como leitora - foram tantas as memórias resgatadas com a pesquisa! - e a importância dos livros no meu cotidiano como professora, reflito sobre a necessidade de se criar políticas públicas no campo da literatura para a formação docente. Há no Brasil, ainda hoje, uma dificuldade de acesso aos livros que esbarra em questões políticas. Nesse sentido, acredito que esta discussão exigiria do estado ações constantes, que mobilizem a sociedade como um todo.

No pesquisar com as crianças pude perceber que a língua materna pode florescer com muito mais significado e prazer se vinculada à literatura. As crianças se arriscam na escrita, o que também é um processo bonito de se observar, mas mais importante do que alfabetizá-los em português - a expectativa inicial de muitas famílias - é criar para elas um repertório de leitura que possibilite o encontro de uma das necessidades essenciais de qualquer sujeito: o contato ficção e fantasias (CANDIDO, 2002.).

“E me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir. Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor” (NASCIMENTO; BRANT, 1988). A infância, enquanto tempo de amorosidade, é capaz de transformar palavra em amor. Não foram poucas as vezes em que as crianças me mostraram isso: ao gritarem, em coro, "pão de queijo, pão de queijo!", traziam junto suas memórias mais ternas do Brasil; assim como quando falavam das avós, e ainda também quando lembravam as palavras engraçadas que aprendiam na aula. Recordo de uma mãe me contar que o filho passou a semana falando da Sumaúma - árvore que aparece no livro *Diário de Pilar* -, repetindo orgulhosamente cada som da nova palavra aprendida.

Emociona-me pensar na comunidade que criamos. Um coletivo potente, de troca de carinhos e livros, com muito amor pela cultura que nos

une. Amor esse que permite me (re)conhecer no outro. Vygotsky nos reforça essa reflexão quando diz:

O mecanismo da consciência de si próprio (auto-conhecimento) e de reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com respeito a nós o mesmo que os demais com respeito a nós. Reconhecemos-nos a nós só na medida em que somos outros para nós, isto é, pelo quanto somos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes. (Vygotski, 1924-1934/1991, p. 12.)

Espero, portanto, que esses escritos permitam guardar a memória dessa comunidade que, com suas vozes plurais, foram construindo uma única história pautada em palavras carregadas de sentimentos.

#### A LÍNGUA MÃE

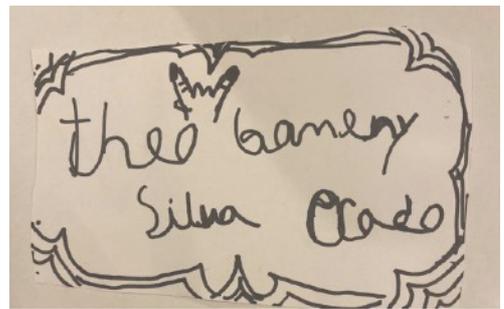
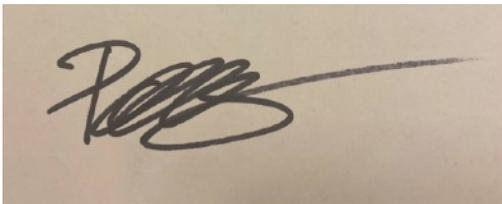
Não sinto o mesmo gosto nas palavras:  
Oiseau e pássaro.  
Embora elas tenham o mesmo sentido.  
Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?  
Seria porque eu não tenha amor pela língua de Flaubert?

Mas eu tenho.  
(Faço este registro porque tenho a estupefação de não sentir  
Com a mesma riqueza as palavras oiseau e pássaro).  
Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância  
E oiseau não repercute.  
Penso que a palavra pássaro carrega até hoje nela o menino que ia  
De tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros.  
Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseaux  
Só tinha pássaros.  
É o que me ocorre sobre língua mãe.

(Manoel de Barros)

**AUTORAS E AUTORES:**

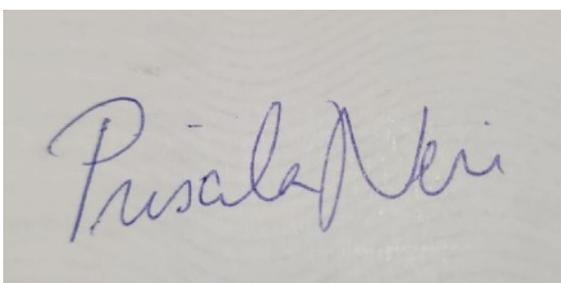
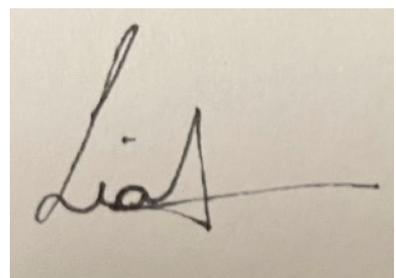
Eduard ter Vooren



Theo Bameny  
Silva Prado

William Caiazza

Clara



Priscila Neri

QUIN

MILA

MILA B.

Júlia

Júlia S.

## Referências bibliográficas:

ALVES, N. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In:* LEITE GARCIA, R. (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas (SP): Papirus, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 342006.

BARRETO, A. R. *et. al.* **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Caderno 1. Brasília, 2016.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, M. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 20011.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 4. ed. reorg. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis: vozes, 1994.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. *In:* LARROSA, J. (Org.) **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 11-60.

COSTELLA, F. A. **Para apreciar a arte**: roteiro didático. São Paulo: SENAC - SP, 2002.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, R. L. (Org) **Método**: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003.

FERREIRA, T. G. **O suicídio das patroas**. Resultados de uma práxis pedagógica. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez: 1921

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. *In* **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Caderno 3. Brasília:MEC/SEB, 2016.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A,2003.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W; LIMA, M. E. C. C. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 01, p. 17-44. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>

GERALDI, J. W. Aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. *In*: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte (MG): FALE/UFMG, 2006.

GOULART, C; MATA, A. S. Linguagem Oral e linguagem escrita: Concepções e inter-relações. *In*: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Caderno 3. Brasília:MEC/SEB, 2016.

HOLM, A. M. Baby-art. **Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática para liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984-6290. DOI: 10.18264/REP, 2022.

LACERDA, M. P; RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S. Alfabetização sem cartilha (ou sobre autoria, escuta e atenção no aprender/ensinar a ler e a escrever). *In: Alfabetização sem cartilha*: gestos, experiências e narrativas. Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2019.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. Será que não é mesmo? São Paulo: Global, 2009.

LEAL, B. Leituras da infância na Poesia de Manoel de Barros. *In: KOHAN, W. (org) Lugares da infância*: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LE MOIGNE, J. L; MORIN, E. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

LISPECTOR, C. **Doze lendas brasileiras**: Como nasceram as estrelas. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MORTATTI, M. R. **Entre a literatura e o ensino**: a formação do leitor. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

MORTATTI, M. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NAJMANOVICH, D. **Novos paradigmas na ciência e pensamento complexo** - olhar com novos olhos. Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2022.

OGÊDA, A; RIBEIRO, T. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. *In: OGÊDA, A; RIBEIRO, T. Pesquisa, Alteridade e experiência*. Metodologias minúsculas. Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2019.

OLIVEIRA, I; REIS, G. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes. As rodas de conversa como auto-formação contínua. In SAMPAIO, C. S; SOUZA, R; RIBEIRO, T (orgs) . **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não? Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2019

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Caderno 7. Brasília:MEC/SEB, 2016.

PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes**: antologia de ensaios corsários. Trad. Michel Lahud e Maria Betânia Amoroso. Org. Michel Lahud. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PFEIFER, S. M. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-18, 2018.

RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S; SOUZA, R. Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa. In: PORTA, L. **La expansión biográfica**. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.

RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa. Uma metodologia menos? In: RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S; SOUZA (orgs) . **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não? Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2019

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro (RJ): Mórula. 2019

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T; SAMPAIO, C. S; SOUZA, R (orgs) . **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não? Rio de Janeiro (RJ): Ayvu. 2019

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, L.S. Imagination and creativity in childhood. **Soviet Psychology**, v. 28, 1930/1990.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

Disponível em: [Walter Omar Kohan - VISÕES DE FILOSOFIA: INFÂNCIA](#)

Acesso em: agosto de 2022.

Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100173](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100173) - Acesso em: janeiro de 2023.

Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/brazilian-immigrants-united-states#Income> Acesso em: julho de 2022.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio> Acesso em: julho de 2022.

## **ANEXO A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, autorizo, mediante o presente termo, que as pesquisadoras (Lia Dias de Alencar - Mestranda em Educação pelo PPGEdu/UNIRIO, orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio) da dissertação intitulada **Formação literária na infância e o português como língua materna em percursos vividos por crianças imigrantes brasileiras** realizem e utilizem fotos que se façam primordiais, sem qualquer ônus financeiro à nenhuma das partes. Esta autorização foi concedida a partir do compromisso com as pesquisadoras acima citadas, garantindo-me os seguintes direitos:

1. Poderei ter acesso às minhas imagens;
2. Os dados coletados serão utilizados e divulgados para fins científicos e de estudos (dissertação, artigos, slides, livros), em favor das pesquisadoras supracitadas, indo ao encontro do atendimento da legislação vigente que resguarda os aspectos éticos em pesquisa com seres humanos;
3. As assinaturas e imagens serão guardadas por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora e após esse período, serão descartadas.
4. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Estou ciente de que este estudo respeita a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (Lei N.º 8.069/1990), como também, dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003).

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cidade, Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTO NARRATIVO

Eu, \_\_\_\_\_, permito que as pesquisadoras (Lia Dias de Alencar orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio) obtenham narrativas/depoimentos escritos de minha pessoa para fins de investigação da dissertação intitulada ***Formação literária na infância e o português como língua materna em percursos vividos por crianças imigrantes brasileiras.***

Concordo que o material e as informações obtidas em relação à mim, possam ser publicados e/ou divulgados em aulas, congressos, eventos científicos, periódicos científicos, etc.

As narrativas e depoimentos escritos ficarão sob a responsabilidade do grupo de pesquisadoras pertinentes ao estudo, respeitando os aspectos éticos em pesquisa com seres humanos, respaldados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo,

1. Poderei ter acesso aos meus depoimentos;
2. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos e de estudos;
3. As assinaturas serão guardadas por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora envolvida e, após esse período, descartadas;
4. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento.

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço de e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cidade, Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_