

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

KELLY MARIA BASTOS PAULO MOREIRA

**ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA NA
PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

SÃO MATEUS – ES

2022

KELLY MARIA BASTOS PAULO MOREIRA

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA NA
PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ivana Esteves Passos Oliveira

SÃO MATEUS-ES

2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M838e

Moreira, Kelly Maria Bastos Paulo.

Estratégias para estimular a leitura literária na primeiríssima infância com crianças de 0 a 3 anos / Kelly Maria Bastos Paulo Moreira – São Mateus - ES, 2022.

137 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Leitura (Primeira infância). 2. Estratégias de leitura – Educação infantil. 3. Desenvolvimento infantil. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.4

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

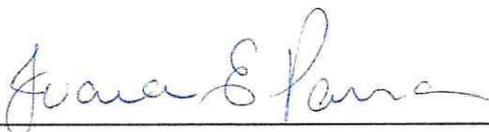
KELLY MARIA BASTOS PAULO MOREIRA

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 30 de maio de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Presidente

MARCUS ANTONIUS DA COSTA
NUNES:33865739000115

Assinado de forma digital por MARCUS ANTONIUS DA COSTA NUNES:33865739000115
Dados: 2022.06.07 10:47:07 -03'00'

Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Membro Interno



Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu mais essa vitória no tempo certo da vontade dele e não da minha.

Ao município de Presidente Kennedy, nas pessoas daqueles que estão envolvidos e conduzem com sucesso o projeto de bolsas de estudos ofertada aos munícipes, pois através desta, oportunizou-me a conclusão desta dissertação.

Aos professores que compartilharam seus saberes propiciando a aquisição de novos conhecimentos, e em especial a minha orientadora professora, Dr^a. Ivana Esteves Passos Oliveira, que além de toda bagagem de sabedoria, com simplicidade, sempre se mostrou empática as minhas necessidades e a perda repentina do meu pai. Obrigada pela paciência e compreensão.

Aos meus pais, minha mãe querida que tanto me ajudou com meus filhos e ao meu pai (em memória) que me incentivava sempre a não desanimar.

Agradeço a minha irmã pelo apoio e aos meus sobrinhos que me auxiliaram muitas vezes no momento de sufoco.

Ao meu sogro e minha sogra, pelo auxílio que me prestaram muitas vezes.

Agradeço imensamente ao meu esposo Renato, tantas vezes se fez pai e mãe para me propiciar maior tempo de dedicação a este estudo.

Aos meus filhos, João Heitor e José Frederico, pela compreensão da ausência. Vocês são a razão da busca por conhecimento todos os dias, amo vocês.

Aos professores participantes da pesquisa pela confiança e competência.

Aos amigos que trilharam comigo esse caminho para aquisição de novos saberes, grandes parceiros de caminhada, e em especial Solivania e Simone pela amizade e companheirismo durante essa jornada.

A tantos colegas que me impulsionaram a começar esse estudo, principalmente, a Cláudia Fricks. E a tantos outros que me estimularam a permanecer neste estudo depois da perda do meu pai. Enfim, o meu muito obrigada a todos que de forma direta ou indireta somaram comigo durante essa jornada. Pelas palavras de conforto, pelas palavras de incentivo, pela empatia, amizade e companheirismo, obrigada a cada um e eterna gratidão a todos.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como os professores de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês nas salas de berçários I e II e maternal I de forma a contribuir para o nascimento e a construção de um leitor desde a primeiríssima infância. Para alcançar esse objetivo, foi feita uma abordagem desse tema com a necessidade de se trazer à discussão a utilização de estratégias como mediação da leitura e a importância da leitura literária para essa faixa etária da Educação Infantil, contando em especial para este propósito, com a colaboração de duas autoras a enriquecer e somar às discussões, sendo estas: Renata Junqueira de Souza e Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), que trazem com excelência suas contribuições acerca da Educação Infantil, e a importância do uso da leitura de literatura nessa fase da infância. Além de Isabel Solé (1998) e Yolanda Reyes (2010) autoras renomadas que consolidam todas as discussões em torno da leitura de literatura. A pesquisa-ação foi utilizada como metodologia de trabalho, no intuito de atingir o objetivo do desvelamento de possibilidades de operacionalizar o desenvolvimento de leitores desde o berço. A geração dos dados consolidou o registro da práxis educativa, delineada por meio de observação acerca do ensino da leitura literária na primeiríssima infância, capitaneada pelos professores(as), os quais lecionam na instituição. Para tanto foi configurado um questionário, contemplando questões abertas e fechadas e o desenvolvimento de uma oficina de formação de professores com estratégias de leitura com livros infantis, calçada em uma conduta inusitada de consubstanciar esse modelo de ensino desde a primeiríssima infância. O produto educacional configurou-se em um produto educativo em formato de um e-book, expondo a utilização de estratégias de leitura por meio de um livro de literatura infantil “O Gato Verde”, do autor Ilvan Filho, que produz literatura infantil no Espírito Santo. As possibilidades de mediação no ato da leitura literária, com essa obra, no momento educacional, deu origem a um sistema de sequências didáticas, configuradas como um guia didático para os professores da Educação Infantil da primeiríssima infância, delineando-se como auxílio no exercício para concretizar um trabalho mais efetivo que melhore a qualidade do ensino-aprendizagem da leitura literária, antes, durante e após o ato da leitura para esses pequeninos.

Palavras-chave: Primeiríssima Infância; Estratégias de Leitura; Mediação Literária com bebês.

ABSTRACT

This research aimed to understand how teachers from a municipal school in Presidente Kennedy, Espírito Santo, carry out the mediation of reading literature with babies in nursery rooms I and II and nursery I in order to contribute to the birth and the construction of a reader from very early childhood. To achieve this objective, an approach was made to this theme with the need to bring to the discussion the use of strategies such as reading mediation and the importance of literary reading for this age group of Early Childhood Education, counting in particular for this purpose, with the collaboration of two authors to enrich and add to the discussions, namely: Renata Junqueira de Souza and Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), who bring with excellence their contributions on Early Childhood Education, and the importance of using literature reading in this childhood stage. In addition to Isabel Solé (1998) and Yolanda Reyes (2010), renowned authors who consolidate all discussions around reading literature. Action research was used as a working methodology, in order to achieve the objective of unveiling possibilities to operationalize the development of readers from the cradle. The generation of data consolidated the record of educational praxis, outlined through observation about the teaching of literary reading in very early childhood, led by teachers, who teach at the institution. For that, a questionnaire was set up, covering open and closed questions and the development of a teacher training workshop with reading strategies with children's books, based on an unusual behavior of substantiating this teaching model from the very first childhood. The educational product was configured in an educational product in the form of an e-book, exposing the use of reading strategies through a children's book "O Gato Verde", by the author Ilvan Filho, who produces children's literature in Espírito Santo. Holy. The possibilities of mediation in the act of literary reading, with this work, at the educational moment, gave rise to a system of didactic sequences, configured as a didactic guide for teachers of Early Childhood Education of very early childhood, outlining as an aid in the exercise to to achieve a more effective work that improves the quality of teaching-learning of literary reading, before, during and after the act of reading for these little ones.

Keywords: Very Early Childhood; Reading Strategies; Literary mediation with babies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Leitura primeira infância.....	26
Quadro 2 - Critério de classificação dos livros infantis.....	45
Quadro 3 - Compreensão sinótica das estratégias de leitura de Solé.....	53
Quadro 4 - Importância e/ou contribuições da leitura de literatura infantil.....	73
Quadro 5 - Capacitação específica na área da Educação Infantil.....	74
Quadro 6 - Acesso aos livros da biblioteca.....	77
Quadro 7 - A importância e o papel do professor como mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária.....	80
Quadro 8 - Leitura de literatura contribui para o desenvolvimento das crianças nas salas de berçários e maternal I.....	81
Quadro 9 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	85
Quadro 10 - 0 Estratégias de origem norte-americana.....	85
Quadro 11 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	88
Quadro 12 - Estratégias de origem norte-americana.....	88
Quadro 13 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	92
Quadro 14 - Estratégias de origem norte-americana.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	28
Figura 2 - Formação acadêmica.....	71
Figura 3 - Tempo de docência.....	71
Figura 4 - Tempo que leciona na instituição de ensino.....	72
Figura 5 - Você sente que há uma escassez de material didático que dê suporte para elaboração do seu planejamento para essa turma nessa faixa etária?.....	75
Figura 6 - Você concorda que deve ser iniciado o ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância?.....	76
Figura 7 - Você costuma realizar leitura literária para seus alunos? Com que frequência?.....	78
Figura 8 - Quais métodos e materiais você utiliza para contação de histórias?.....	79
Figura 9 - Reunião com as professoras.....	84
Figura 10 - Observação da oficina e leitura na sala do berçário I.....	87
Figura 11- Observação da oficina na sala do maternal I.....	91
Figura 12 - Observação da oficina na sala do berçário II.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 JUSTIFICATIVA.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	24
2.2 BEBETECAS: ESPAÇO DE LEITURA PARA BEBÊS DE 0 A 3 ANOS.....	33
2.3 LIVROS E LEITURA PARA BEBÊS: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM..	38
2.4 LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE SOLÉ, GIROTTO E SOUZA.....	47
2.5 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS DE LEITURA NAS MEDIÇÕES LITERÁRIAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	57
3 METODOLOGIA.....	63
3.1 PESQUISA-AÇÃO.....	64
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA.....	65
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	66
3.4 CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS.....	67
4 ANÁLISE DE DADOS.....	70
4.1 QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	70
4.1.2 Perfil das entrevistadas.....	71
4.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APLICABILIDADE DA OFICINA.....	82
4.3 PRODUTO EDUCACIONAL.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	106
APÊNDICE A TERMO E AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	106
APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE C QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	108
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	110

1 INTRODUÇÃO

A mudança no atendimento e cuidado às necessidades da primeiríssima infância depende da construção de novos paradigmas, estes, consubstanciados no olhar e nas práticas dos profissionais envolvidos nesse atendimento, bem como na sua capacidade de envolver e motivar as famílias para que estas também mudem valores, percepções e práticas. Os estudos, reflexões e experimentações de novos procedimentos são cruciais no processo de descoberta de possibilidades. O presente estudo constituiu-se nessa direção, visto que se trata de uma pesquisa delineada no chão de escola, a partir de um olhar desta autora sobre possibilidades inovadoras de ensino e de estímulo das crianças desde o berço.

Em suas elucubrações no chão de sala de aula, a partir das reflexões e debates constituídos no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, a pesquisadora delineou um estudo cuja premissa é a transmissão, para outros professores, dos caminhos possíveis de letramento literário na primeiríssima infância, visando abordar a leitura de literatura, mediante as estratégias de leitura, com a descrição e análise das mediações pedagógicas literárias vivenciadas na atualidade. Concomitantemente, por meio de tais práticas de mediação, desvelar a aprendizagem das crianças que, na primeiríssima infância, ficam em tempo integral dentro das salas de berçário e maternal I na creche, e que podem usufruir por meio dos livros, das histórias e do mundo literário, de uma aprendizagem significativa, mediante uma proposta sistemática de compreensão leitora, para a construção de um leitor ativo.

A primeira infância vai desde a gestação até os seis anos de idade completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. No Art. 2º, a Lei nº 13.257/2016 da Constituição Federal de 1988, traz o Marco Legal da Primeira Infância, considerando os estudos da ciência sobre a infância e estabelecendo a formulação e implementação de políticas públicas para essa etapa da vida humana considerando à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida, no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano com prioridade absoluta em assegurar e garantir o desenvolvimento integral e os devidos direitos a criança nessa etapa.

Mesmo que o desenvolvimento nesse período seja muito acelerado, há diferenças significativas nessa fase, podendo assim subdividir entre a gestação até

os três anos de idade, e dos quatro aos seis anos de idade completos.

Nos três primeiros anos de vida, incluindo a vida intrauterina, temos a primeiríssima infância, recorte que se sustentou nas descobertas da neurociência, que apontam o intervalo em questão como o mais relevante entre os períodos sensíveis do desenvolvimento cerebral. Estudos da neurociência mostram que o cérebro das crianças passa por uma intensa fase de amadurecimento entre a gestação e os dois anos, tendo uma grande capacidade de absorção do ambiente que são determinantes para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, e por isso, é preciso analisar e ter cuidado com os estímulos nessa fase. Também é nesse período que as sinapses (comunicação entre os neurônios) se desenvolvem por meio das interações que estimulam os sentidos, como o tato, a audição e a visão, possibilitando à criança se perceber no mundo, e também perceber o outro, estabelecendo desse modo laços afetivos que a ajuda desenvolver sua memória.

No período posterior, que vai dos quatro aos seis anos de idade, os estudos mostram que a criança passa a ter maior autonomia, além de conseguir se expressar, ela já consegue desenvolver diversas atividades sozinha e sua cognição, ou seja, a busca de conhecimento sobre o mundo, é mais complexa, podendo ser estimulada a uma ação mais ampla sobre seu fazer.

Ao se referir a esse recorte da primeira infância, Modesto-Silva e Souza (2019) conceituam a primeiríssima infância como uma faixa etária que é composta por bebês recém-nascidos até que completem 36 meses, caracterizada pelas necessidades de cuidados sem os quais não sobrevivem. É durante esse tempo que os bebês precisam e carecem de aprender a pensar, falar e andar, sendo estas, as três maiores habilidades da espécie. Ao ouvir e perceber as ações e reações dos adultos aos seus primeiros sinais de comunicação, a criança é apresentada ao processo mais bem-acabado de adaptação: o pensamento e a linguagem (2019, p. 5).

Desta maneira, podemos crer que em posse desse conhecimento sobre as diferenças existentes que compõe a primeira infância, o professor que atua na Educação Infantil considerando tais especificidades planejará de modo que garanta a promoção do desenvolvimento integral da criança, e respeitando suas limitações de forma a tornar o âmbito educacional prazeroso, intrigante, construtivo e significativo. E a leitura de literatura é uma forte ferramenta que permite receber e transferir com proximidade, aconchego e afeição ao saber, pois são nas

experiências de leitura oportunizadas nessa primeiríssima infância, muito antes da leitura alfabética, que estão as bases da vida emocional e cognitiva desses pequenos, assim como também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem a flor da pele, a flor de um abraço (REYES, 2010).

Entretanto, em março de 2020 frente à ameaça do coronavírus e a instalação da pandemia, as atividades escolares foram suspensas com força no decreto municipal, fundamentado nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), tornando-se prioridade a defesa da vida e do salvamento daqueles que se encontravam acometidos pela covid-19, e em busca de amenizar e reduzir a transmissão do vírus.

Porém, ainda que o momento seja de recolhimento e atenção voltados a saúde e a vida de toda uma nação, a educação não pode deixar de ser uma primazia. Assim sendo, caminhos precisam ser propostos e encontrados para amenizar os danos advindos desse vírus para o sistema educacional, exigindo, mesmo que em tempo de excepcionalidade, insegurança e incerteza que afeta a todos nós, se tenha a reafirmação do nosso compromisso com uma educação pública pautada no direito de todos, à vida, ao conhecimento, à cultura, à arte, à musicalidade e a outras produções importantes para a experiência humana.

Um dos vários caminhos em função dos atuais acontecimentos advindos da pandemia pode ser o formato de “aulas remotas”, que busca atender a tais perspectivas, uma vez que ele supõe aulas em tempo real, no mesmo horário, sob as bases da mesma disciplina e com os mesmos professores das “aulas presenciais”.

Por acreditar que a educação junto à leitura pode colaborar com o bem-estar e também tornar-se um bom motivo para que outros professores e, principalmente, as crianças vivam melhor, outro caminho pode ser a leitura literária, pois através dela se pode vivenciar, nomear e compreender sentimentos múltiplos, usufruir do direito de se humanizar, além de propiciar de forma saudável um refúgio para um mundo paralelo ao real. Assim sendo, surgiu um desejo a partir dessa crença, acompanhado de uma decisão em desenvolver essa pesquisa com ênfase na educação literária na primeiríssima infância.

Sabemos que os bebês e as crianças da primeira infância ainda não leem convencionalmente, haja vista que a leitura consiste em uma complexa atividade de interpretação e compreensão. Ler vai muito além da decodificação, é compreender o

que foi lido; podemos dizer que quem não compreende, não lê. Para Charmeux (2000) a construção de sentidos faz parte do processo de leitura, o que implica que o leitor é ativo nessa construção. Em outras palavras, ao buscar sentidos e significados para o que lê, o leitor, independentemente de sua idade, constrói e reconstrói a partir de suas próprias vivências e aprendizados.

Dessa forma, a possibilidade de utilizar a literatura infantil para colaborar no processo de alfabetização é um guia, e essas orientações podem e devem estar no cotidiano da educação infantil. É preciso lembrar que, a partir do momento em que a criança se engaja na comunicação oral com o mundo literário, ela começa a desenvolver as habilidades que a tornam um leitor eficaz.

O interesse em investigar o tema se deu pelo fato de a pesquisadora não se recordar de ter tido a oportunidade de ter livros em casa, difícil naquela época e filha caçula de quatro irmãos com uma infância humilde, embora prazerosa na roça, e que independentemente da “ignorância” dos pais que acabaram tendo pouco estudo, costume na época, pois precisavam ajudar no sustento e trabalho da casa, acreditavam e achavam importante para a vida dos filhos essa educação.

Desta feita, o primeiro contato com o universo literário só aconteceu ao ter a idade mínima para estudar, através do âmbito educacional, como forma de “tomar” a leitura, comum nas escolas aquela época. Assim, a mesma passa a imaginar como seria se tivesse tido a oportunidade de ter contato com livros antes e/ou se estes lhe fossem oferecidos de maneira expressiva.

Ao optar por cursar o ensino médio profissionalizante em magistério, uma experiência maravilhosa, pois foram desenvolvidas atividades concretas com conhecimentos significativos que enriqueceram sua trajetória profissional, foi através dos estágios obrigatórios à época que teve contato com a Educação Infantil que se tornou a sua grande paixão. Anos depois da conclusão do curso e com a oportunidade de atuar como professora retomou seus estudos se graduando no curso de Pedagogia, e fez uma especialização em Educação Infantil. Logo começou a atuar nessa área da educação e em grande parte nas salas de berçários que se mostrava pouco interessante a outros profissionais da creche.

Com o tempo percebendo que esses pequeninos passavam grande parte de seu dia ali, entre aquelas quatro paredes, sem motivação e devorados por uma rotina cotidianamente cansativa e estressante tanto para eles quanto para os professores, ao se sensibilizar e ver que tinham potencialidade e desejo de

compreender e aprender ainda que vagarosamente, ela passou então como educadora a buscar várias maneiras que oportunizasse o desenvolvimento desses bebês e crianças na primeiríssima infância de zero a três anos. E se lembrou daquela menina que embora tivesse seu contato com livros de uma maneira oriunda, carregava um entusiasmo e uma sensação agradável ao se lembrar desses livros, de suas histórias e daquele mundo de faz de conta literário.

E percebeu que dessas maneiras, a leitura de literatura para esses pequeninos da primeira infância pode ser uma aliada no processo de aprendizagem dos mesmos. Por meio do encantamento literário uma possibilidade de serem vistas, notadas e compreendidas como indivíduos pensantes e capazes, independentemente de sua idade, de suas necessidades fisiológicas, mentais e emocionais que não pode e nem deve ser maior do que sua chance e oportunidade de aprender.

A creche já não tem sua função apenas como assistencialista, é preciso que esse paradigma seja quebrado pela sociedade, pelos pais, e, principalmente, pelos professores que atuam nesse âmbito educacional e que, muitas vezes, mantém impregnado no seu fazer pedagógico essa visão de que cuidar ainda é mais importante que educar. Ao contrário, ela começou a ser percebida em sua potencialidade onde o educar mesmo em passos lentos já está se sobrepondo sobre o cuidar, tornando-se desse modo, uma etapa da educação que precisa ser reconhecida e vista como importante para essas crianças na infância, cabendo ao professor que atua com essa etapa, se reconhecer como um mediador da aprendizagem e não apenas um cuidador, pois já tem se revelado e consolidado em vários documentos legislativos o reconhecimento da importância da capacidade dessa faixa etária, respeitando suas características e especificidades.

Na educação infantil, principalmente em bebês e crianças de zero a três anos, o espaço e as oportunidades de leitura podem ocupar as rotinas pedagógicas infantis, favorecendo o nascimento de leitores e ajudando a superar às expectativas de muitos professores e até de familiares. Relaciona-se com as áreas subsequentes da escrita e da leitura, pois a leitura é importante para a formação do cidadão e a construção dos temas.

Portanto, sabemos que a literatura infantil é capaz de ajudar as crianças a entender diferentes aspectos de sua formação. Quando se fala em educação infantil é quase impossível não falar de literatura voltada para essa faixa etária, como

benefício e contribuição no desenvolvimento integral desses pequeninos.

1.1 JUSTIFICATIVA

Nesse sentido, a pesquisa parte da inquietação cada vez maior da pesquisadora, que atuando na Educação Infantil notou a falta de motivação no ato de contar histórias e trabalhar a leitura de literatura, embora os estudos evidenciem que a linguagem oral seja o ponto de partida para o letramento e que outras estratégias devem ser implementadas como: envolver as crianças em um ambiente letrado; contar e ler, alternadamente, histórias para elas; realizar leituras compartilhadas; e brincar de ler (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

O convívio com essas narrativas literárias inicia com a escuta de cantigas e contos escutados pelos bebês ainda no berço, mas não se restringe apenas ao texto oral, conforme crescem, os pequenos são apresentados ao livro e nele contemplam possibilidades de leitura, principalmente se essas oportunidades forem mediadas pelo professor ou alguém da família. Abrir um livro, folhear as páginas, ler e vivenciar a história junto aos pequenos de forma significativa e prazerosa, é propiciar o desenvolvimento pleno do mesmo em toda sua esfera, aguçando sua criatividade, senso crítico e autonomia. Esse contato com os livros, principalmente, os literários, desde a mais tenra idade, é o início da inserção numa cultura grafocêntrica.

O professor que tem um olhar distinto sobre o uso de um livro e da leitura literária, possibilitando a promoção de experiências nas quais permita que a criança potencialize sua participação na cultura oral, falar e ouvir, escutar histórias, participar de conversas, nas descrições e/ou nas narrativas, individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, constitui ativamente um sujeito singular e pertencente a um grupo social, pautado em educação autônoma que oferece uma formação a esses pequeninos de maneira global em suas dimensões intelectual, física, emocional, afetiva e social.

Sabendo disso e tomada pelo anseio de oportunizar o reconhecimento da capacidade desses bebês e crianças de zero a três anos, e igualmente, uma maneira de contribuir na educação dos mesmos, surge, questionamentos e interesses diante de tantos desafios, a relevância e a necessidade em discutir e debater sobre algumas questões, ações e obstáculos que se apresentam, rodeiam e “tropeçam” sobre essa faixa etária encontrada na Educação Infantil, e que, muitas

vezes, colabora para que essas crianças tenham um desenvolvimento limitado pelas ações dos profissionais que ali atuam.

Assim sendo, a pesquisa traz a seguinte problemática: De que maneira os professores de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy, Espírito Santo, realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de zero a três anos nas salas de berçários I e II e maternal I?

A hipótese circunscrita a esse trabalho é que o docente deve receber treinamento para trabalhar a literatura na construção do aluno leitor. O caráter profissional do trabalho do professor principalmente da educação infantil não pode ser minimizado, ao contrário, ele deve ser um especialista para entender a criança, conhecer os processos bio-psicosociais pelos quais ela se desenvolve e as formas ou metodologias mais apropriadas para alimentar tais processos.

Buscando resposta para a problemática, a mesma apresenta como objetivo geral compreender como os professores de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy, Espírito Santo, realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de zero a três anos nas salas de berçários I e II e maternal I de forma a contribuir para o nascimento e a construção de um leitor desde a primeiríssima infância.

Para gerar uma metodologia coesa, o objetivo geral foi dividido em objetivos específicos, sendo:

- Descrever, com base nos fundamentos teóricos, como a leitura de literatura na primeira infância contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças de zero a três anos.
- Buscar junto aos professores como ocorre em seu cotidiano a mediação da leitura da literatura com os bebês e crianças.
- Compreender os resultados alcançados provenientes da aplicabilidade de atividades prática de leitura de literatura para o aprendizado e desenvolvimento das crianças na primeiríssima infância.
- Promover o reconhecimento junto aos professores que atuam nas salas de berçários I e II e maternal I, acerca da importância de estimular a leitura de literatura na primeiríssima infância com bebês e crianças de zero aos três anos.
- Elaborar um *e-book* com possibilidade de atividades pedagógicas que colaborem com os professores e com o desenvolvimento dos bebês e

crianças dentro das salas de berçários I e II e maternal I, de forma a favorecer o surgimento de pequenos leitores, e que potencialize e contemple o letramento literário a partir da literatura do livro infantil “O Gato verde”, do autor capixaba Ilvan Filho, como instrumento indispensável para o ensino-aprendizagem no processo educativo da primeiríssima infância.

Para nortear o presente estudo, contamos em especial para este propósito com a colaboração de duas autoras a enriquecer e somar as nossas discussões, sendo estas: Renata Junqueira de Souza (2019) e Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), que trazem suas contribuições acerca da Educação Infantil, e a importância do uso da leitura de literatura nessa fase da primeiríssima infância, além das renomadas autoras Isabel Solé e Yolanda Reyes que consolidam nossas discussões em torno da leitura de literatura.

A presente pesquisa foi apresentada em cinco capítulos. O primeiro capítulo faz uma abordagem introdutória sobre a pesquisa, contextualizando sobre o tema proposto.

O segundo capítulo traz o contexto teórico que discutiu a respeito da leitura na primeira infância, estratégias de leitura na primeira infância, com argumentos e debate entre os autores que fundamentaram a pesquisa.

No terceiro capítulo se apresenta a metodologia escolhida para o desenvolvimento da investigação, pesquisa-ação e pesquisa documental, com estudo de caso e grupo focal de natureza qualitativa apoiada em entrevista com questões abertas e fechadas semiestruturadas, e diálogos sobre as práticas de leitura de literatura aplicada pelos professores nas salas de berçários e maternal I com os bebês e crianças pequenas de zero a três anos, além de compartilhamentos de ações realizadas e relatos sobre a infância leitora desses profissionais.

Vale ressaltar que desde o início do ano de 2020 nasceu esse cenário de incertezas devido a um novo vírus conhecido como covid-19, trazido da China, que desencadeou uma cadeia de acontecimentos com elevado alcance e ampla velocidade de disseminação (SOUZA, 2020), levando a humanidade a se deparar frente a uma desordem política socioeconômica e sem recursos e/ou até mesmo logística para as novas demandas passando a enfrentar grandes desafios. Diante disso, as entrevistas serão realizadas através do *WhatsApp* e *e-mail*, visto que a maioria dos professores estão em trabalho remoto nesse momento.

No quarto capítulo foram analisados os resultados da pesquisa, levantamento

de dados e diagnóstico através dos instrumentos utilizados.

E por fim, o quinto capítulo aborda as considerações finais da pesquisa, concluindo-a com as percepções desenvolvidas pela pesquisadora no decorrer no estudo, e com possíveis recomendações para estudos futuros de relevância.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda os estudos da autora, Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva, cujo trabalho é intitulado “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, e sobre o livro “Literatura e Educação Infantil”, da autora organizadora Renata Junqueira de Souza (2019).

É na primeiríssima infância que se designará elementos que intervirão de formato direto no indivíduo que ela irá se tornar. Assim, é indispensável respeitar o tempo e espaço do bebê percebendo-o como ser ativo no método de ensino literário, no entanto:

Tudo começa em um quarto iluminado por uma lamparina com alguém que conta uma história. Ou antes, em uma voz que nos embala quando ainda não temos as palavras. Somos marcados com um nome, entre uma infinidade de nomes, ao qual, lenta-mente, vamos dando rosto. Recebemos sobrenomes que ligam (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 47).

Para Modesto-Silva e Souza (2019), é pela linguagem verbal que nos comunicamos e interagimos com os demais, sendo assim, ela é constitutiva do bebê e da criança como ser humano. Justamente por isso, as práticas de leitura e a utilização da literatura infantil com crianças ainda pequenas são temas que permeiam inúmeros estudos de pesquisadores das áreas da linguagem e da educação.

Todavia, sensações contemporâneas de ruptura entre presente e passado, examinando, em particular, o pensamento de Reyes *apud* Lima, Farias e Lopes (2017).

Passado e presente e com os quais chegaremos ao futuro. Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só com leite, mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas – onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 47).

Quando o presente se harmoniza com as experiências passadas e expectativas futuras, desabrochamos, sentimo-nos bem e somos felizes. Desta forma, a contação de história acaba sendo encarada como uma atividade a parte do processo de aprendizagem, utilizada como uma estratégia para fins disciplinares, tal como analisa Amarilha (1997, p. 40):

A narrativa é usada para acalmar as crianças quando estão muito inquietas e também para impor silêncio e disciplina para o caos que, às vezes, ocorre na sala de aula. Constata-se, então, que o conceito de atividade 'sem significado', que é atribuído à literatura, não corresponde a verdade. Ela é, de fato, utilitária, é instrumento de controle sobre a criança.

Assim, Todorov (2009) considera a literatura como algo extremamente fundamental na construção de um sujeito, como forma de conhecimento do homem, da história, de como ver o mundo, e não simplesmente de um prazer estético. A literatura é um objeto de condição humana que amplia o nosso universo, e é a melhor orientação para compreendermos os seres humanos, pois ela tem o poder de agir na sociedade, e é o testemunho da história.

A oferta da literatura precisa ser um direito básico do ser humano, uma primazia, pois tem o poder de nos desenvolver à medida que precisamos para viver em harmonia. Nesse sentido, Modesto-Silva e Souza (2019) afirmam que depende sua formação como leitores, pois mesmo quando não alfabetizadas podem e devem compreender o que "leem". E caso não tenham compreensão, é função docente ensinar a construí-la por meio da mediação pedagógica.

O audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis (REYES *apud* LIMA; FARIAS; LOPES, 2017, p. 48).

Para evitarem estar só e serem jogadas à própria sorte, com os monstros que povoam a infância, as crianças sempre pedem uma história.

Por isso, talvez, desde que balbuciam as palavras, aprendem a nos pedir "outra vez". Além do conteúdo da narrativa, as histórias e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente envolvidos nesta trama de palavras que participa da nossa busca pela construção de sentido. Nessas experiências de leitura, muito antes de leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço. (REYES *apud* LIMA; FARIAS; LOPES, 2017, p. 48).

Cândido (1989) corrobora com Modesto-Silva e Souza (2019), quando discorre: "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Diante de tudo isso, sabemos que a postura adotada pela criança perante o livro dependerá de como os adultos (família e professores) permitem seu acesso a ele.

Seguindo nessa premissa, o Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)¹ trouxe importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária. Trata-se do reconhecimento de que os primeiros 1000 dias (compreendendo a gestação e os dois primeiros anos de vida) configuram uma janela de oportunidade única para o desenvolvimento neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional das crianças. Fundamentamos a relevância dessas práticas em Vigotski (1996, p. 285), quando ele considera que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa.

Simultaneamente a isso, destacamos a importância da literatura, incluindo a primeiríssima infância, Parreiras (2012) afirma que quando o bebê nasce, ele está pronto para aprender, crescer e conhecer e é enfatizada por Cabrejo-Parra (2011), na medida em que ressalta a literatura como um direito tão essencial na primeiríssima infância, vai além e defende que ao nascer, o pequeno possui uma enorme capacidade de percepção auditiva. Segundo ela,

[...] rapidamente o recém-nascido aprende a ler e a interpretar a voz humana, sendo muito sensível às nuances da fala e, justamente por isso, devemos conversar bastante com ele, dialogar como se compreendesse, pois o neném apresenta uma capacidade de “armazenar” o que escuta e, em algum momento, reutilizará o que escutou ao se transformar em sujeito enunciativo (p.13).

O exercício da leitura deve ser praticado e incentivado desde bebê, com a participação familiar bem como com a instituição escolar. A leitura na atualidade é um dos maiores desafios no processo de ensino literário na primeira infância, em contrapartida se trabalhados de maneira instigante despertam uma visão além da base criando inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Dessarte, Lopez (2016,

¹ A Lei nº 13.257/2016 prevê a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para as crianças que estão na “primeira infância”. Além disso, a Lei nº 13.257/2016 altera o ECA, a CLT, a Lei nº 11.770/2008 e o CPP.

p. 9) ratifica que:

A literatura infantil está entre as ferramentas mais importantes que os seres humanos podem dispor e que oportunizam mudanças qualitativas na história e no pensamento. Ler e compreender são processos que precisam ser ensinados e desenvolvidos desde a primeira infância.

A leitura auxiliada ao processo de ensino literário, que se inicia na primeiríssima infância propõe continuidade até os anos finais, estabelece relações ativas e grandiosas com os discentes. Ampliar o vocabulário, conhecer novos mundos e tudo o que está abarcado a ele, desenvolver a oralidade de forma prática e ampliar a imaginação de forma ativa é um dos benefícios que a leitura oferece aos bebês. Para tanto, Cunha (1990) afirma que:

À vista disso, é importante que a leitura literária na primeiríssima infância seja desenvolvida e trabalhada nas aulas a fim de criar ambientes propícios à criação e construção de um discente leitor. Mas diferente de trabalhá-la diariamente, ela não deve acontecer de forma obrigatória, uma vez que terá um efeito rebote, ou seja, o aluno perderá o interesse. A maioria das ações que possuem uma enorme carga de obrigatoriedade tende a entrar em um processo de negação e a prática da leitura não tem este objetivo (CUNHA, 1990, p. 34).

Em reflexão sobre as práticas pedagógicas, Cagliari (2001) afirma que trabalhar a leitura na primeiríssima infância é uma das competências que devem ser inseridas no meio educacional. Devido a pesquisas recentes apontarem que a principal deficiência do discente brasileiro é a leitura que está em discordância com os objetivos traçados. Para a autora, a leitura desenvolvida de forma qualitativa ampliará gradualmente a visão de mundo do sujeito. Tais mediações e intervenções dos adultos não podem ficar restritas aos momentos de fala cotidianos, elas devem ser estendidas à oferta de literatura na primeira infância. Em consonância, Reyes (2010) afirma que:

Considero que o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância: porque essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdo invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica. Ao fim e ao cabo, a nossa história – a pessoal, a regional, a nacional, a universal - é a odisséia humana feita linguagem: uma narrativa da experiência acumulada de quem já viveu mais ou antes. E nunca, como nos primeiros anos, essas conexões são tão claras (REYES *apud* LIMA; FARIAS; LOPES, 2017, p. 47).

Por meio disso, é relevante ressaltar que ler diariamente as sensações são despertadas, a leitura vai além de somente decodificar o que foi escrito, é preciso

compreender e entender o que foi lido. É como se a leitura direcionasse o leitor a sua compreensão, sem filtros e obrigações. Dessa forma, é possível desenvolver um leitor ativo, e que conseqüentemente estará frente a frente com as transformações em que será transformado ou fará transformações no meio em que vive.

Para Rangel e Rojo (2010, p. 87):

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos.

Notadamente a leitura faz parte da nossa vida desde a primeira infância, em completude Freire (1996) declara que a leitura não se inicia somente na palavra, mas também na leitura de mundo, das coisas que perpassam a vida de cada sujeito que ambas tão interligadas e são necessárias para o desenvolvimento leitor. E complementa:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão leitora a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre mediador e ouvinte (FREIRE, 1996, p. 11).

Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Cabendo ao educador utilizar as estratégias apropriadas que estimulem o pequeno na primeiríssima infância (RANGEL; ROJO 2010, p. 13).

A importância da literatura na primeiríssima infância é enfatizada por Cademartori (2006), na medida em que ressalta a literatura como um direito tão essencial quanto à educação, já que permite às pessoas viverem intensamente a vida. Segundo ela,

é, nos contos que a imaginação, tanto do autor como do leitor, acabam se completando: um livro só ganha vida quando alguém o apanha e abre suas páginas para descobrir o mundo que se esconde ali dentro. Abrir um livro é como abrir os olhos e o coração tanto para o que está dentro de nós, como para o mundo ao nosso redor (p. 13).

Assim, é necessário trabalhar o imaginário e a fantasia desde cedo na vida do bebê, por meio da literatura infantil.

[...] tudo acontece pela primeira vez: a noite, o dia, a primeira despedida na escola, a febre, o natal, o ciúme, a festa de aniversário. E é precisamente

este o material literário: a experiência gregária escrita em símbolos e contada por vozes íntimas que nos leem e nos dão pistas sobre como os outros fizeram [...] (REYES, 2010, p. 49).

Os adultos e os professores, talvez, quando crescermos continuaremos a ler para reviver este ritual, esse triângulo amoroso que todas as noites unia três vértices: uma criança, um livro e um adulto. Nesta cena primária está a chave para os projetos de leitura. Por um lado, existem os livros. Do outro, os leitores.

E no meio, essas figuras que, em linguagem técnica são chamados de “mediadores” - bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores-encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros (REYES, 2010, p. 49).

A figura do mediador, segundo Reyes (2010) que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada. Assim, na primeiríssima infância a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa ler. Basta olhar para os movimentos dos leitores iniciantes: seus olhos oscilam, continuamente, do livro para o rosto do adulto: a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, projeta-se e se atualiza. E enquanto as palavras fluem, a criança sente a vida fluir nessas páginas, nessa voz que conta.

2.1 LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

É na primeira infância, que as crianças aprendem a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Modesto-Silva e Souza (2019) falam que na primeira infância, o bebê aprende de forma extraordinária. De uma semana para a outra, o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e de linguagem das crianças passam por mudanças significativas. Portanto, nos primeiros três anos após o nascimento do bebê, os adultos que com ele convivem devem ler, cantar, recitar e contar muitas histórias. O bebê no início de sua vida, não pode ser avaliado somente com um ser biológico, necessitando exclusivamente atender as suas necessidades vitais.

Assim, Girotto e Souza (2016) corroboram com as autoras Modesto-Silva e Souza (2019) e esclarecem que no primeiro ano de vida dá-se início ao

desenvolvimento intelectual da criança, começando assim a formação e o desenvolvimento das percepções táteis, linguísticas e visuais, isto é, a criança dá início à orientação visual pautando suas ações com o que é visto.

Dessa forma, Modesto-Silva e Souza (2019, p. 32) discorrem que:

Quando o professor conhece a importância do espaço para os bebês, o que veem e como veem, e quando sabe como e por qual motivo os menores manipulam determinados objetos e instrumentos e não outro tem mais condições de preparar cenários e atividades que favoreçam o desenvolvimento da inteligência e da personalidade por meio das vivências diversificadas constituidoras do repertório sociocultural dos pequenos.

A leitura na primeira infância pode ser estimulada em vários ambientes, essencialmente se forem aguçados os cinco sentidos das crianças, atendendo suas necessidades emocionais e físicas, podendo ser esses ambientes como a casa, oferecendo ocasiões agradáveis no quarto, na cozinha, na sala e até mesmo no jardim, ou até mesmo em espaços sociais como parques, escola onde será proporcionado experiências literárias (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

A respeito da recepção literária na primeiríssima infância, Azevedo (2006, p. 11) garante que “a interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito”, visto que a criança é capaz de distinguir o mundo, ampliar seus horizontes nos aspectos cognitivos, linguístico e cultural, bem como descobrir “[...] raízes para uma adesão frutificante e efetiva à leitura”.

Em meio às oportunidades de oferecer o mundo de histórias para as crianças estão à enunciação do texto escrito do jeito que ele está impresso no livro e com o apoio nas mãos do professor; a recontagem da narrativa pode ser feita usando as próprias palavras do mediador e diferentes recursos (como instrumentos musicais, bonecas e outros objetos) (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

Todas essas formas da história trazem benefícios para bebês e crianças, pois podem realizar ações psicológicas nos primeiros estágios da vida, portanto, quando o professor planeja compartilhar a narrativa, um elemento a ser analisado é o modo como contará a história. É importante notar que esta apresentação se refere ao método de fornecer o enredo, incluindo como mencionado acima, contar e usar o livro diretamente, não apenas "ler em voz alta" para as crianças (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019, p. 67).

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

Portanto, a leitura na primeira infância ajuda de forma significativa no desenvolvimento cognitivo da criança, instigando o interesse pelos livros, bem como, faz com que a criança vá se familiarizando com o objeto. Para Vargas (2009, p. 22) “a primeira infância, fase desde o nascimento até aproximadamente sete anos, é a mais adequada para o desenvolvimento de hábitos a serem levados por toda a vida”, comprovando a importância de oferecer os livros nessa idade.

Sandroni e Machado (1991) explicam que a primeira infância pode ser dividida em três etapas:

Quadro 1 - Leitura primeira infância

ETAPA	IDADE	LEITURA
Primeira etapa	0 a 2 anos	Observação de figuras, rimas, ritmos e repetição. As ilustrações devem ser coloridas com grandes formatos e com linguagem simples, histórias rápidas e curtas, com gravuras atrativas.
Segunda etapa	2 a 3 anos	As histórias podem ser mais longas, mas com ilustrações, livros com muitos desenhos, começa a relacionar as palavras com as imagens, nesse período a criança já consegue formar noções básicas.
Terceira etapa	3 a 5 anos	Há uma releitura e a utilização de ilustrações, começa o processo de identificação de palavras, de modo que as histórias proponham vivências que se relacionam com o cotidiano da criança.

Fonte: Adaptado de Sandroni e Machado, 1991.

Dessa forma, quando se é escolhido o livro, é necessário considerar a etapa que a criança se encontra, visto que suas relações se desenvolvem conforme sua idade. O contato com o livro vai despertar o interesse pela leitura, sendo indispensável que o professor além de ser um bom leitor, seja também um excelente mediador e incentivador.

Giroto e Souza (2016, p. 96) asseguram que:

O educador/mediador de leitura tem de ser um bom comunicador, para poder partilhar o seu prazer pela leitura; para poder conversar com as crianças sobre os livros, os autores, os ilustradores; para poder passear e estabelecer ligações entre o mundo que os rodeia, entre o cotidiano e a leitura.

Para as autoras os processos de mediação beneficiam o desenvolvimento da autonomia da criança como leitora, possibilitando momentos que favorecem seu envolvimento pela literatura.

Portanto, é indispensável que a conexão com a leitura seja formada na primeira infância para que a criança entenda a realidade dela e dos outros, expandindo o conhecimento, criando um mundo singular que enriqueça o vocabulário. Através da observação, a criança verifica como o professor realiza a leitura, sua entonação e explicação (SATO, 2019).

Quando um professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos leitores e a compartilhar práticas sociais de leitura. Muitas vezes os professores pensam que as crianças só aprendem a ler se realizarem atividades que envolvam as letras. Com certeza, há momentos em que devemos propor atividades de leitura que permitam às crianças refletir sobre o sistema de escrita, mas só isso não é suficiente! Temos de promover a entrada dos diversos textos na escola para que as crianças aprendam as competências necessárias para a leitura na vida cotidiana (FONSECA, 2012, p. 29).

Assim, a primeira infância é a etapa mais sensível para estimular o gosto pela leitura, assim como toda mensagem instituída à criança tem fundamentalmente uma habilidade formadora.

Na leitura, conforme o professor mediador nomeia as ilustrações e situações das páginas que são passadas, sua voz ensina que as imagens se juntam e formam uma história (REYES, 2010).

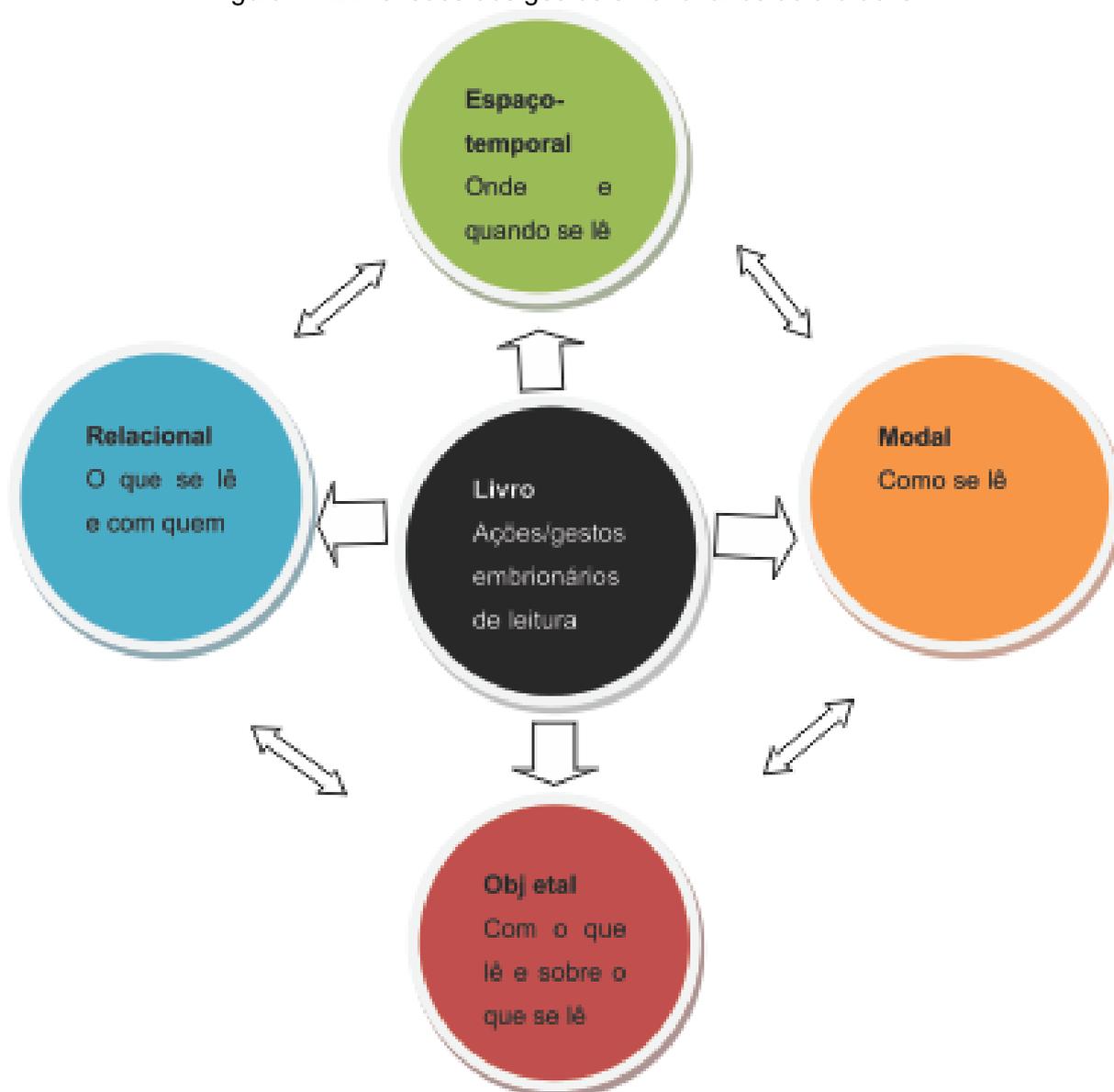
Assim, quando o professor mediador lê uma história para as crianças, é preciso antes de tudo conhecê-la, pois não pode acontecer por parte do leitor demonstrar que não está familiarizado com as palavras que pode deparar no texto, ou até mesmo expor dificuldades em falar os nomes dos lugares ou personagens. Segundo Abramovich:

[] acuar ao pronunciar o nome de um certo personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazer um ponto final quando aquela ideia continuava, deslizando na página ao lado [] (ABRAMOVICH, 2005, p. 20).

De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019) ao realizar o planejamento das atividades de formação do pequeno leitor, de acordo com a percepção vigotskiana, pode ser sugerido um quadro para a mediação da criança com o livro, destacando as dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional. A figura 1

representa essas quatro dimensões na visão de Girotto e Souza citado por Modesto-Silva e Souza (2019, p. 41), as quais trazem como ponto fundamental, que a mediação realizada pelo educador contribuirá na prática e desenvolvimento da capacidade leitora, respeitando as particularidades dos bebês e das crianças pequenas.

Figura 1 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler



Fonte: Adaptado de Silva, 2019.

Para Modesto-Silva e Souza (2019), a partir da figura 1 fica evidente que toda ação humana concebe uma mediação, percebendo que o mediador de leitura é capaz de colaborar para a educação literária dos bebês e das crianças pequenas, considerando várias questões em seu planejamento.

É importante que o professor crie um clima de envolvimento e encantamento para a leitura com bebês, sabendo dar as pausas corretas, os intervalos certos, como exercício efetivo da linguagem incluem-se as experiências de audição de histórias ou mesmo “leitura” individual realizada pelos pequenos, inclusive se ainda não são alfabetizados. Afinal, para aprender a compor significados, as crianças precisam experimentar os atos sociais e cognitivos de leitura. Souza e Bortolanza (2012) argumentam:

[...] a organização física deve ser aconchegante e possibilitar tranquilidade no momento da leitura e o livre acesso dos pequenos aos materiais; deve conservar livros em locais que os pequenos usuários consigam pegar e fazer as escolhas, explorando-os sozinhos; precisa ter mesas adequadas ao tamanho das crianças; favorecer a acessibilidade às obras infantis em estantes de tamanho proporcional ou em outros meios como cestas e baús; além disso, deve dispor de cantos decorados de acordo com o gênero textual ou a temática da obra, com o apoio de fantoches e outros adereços em locais inusitados como tapetes com almofadas e diversas formas de organização que sejam acolhedoras e que possibilitem mobilidade, escolha e conforto aos que buscam a leitura (2012, p. 76).

As autoras mencionam que ao observar a importância do planejamento e passos do professor, contemplando esses aspectos da origem dos estilos de leitura, e entendendo que este livro, literário ou não, constitui não apenas a linguagem dos olhos e da visão das crianças, mas também constitui a linguagem de todos os outros sentidos. Portanto, para que esse pequeno dê significado ao que vê, ouve, toca, sente e percebe ele necessita ter acesso direto aos livros, experimentar esse objeto cultural, lendo-o de sua maneira, visto que a leitura somente se realiza quando o livro está aberto.

Portanto, Modesto-Silva e Souza (2019) entendem que a educação literária é possível na primeiríssima infância, no momento em que se é compartilhado o texto como ele está no livro, através da contação da história, bem como, através do conhecimento concreto e autônomo com o livro, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e qualidades humanas, “mesmo que embrionariamente”.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro). O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Nesse sentido, Rodrigues (2005) aborda a questão da importância dos textos literários na escolarização.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada de textos literários, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Assim, fica evidente que mesmo que a criança ainda não fale, ela é capaz de aprender e desenvolver gestos e ações embrionários do ato de ler, reproduzindo “para si o embrião dos modos de ser leitor a partir do conhecimento básico do quê, onde, quando e como ler” (MODESTO-SILVA; SOUZA, (2019, p. 43).

Nesse sentido profundo de ensino:

Corpo a corpo, quase por osmose- e que consiste em emprestarmos vidas para viver em um outro corpo; para experimentar, no lugar seguro da linguagem, uma gama de peripécias, aventuras e emoções que nos unem como espécie: essa emoção de emocionarmos com a emoção do outro, que chamamos de empatia (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 47).

Por isso, nos três primeiros anos de vida, os adultos que convivem com o bebê devem ler para ele, cantar, recitar e contar muitas histórias. Partindo desses princípios, o bom ensino só ocorre quando este afetar a zona de desenvolvimento próximo e isso provocarem aprendizagem.

Assim como se ensina e se aprende os números, as vogais e as competências semânticas, é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 49).

O professor mediador aqui, segundo Girotto (2013), precisa fomentar tais aquisições de forma consciente, permitindo às crianças e favorecendo que elas aprendam a: nomear coisas, situações e pessoas; repetir palavras e ações; imitar; observar o contexto; esperar; escutar; estabelecer e manter o contato visual; trabalhar os cinco sentidos; e expandir sua comunicação não verbal e verbal.

Nas creches as crianças são colocadas num ambiente novo para promover a socialização, onde podem participar de algumas ocasiões que instigam sua curiosidade. Nessa ação, nas salas de berçários, as ocasiões de leitura podem gradualmente conquistar a atenção dos bebês.

Para Modesto-Silva e Souza (2019) o lugar que será usado para realizar a leitura ou contar histórias deve considerar as especificidades do desenvolvimento e das necessidades da criança da primeira infância, tendo no ambiente, vários objetos,

bem como, possibilitar seu acesso aos utensílios e às mobílias, de forma que consigam se locomover livremente.

De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019, p. 46):

Mediadores de leitura, livros de qualidade e também os espaços aconchegantes propiciam aos bebês e às crianças situações de afetividade que colaboram para o desenvolvimento infantil, por isso, os momentos de mediação valorizam a organização do ambiente em que ocorrerá a partilha do texto.

Deste modo, para que haja a promoção de várias vivências e desenvolvimento de habilidades de leitura nos bebês, é importante que o mediador fique atento em relação à apresentação dos livros deixando estes ao alcance, havendo possibilidade de expor capas em estantes ou varais, colocar livros em caixas, onde o pequeno possa selecionar o que lhe interessa, assim como permitir espaço para essa exploração, caminhando e movendo-se livremente pelo chão, seja engatinhando ou se rastejando (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019, *apud* SÁNCHEZ, 2015).

Vale ressaltar que na educação infantil, percebemos que os espaços e objetos são adequados à idade das crianças, com móveis de acordo com as idades. Mesmo assim, Modesto-Silva e Souza (2019, p. 47) colocam a necessidade de mudanças de espaços, visto que os pequenos gostam e precisam sair frequentemente da sala de atividades. Para tanto, a necessidade de oferecer a bebeteca proporcionando assim, a narração de histórias, seja individual ou em grupo que favoreça “relacionamentos, interações e movimento”.

Outro ponto importante está relacionado ao planejamento do tempo, que de acordo com Modesto-Silva e Souza (2019) percebemos que quando a leitura ocorre regularmente no cotidiano da creche ou da escola, em práticas sociais, as crianças descobrirão que ela é significativa, benéfica e apreciada.

Na fase da Educação Infantil os professores devem saber que todas as situações são úteis para o desenvolvimento da criança, portanto, a literatura na primeira infância provoca, encoraja, anima, atiça, estimula, instiga, vivifica, nos ocasiona um sentimento de plenitude que nos leva a desenvolver os mais belos dos nossos desejos, desde os mais infantis onde queremos ser heróis, passando por outros mais sombrios.

Ler para uma criança é uma demonstração de carinho; ajuda a acalmar e a mantê-la concentrada. Quem pensa que é perda de tempo ler para a barriga se

engana, pois ao recontar as histórias aos recém-nascidos, percebe que eles reconhecem as histórias que ouviram quando ainda estavam no útero.

Além de ser portadora de história e de nutrição infantil, a carga de matizes e entonações que a voz adulta transporta também oferece à infância um texto para uma escuta cada vez mais sutil e para o ensaio de sua própria voz. Os adultos, esses corpos que cantam e parecem saber tudo sobre as palavras, se constituem no modelo por excelência para a criança que se inicia na língua materna: os tons, os encadeamentos e os novos vocábulos que eles transmitem e que em ocasiões, mais que significados, suscitam múltiplas interpretações, proporcionam um treinamento auditivo que fortalece a consciência metalinguística infantil, ou seja, a capacidade para “pensar” na linguagem (REYES, 2010, p. 51 grifos do autor).

Reyes (2010) desenvolveu uma experiência-piloto com bebês, crianças, pais e professores, e a partir dela passou a pensar sobre a importância dos primeiros anos de vida na formação de novos leitores. Reyes, em “Ler e brincar, tecer e cantar” nos presenteia com um maravilhoso instrumento que destaca a importância da leitura desde cedo, e mostra o quanto é prazeroso ler com as crianças pequenas.

O adulto que coloca a vida real em suspensão por um instante e adia as obrigações para compartilhar um bom livro com o filho, ou o aluno, propicia a renovação de um pacto simbólico já experimentado muitas vezes. E a criança, ao mesmo tempo em que escuta histórias cada vez mais complexas, lê nas entrelinhas que a leitura é um ato de encontro que faz valer a pena deixar de lado outras tarefas urgentes da vida cotidiana às quais continua sendo convidada (REYES, 2010, p. 85).

As crianças da primeiríssima infância têm facilidade de cansar quando realizam atividades que necessitam maior atenção e concentração, o professor consegue planejar alternativas às propostas, como atividades dirigidas, oferecendo a oportunidade de cantinhos livres (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019, p. 49). As autoras trazem outro ponto importante que o mediador deve ter maior atenção em relação ao tempo, que é o jeito que vai agrupar a turma, isto é, se a atividade será desenvolvida com o grupo todo, com grupos pequenos ou até mesmo atividade individual.

Modesto-Silva e Souza (2019) trazem contribuições de Fonseca (2012) e Lerner (2002) em relação ao tempo de leitura da primeira infância, os quais afirmam que devem ter atenção nas atividades permanentes habituais, nas sequências didáticas ou de atividade, nos projetos didáticos, ou simplesmente nos projetos e nas atividades ocasionais ou independentes.

A finalidade das atividades permanentes ou habituais é de desenvolver uma rotina, levando a criança a formar atitudes leitoras, sendo necessário que tenha uma

frequência durante o ano letivo, podendo ser oferecidas diariamente, semanalmente ou quinzenalmente. Já as sequências didáticas têm como finalidade expandir e aprimorar os conteúdos específicos, os quais são necessários para o ensino aprendizagem e desenvolvimento do grupo, visto que são formadas por práticas ordenadas e articuladas (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

Nos projetos didáticos os professores compartilham os objetivos claros de ler com as crianças, as quais participam das atividades de tomada de decisão das atividades de leitura, e seu objetivo é alcançar um determinado produto final que possa ser compreendido e tocado. Os projetos podem também compreender conhecimentos de diversas áreas, visto que apresentam um planejamento de etapas com a participação das crianças. Já as atividades ocasionais ou independentes não se pautam diretamente com as atividades trabalhadas na rotina, porém são benéficas e atrativas, visto que são muitas vezes trazidas pelas crianças ou aparecem de seus interesses (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

O tempo de leitura deve ser organizado pelo mediador, independentemente do tipo de atividade escolhida, isto é, deve ser organizada de acordo com a idade dos bebês e crianças, respeitando o período máximo de atenção e concentração para cada momento, uma vez que cada um se relaciona com o mundo em seu próprio tempo, desenvolvendo sua memória, sua percepção material, dentre outras habilidades.

2.2 BEBETECAS: ESPAÇO DE LEITURA PARA BEBÊS DE 0 A 3 ANOS

O estímulo à leitura na primeira infância para Modesto-Silva e Souza (2019) pode ser promovido nos mais diversos ambientes, principalmente se estimularem os cinco sentidos e atenderem suas necessidades físicas e emocionais. Entre esses espaços, temos o lar, que pode oferecer momentos prazerosos no quarto, na sala, na cozinha, no quintal, na varanda etc.; outros lugares sociais como praças e parques e a escola, que pode propiciar vivências literárias na sala de aula, no parquinho, no pátio, na biblioteca ou mesmo na bebeteca, isto é, uma biblioteca para bebês (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

A palavra bebeteca surgiu nas propostas de uma educação de qualidade destinada aos bebês na França. Segundo Senhorini e Bortolin (2008) só foi propagada para o mundo após uma conferência que ganhou espaço nas discussões

em 1987 na Espanha, a qual abordava as contribuições e a importância de implantar esse espaço nas escolas de educação infantil. A bebeteca configura-se como proposta para a educação infantil, ganhando dimensões que ultrapassam um conceito único. Neste sentido, Facchini (2009, p. 158) verifica que:

[...] atualmente, à luz dos estudos culturais e das contribuições da neuropsicologia, pode-se afirmar que a Bebeteca pode ser um espaço em que a leitura de contos pode estimular vínculos de afeto através do observar, do escutar e do compartilhar emoções através do observar, do escutar e do compartilhar emoções que só um livro pode proporcionar.

Segundo Facchini (2009), no Brasil a primeira experiência surgiu no estado do Paraná em 2007. A região ainda ocupa o lugar que mais se destaca em projetos de fomento à leitura. Outros estados brasileiros ainda adotam os cantinhos de leitura como forma de suprir as necessidades que surgem em relação à estrutura física e econômica das instituições.

Atualmente, o livro que esteve tão guardado nas prateleiras das escolas, é visto com outros olhos e renasce como algo sugestivo e novo. Mas a novidade para nós é o jeito como as coisas passam a ser utilizadas nas práticas educativas. No caso das bebetecas, o próprio nome transmite a ideia de um lugar aconchegante onde as crianças sintam-se familiarizadas com o ambiente de leitura. Conforme conceito de Senhorini e Bortolin (2008, p. 123):

[...] bebeteca é uma maternidade de leitores. É uma biblioteca especialmente destinada aos bebês, seus pais e demais responsáveis a fim de trabalhar as possibilidades de leitura, envolvendo a criança no mundo lúdico, despertando, primeiramente, o prazer e a paixão pela leitura. Por meio dessa atitude, é possível proporcionar maior convivência e familiaridade com o livro e a leitura, inserindo-os ao seu cotidiano.

Senhorini e Bortolin (2008) resgatam o conceito de bebeteca proposto por Escardó (2003) como sendo um serviço de atenção especial à primeira infância, que inclui, além de um local e livros escolhidos para satisfazer as necessidades dos menores e seus responsáveis, empréstimo destes e palestras que falem sobre a importância da convivência neste ambiente. Em outras palavras, a escritora espanhola Escardó, conceitua como um gênero de biblioteca que se atenta ao bebê e sua prática de leitura, diferenciando-o de outros espaços.

Seu acervo deve ser diversificado, pois atenderá desde bebês com meses de vida a pais e professores. As autoras Modesto-Silva e Souza (2019) afirmam que as bebetecas devem ser compostas por: livros de papel; de papel cartonado; de banho;

de pano; de espuma; livros-brinquedo; de imagem; ilustrados; bem como possuir materiais de apoio para as leituras e contações ou outras atividades lúdicas como: fantoches, fantasias, chapéus, aparelho de CDs, brinquedos entre outros.

As bebetecas, segundo Modesto-Silva e Souza (2019), são confundidas com brinquedotecas, porque o objetivo de ambos os espaços se aproximam, já que possibilitam sensações agradáveis. O ambiente e as propostas que estão à disposição das crianças devem ter caráter de aprendizagem, prazer e diversão, semelhantes ao brincar. Pois, o ato de ler e ouvir histórias é como brincar. Pode propiciar a criança sensações de alegria e prazer. Na verdade, sendo considerada uma biblioteca especial para bebês até três anos, a bebeteca é um espaço diferenciado, colorido e contagiante onde acontecem práticas bem elaboradas de leitura e contação de histórias.

Diante do exposto, podemos perceber que o entendimento sobre os gestos embrionários do ato de ler, é o início da procura por estratégias pedagógicas apropriadas para o desenvolvimento da educação literária aproximando bebês e crianças pequenas com os livros, bem como, com seus educadores, a partir de espaços de mediação como a bebeteca, onde será desenvolvido o trabalho da leitura e tempos exclusivos, visto que as vivências comprometem a criança da educação infantil, pois estabelecem nela a necessidade de “conhecer os objetos culturais, de criar, de aprender e, dessa maneira, desenvolver-se” (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019, p. 44-45).

Portanto, Modesto-Silva e Souza (2019) dizem que a disposição dos espaços e tempos para atividades de leitura na primeira infância merecem atenção, cuidado e conhecimento, já que a forma como são organizados os espaços, oferecerão indicações de como será desenvolvida a atividade. Dessa forma, as crianças ficarão atentas e participarão da atividade proposta.

Observamos que a mobília e os materiais que tornarão acessível a criança o espaço físico e intelectual. Assim, a forma que será estruturado e oferecido o mobiliário e materiais são indispensáveis que auxiliem na constituição de um ambiente educativo de qualidade tanto no que se refere “à apresentação de uma pluralidade e continuidade de oportunidades de experiência, como à criação de um contexto harmônico para os pequenos” (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019, p. 52).

Em outros termos, é indispensável que os pequenos possam manipular diferentes objetos, desde a primeiríssima infância, pois através de materiais variados

haverá maior oportunidade de vivências significativas, visto que os objetos, por exemplo, o livro, passará ser mediador, intermediador da exploração sensorial autônoma, assim como, possibilitar trocas partilhadas de sentimentos e aprendizados, cooperando para a humanização. Os bebês e crianças ao terem acesso e conhecimento ao objeto livro demonstram alegria quando o possuem e manipula-o, estabelecendo dessa forma uma oportunidade lúdica, aprendizado e desenvolvimento (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019), a bebeteca, constituindo-se como uma biblioteca para bebês, tem a finalidade de proporcionar oportunidades de leitura, cativando os pequenos em um mundo lúdico e imaginário. Assim sendo, esta deve ser constituída por uma diversidade de material e de linguagem, com livros (plásticos, cartonados, interativos, dentre outros), como também com livros de papel (com ilustração e texto verbal).

Os livros para bebês e crianças de até três anos podem ser classificados analisando como categorias abrangentes dessas obras: a materialidade, a temática, os gêneros e o conceito da obra.

Na atualidade, temos estabelecido os critérios de qualidade para a creche, que também envolvem a construção de uma proposta de espaço que seja adequado para a leitura para os bebês. Não importa o nome dado a este espaço. O importante é que seja pensado conforme as perspectivas de um atendimento de qualidade na creche, conforme apontam Campos e Rosemberg (2009, p. 87):

- As crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- O lugar onde a criança passa o dia deve ser arrumado com capricho e criatividade;
- As crianças devem ter lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas;
- As crianças devem ter acesso livre a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler; • também têm o direito a ouvir e contar histórias, além de ouvir música e assistir apresentações de fantoches.

Segundo Campos e Rosemberg (2009), o livro necessita apresentar um aspecto físico que colabore no processo de formação do leitor, pois além de instigar os olhos, despertará a emoção, comoção, entretenimento e informação. Além da materialidade dos livros, o conteúdo e suas maneiras também é fundamental, visto que o ritmo, a imaginação, o formato, textura e papel igualmente colaborarão na formação do leitor mirim.

De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019), a bebeteca pode também se transformar num cantinho de construção. O educador poderá utilizar materiais de sucata para criação de elementos que levem as crianças a compreenderem a história que leu, por meio da criação de personagens, casinhas e objetos referentes às narrativas exploradas. São inúmeras as atividades que podem fazer com que a criança compreenda que ler é bom. Assim, é de extrema importância que algumas orientações acerca do trabalho que pode ser desenvolvido nas bebetecas. Storti (2008, p. 65 grifos do autor) destaca as seguintes:

Seleção de títulos é um dos principais investimentos. A preferência pelos livros que apresentam figuras conhecidas pelo universo infantil, com ilustrações coloridas e grandes, além de aprimorar amplia a percepção visual da criança. Como vimos anteriormente, é uma das queixas das monitoras nas creches investigadas, bem como a inadequação dos livros para as creches. Nesse ponto, há uma evolução, pois algumas creches já constroem de pano, de papel ou de material emborrachado.

Diversificar os materiais dos livros como os de pano, de cartões que podem ser confeccionados com material sucata, os livros de plásticos para o momento do banho.

Acessibilidade é fundamental. As crianças precisam ter livre acesso aos livros. Especialmente porque têm a necessidade de tocar naquilo que está em sua volta. A sugestão é deixar os livros ao alcance dos bebês, seja em estantes ou caixas de madeira, em uma altura adequada. Livros guardados é uma expressão que não combina com esse espaço.

Na ausência dos berços para os que não andam ou sentam, é possível dispor de tapetes coloridos e almofadas que servirão como encosto, para que as crianças possam se sentir confortáveis e protegidas.

Rotina diária de leitura faz com que as crianças não só se beneficiem dos prazeres de ler e ouvir histórias, mas aprendam a lidar com os livros, a cuidar deles e compreender que tudo aquilo faz parte dos momentos de aprendizagem e diversão.

Desta forma, é de extrema importância:

[...] ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e calidez, para a criança da pré-escola ouvir histórias também é fundamental [...] ao ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar o ver o livro, o escrever, o querer o novo (ABRAMOVICH, 2005, pp. 22-23).

Assim, a proposta é que todas as instituições que atendem a primeira infância possam organizar uma bebeteca, com os padrões propostos por Barros (2009, p. 49):

Um local pequeno, com livros adequados, almofadas pelo chão, com o objetivo de fazer com que as crianças sintam-se bem, e a professora ou bibliotecária possa realizar, suas atividades da melhor maneira possível alcançando os objetivos desejados [...]. O grupo de crianças não pode ser muito grande devido à atenção que a criança exige para desenvolver as

atividades propostas.

Nessa proposta, Modesto-Silva e Souza (2019), enfatizam as características do professor como contador de histórias, profissional que também se responsabilizará pelo andamento da bebeteca. Cabe a ele articular a organização do espaço de leitura, a escolha do livro de acordo com o público-alvo e seu acesso.

2.3 LIVROS E LEITURA PARA BEBÊS: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Parreiras (2012) afirma que quando o bebê nasce, ele está pronto para aprender, crescer e conhecer. Cabrejo-Parra (2011) vai além e defende que ao nascer, o pequeno possui uma enorme capacidade de percepção auditiva. Diz também que rapidamente o recém-nascido aprende a ler e a interpretar a voz humana, sendo muito sensível às nuances da fala e, justamente por isso, devemos conversar bastante com ele, dialogar como se compreendesse, pois o neném apresenta uma capacidade de “armazenar” o que escuta e, em algum momento, reutilizará o que escutou ao se transformar em sujeito enunciativo. Os livros não são muito importantes na aproximação à literatura. O livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias e lança narrativas. Por isso, nos três primeiros anos de vida, os adultos que convivem com o bebê devem ler para ele, cantar, recitar e contar muitas histórias.

Fundamentamos a relevância dessas práticas em Vigotski (1996, p. 285), quando ele considera que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa.

E é nesse período da vida, que o bebê mais aprende e de maneira surpreendente. De uma semana para outra, são perceptíveis consideráveis mudanças no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e linguístico dos pequenos. Por isso, nos três primeiros anos de vida, os adultos que convivem com o bebê devem ler para ele, cantar, recitar e contar muitas histórias.

No primeiro ano de vida, os pequenos aprendem a sorrir intencionalmente; estabelecem diálogo comunicativo com outros, exercitando seu aparelho fonador e

treinando sua expressão corporal; e começam nessa fase a expressar suas necessidades. O adulto mediador aqui, segundo Rigolet (1998, p. 65):

[...] precisa fomentar tais aquisições de forma consciente, permitindo às crianças e favorecendo que elas aprendam a: nomear coisas, situações e pessoas; repetir palavras e ações; imitar; observar o contexto; esperar; escutar; estabelecer e manter o contato visual; trabalhar os cinco sentidos; e expandir sua comunicação não verbal e verbal. Ao longo desse primeiro ano, o educador precisa, além de estimular a linguagem oral, permitir o contato com a escrita também. E em todas essas situações, a leitura literária faz-se representativa.

No segundo ano de vida, do ponto de vista linguístico, os pequenos intervêm por meio de uma única palavra que produzida em contexto funcional pode adquirir inúmeros sentidos e, posteriormente, começam a produzir pequenos enunciados compostos em sua maioria por substantivos e verbos comuns, quase nunca utilizam adjetivos ou advérbios e é quase nulo o emprego de artigos, pronomes, conjunções ou preposições (RIGOLET, 1998, p. 67).

[.] há uma espécie de “explosão” em seu vocabulário e começam a surgir novas palavras diariamente que o bebê produz com prazer, mesmo que de certa forma constituam um linguajar próprio e onomatopáico dos pequenos. Além disso, a partir dos 18 meses, o infante inicia a vivência da função simbólica por meio do jogo.

Rizolli (2005, p. 5), versa sobre a aproximação dos livros com as crianças pequenas e pequenininhas e descreve um espaço-tempo provocador de leitura, por onde compreendemos como o entorno literário criado em um ambiente potencializador de humanização, pode ser o “segundo mediador da leitura”.

[...] O canto preparado para a leitura tem que ser muito confortável, porque as crianças não ficam sentadas nessa idade [os bebês]. Elas engatinham, sentam-se no chão, deitam e rolam pelo piso. Por isso, um lugar macio, bem aconchegante, com paredes macias, revestidas de almofadas ou colchonetes forma o espaço adequado. As crianças tocam todo o espaço, então há várias texturas [nos livros] esperando o toque da mão nesse canto em que tudo deve ser provocador de leitura. Chamamos esse espaço de canto macio. Aí temos livros enormes sobre os quais as crianças se deitam para melhor apreciá-los, livros em que se pode entrar, que se apreciam apoiados no chão e que se abrem como uma sanfona. [...] Conforme elas vão crescendo, vão tendo outros elementos o espaço: às almofadas se juntam pequenas poltronas, cadeirinhas, uma estante baixa com rodinhas. Os livros estão sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos. Outro tipo de canto pode ter prateleiras que as crianças alcançam. Para as crianças maiores, além das almofadas e das poltronas, pode haver também, mesas baixas para leitura em grupo ou individual, uma escadinha para aprenderem a subir para buscar os livros, que agora não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança, mas podem estar também no alto. Com aquelas histórias que as crianças pedem para as professoras contarem repetidas vezes algumas professoras montam

painéis[...] algumas histórias vão ficando à disposição das crianças estampadas nas paredes o tempo todo (RIZOLLI, 2005, p. 17-18 grifos nossos).

Isso confirma que a criança ao pegar, ouvir, morder, sentindo diferentes objetos, por exemplo, os livros, forma-se a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória.

Assim, Oliveira (2018) em seu livro “A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros - a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo, a performance de cinco autores”, a saber (Elizabeth Martins, Francisco Aurélio Ribeiro, Ilvan Filho, Neuza Jorden e Silvana Pinheiro), de modo que pudessem tornar explícitos seus procedimentos.

No entanto, segundo Oliveira (2018), a literatura infantil capixaba remonta ao século XIX, seguindo o estilo da época, de cunho colonialista. A partir da década de 1980 começa a ter uma maior produção, apesar de apresentar um crescimento ao longo dos anos. Tal fato se deve às ações culturais relacionadas ao Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) do Ministério da Educação e à Universidade Federal do Espírito Santo, através da criação da disciplina de literatura infantil, posteriormente extinta.

Francisco Aurélio Ribeiro², em seu artigo “A literatura feita para crianças e jovens do Espírito Santo”, afirma que:

A literatura escrita para crianças e jovens, sobretudo a feita em sociedades conservadoras e provincianas como as do Espírito Santo, até os anos 80 deste século, possui fortes marcas ideológicas. Refiro-me aqui ao conceito marxista de ideologia, que tende a ‘esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política’. [...] Professores, escolas e livros (dentre os quais os de literatura) têm servido de instrumento ideológico do sistema capitalista, conservador, injusto, ora a serviço do Estado ora da Igreja, nos últimos séculos (RIBEIRO, 1996, p. 135 grifos do autor).

Assim, Ribeiro (1996) chama atenção, em seu artigo, sobre o caráter formativo da obra endereçada à criança, com observância ao poder e com

² O professor, Francisco Aurélio Ribeiro, criou a disciplina de Literatura Infantil e Juvenil na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na década de 1980, tendo proposto a mesma disciplina quando da criação do curso de mestrado em Letras, na década de 1990. No entanto, no momento presente, a disciplina “Literatura Infantil e Juvenil” não é mais obrigatória em nenhum curso de graduação na UFES (sendo, no momento, optativa para as licenciaturas em Letras e Pedagogia); e, na pós-graduação, foi suprimida da matriz curricular, não figurando sequer como uma optativa.

direcionamentos de profissões. Outro destaque feito é o fato de a obra denominada “Advertência”, evidenciar os obstáculos enfrentados por quem se dedicava a “semear a literatura”.

Alguns autores ainda continuam a produzir literatura para crianças. Esses autores evidenciam que o Espírito Santo mostrou sua capacidade produtiva no setor de livros voltados para crianças, estimulado pelas leis de incentivo à cultura e, mais recentemente, pelos editais do governo do Estado. Um dos resultados desse apoio público foi a consolidação de novos autores no mercado a partir do século XXI. Entre eles, podemos citar: Neusa Jorden, Marta Samôr, Ilvan Filho, Lilian Menengucci, Daniela Zanetti, Charles Araújo, José Carlos Mattedi, Zappa.

O projeto “Viagem pela Literatura” Oliveira (2018, p. 55) comenta sobre Elizete Caser Rocha³, surge com o objetivo principal de incentivar a prática da leitura e contribuir para a cidadania, proporcionando, dessa forma, o acesso democrático ao livro e à leitura, de forma lúdica e prazerosa, ainda, a figura do contador de histórias. Muitos artistas tiveram a função de contador de histórias no projeto, conforme levantamento realizado nos registros de divulgação: Rodrigo Campanelli, Colette Dantas, Ednardo Pinheiro, Rosi Andrade, Willian de Oliveira, Silvana Pinheiro, Silvana Sampaio, Silvana Sarlo, Fabiano Moraes, Leda Batista, Fernando Soledade, Bete Broetto, Suely Bispo, Clayton Passos, Zé Antônio, Thaís Bicalho, Margareth Maia, Gab Kruger e Shita Yamashita, Ananda Rasuck, William Rodrigues, dentre outros.

Alguns desses contadores, segundo Oliveira (2018, p. 56) com o tempo, começaram a escrever suas próprias obras literárias – o que demonstra, possivelmente, que além da relevância do projeto na formação de leitores e na divulgação e distribuição da literatura, há um espaço importante para formação também de escritores e demais profissionais do campo literário, passou a contemplar também uma atenção especial ao ilustrador de livros infantis, tendo em vista a valorização das imagens.

Com as ilustrações que se tornam “nossas”. Os materiais, as estratégias Precisamos de poemas, histórias, imagens e toda a literatura possível em nossas casas, em nossas escolas e em nossas bibliotecas porque as crianças, e nós também, é claro, precisamos passar a vida pelo filtro das palavras, para integrar os fatos, às vezes absurdos e aleatórios, conectando-os e porque, pensando bem, a nossa tarefa, desde que começamos a nos apropriar da palavra, é construir sentido (REYES *apud*

³ Elizete Caser Rocha. O Projeto Viagem pela Literatura. 2015.

LIMA, FARIAS e LOPES, 2017, p. 50 grifos do autor).

O projeto passou a contemplar também uma atenção especial ao ilustrador de livros infantis, tendo em vista a valorização das imagens. A ilustração é um importante veículo de atração do interesse da criança para o livro. Com as formas variadas e as cores exuberantes, a ilustração encanta e convida a imaginação do pequeno leitor. Muitas vezes, a criança, através das ilustrações, cria uma nova história, independente ou paralela ao texto verbal da obra (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Um campo onde a linguagem está sendo construída, um campo que nunca é imutável; estou pensando sobre a possibilidade que a literatura nos abre de rebobinar a vida, como a rebobinamos em sonhos, para que ela nos conte algo de nós mesmos que não é fácil vislumbrar em horas de vigília e que precisa decantar-se por outros caminhos no mundo simbólico (REYES *apud* LIMA, FARIAS e LOPES, 2017, p. 50).

Dentre os ilustradores de literatura infantil que se destacam no ramo editorial no Espírito Santo computam-se: J. Carlos, Genildo Ronchi, Ilvan Filho, Zota, Joyce Brandão, Atílio Colnago, Gió, Arabson, Zappa, entre outros. Desses, Ilvan Filho é um ilustrador que se tornou escritor. Ademais, o escritor e ilustrador abarca as funções de editor livros infantis.

Assim, o livro é um instrumento que permite ao professor ensinar ao aluno a ler corretamente, como também permite que conduza uma interação social com a criança favorecendo na formação de um leitor crítico. Nesse sentido, quanto mais cedo tiver contato com os livros, a criança perceberá o prazer que a leitura produz e maior será a probabilidade de tornar-se um adulto leitor. Pois, é através da leitura que a criança adquire um caráter crítico-reflexivo, extremamente relevante à sua formação cognitiva (SANDRONI; MACHADO, 1991).

Na direção de ampliarmos essa discussão trazemos Abramovich (2005) cujas reflexões são denotativas ao papel do professor como mediador e incentivador a leitura de modo a oferecer habilitados para o desenvolvimento deste objetivo com práticas e estratégias pedagógicas para o exercício da leitura. O professor tem em suas mãos a tarefa de propor situações de aprendizagens para construção do conhecimento desde a primeiríssima infância.

Oliveira (2018) comenta sobre a prática literária infantil, uma configuração que a fez rememorar uma fala de Adorno (2011), em que este analisa o conflito do artista entre ser agente da sociedade e, ao mesmo tempo, estar indiferente quanto à consciência desta: encarna as forças produtivas sociais, sem, ao mesmo tempo,

estar necessariamente ligado às censuras ditadas pelas relações de produção. Segundo o filósofo:

Na arte moderna, o *métier* é fundamentalmente diverso das instruções artesanais tradicionais. A sua noção designa o conjunto das faculdades pelas quais o artista faz justiça à concepção e rompe assim com o cordão umbilical da tradição. No entanto, o *métier* não brota apenas da obra particular. Nenhum artista aborda alguma vez a sua obra unicamente com os seus olhos, os seus ouvidos, o sentido verbal dela. A realização do específico pressupõe sempre qualidades que são adquiridas para lá dos limites da especificação; apenas diletantes (OLIVEIRA; ADORNO, 2011, p. 74).

Em consonância a isto, Prado (1996) afirma que:

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É ouvindo que se aprende a ler e interpretar. É por meio da literatura Infantil que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender o suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler e imaginar e não aprender a pensar (PRADO, 1996, p. 19-20).

Por concordar com a premissa de que os livros infantis são importantes ferramentas na primeiríssima infância, Oliveira (2018) diz que o poeta Carlos Drummond de Andrade discorda do fato de a literatura infantil ser destacada, colocada à parte como um segmento a ser excluído. Para Drummond, tudo é uma coisa só: literatura. Abaixo a reflexão do escritor acerca da literatura infantil, na obra “Confissões de Minas”. O poeta diz:

A redução do homem que a literatura infantil implica dá produtos semelhantes. Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis, que em visita a amigos, se detêm a conversar com as crianças, estas inocentes, dizendo-lhes toda sorte de frases em linguagem infantil, que vem a ser a mesma linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e edulcorada na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, o conhecimento de mundo, a leitura infantil apresenta a diversidade cultural, étnica e religiosa, promoção do saber aliado à literatura infantil (ANDRADE, 1979, p. 132).

Sobre o livro de literatura infantil, que constitui uma ferramenta utilizada durante o processo no qual nos tornamos leitores para nós mesmos, a autora Girotto (2016) enfatiza ainda que o homem precisa humanizar-se e, justamente por isso, são necessárias vivências literárias aos bebês desde bem pequenininhos. E antes mesmo de se instituírem os atos iniciais do aprender a ler, Girotto (2016, p. 37) explica que:

[...] os bebês usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequenininhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro.

Assim sendo, para que o bebê construa significados para o que vê, ouve, toca, sente, percebe mais do que a contação de histórias ou da narração oral do texto escrito, é pertinente o acesso direto aos livros para que a criança, desde bebê, experimente esse objeto cultural e leia-o à sua maneira, pois a leitura somente ocorre e se efetiva caso o livro esteja aberto. Afinal, como também adverte Girotto (2016, p. 43):

A experiência com o objeto livro [...] traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças.

Segundo Oliveira (2010, p. 41), para se enquadrar ao novo público nascente, a partir do delineamento da noção de infância e da ideia de literatura infantil, sofreram uma adaptação, como relata Zilberman (1998, p. 45):

Primitivamente os contos folclóricos colecionados pelos Irmãos Grimm e outros não eram ‘fabulosos’, nem restritos a uma certa idade. ‘O conto, em princípio, era contado por e para adultos (na Alemanha, tanto por homens como por mulheres). Os narradores faziam parte, via de regra, das classes mais pobres: eram empregados, pequenos arrendatários, marinheiros, diaristas, lavradores, artífices, pastores, pescadores e também mendigos’. São as classes mais baixas que escutam e narram os contos.

Aos “Irmãos Grimm”, Oliveira (2010) relata que eram acadêmicos, linguistas, poetas e escritores, coube o papel de adaptar os tais contos folclóricos, com a função de torná-los moralizantes. Foram apropriados pela classe social burguesa e suas necessidades emergentes, dentre as quais a produção e disseminação de uma literatura para as crianças e jovens leitores, no intuito de transmitir os valores (éticos e religiosos) burgueses, visando conformar a criança a certo papel social que era esperado deles. O conto de fadas é apresentado à infância, segundo Zilberman (1998), para conduzir a criança a acostumar-se a conter seus impulsos de acordo com as expectativas sociais:

[...] é o maravilhoso que endossa, de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às

pressões familiares e realiza-se no sonho; porém, ao contrário do relato original, em que o fantástico revelava a vitória do camponês e a inevitabilidade de seus laços servis, nas narrativas dos Irmãos Grimm, ele propicia escapismo e conformação (ZILBERMAN, 1998, p. 46).

De acordo com Vygotski (1996, p. 128), “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

[..] não importa o meio em que a literatura infantil é apresentada, ela terá peso específico para o desenvolvimento psicológico e humano, uma vez que, por meio da fantasia, ocorre a possibilidade de um mundo novo e cheio de descobertas, proporcionando ao pequeno leitor qualidade de vida, contribuindo para o apuramento dos sentidos (visão, audição, olfato e paladar) e da concepção do mundo (VYGOTSKY, 1996, p. 118).

O conto traz a perspectiva do bebê sobre o que está acontecendo. Ele precisa fazer-se reconhecer, e o choro aparece como recurso comunicativo. Na resposta do adulto, concretizada nas palavras com tonalidade afetuosa e no gesto de acolhida, o bebê encontra confirmação e segurança. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

Nas palavras de Abramovich (2005, p. 17):

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

A respeito da forma de expressão ou tipo de linguagem que um livro utiliza, para Silva (2016) mesmo que se depare com diversos títulos mistos e características heterogêneas em suas possibilidades de manuseio, modo de leituras, organização do pensamento e exploração da imaginação.

Santos (2019) organizou um quadro para facilitar a compreensão e a visualização do leitor a respeito dos critérios que podem auxiliar o mediador, com sumarização dos pontos a serem considerados na dimensão objetiva do livro.

Quadro 2 - Critério de classificação dos livros infantis

Categorias abrangentes dos livros Critérios de análise pelo mediador durante a seleção dos livros			
Materialidade	Temática	Gênero	Forma de expressão / Tipo de linguagem / Conceito da obra
Papel / Cartonado Pano Plástico E.V.A.	Fantasia como tradição Conteúdo	Primeiros-conceitos Abecedário Numérico Poesia	Com ilustração Ilustrado/ álbum / picturebook de imagem De artista Brinquedo

	como opção Realidade como aposta	Cantigas Parlendas Quadrinhas Adivinhas Trava-línguas contemporânea Fábula Contos de fadas Populares Contemporâneos de engano Com acumulação Enumerativos Com rimas Texto Informativo De imagem	Interativo Pop-up
--	--	---	-------------------

Fonte: Modesto-Silva; Souza (2019, p. 84).

Portanto, além da utilização do livro como apoio na narração, o mediador tem a possibilidade de utilizar outros objetos que encantem, seduzam e instiguem a imaginação ligada à necessidade de ler da criança (SILVA, 2016).

Em se tratando da recepção da leitura na primeiríssima infância, Souza (2019) cita Azevedo (2006, p. 11) o qual garante que “a interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito”, visto que a criança é capaz de conhecer o mundo, ampliar horizontes nas perspectivas cognitiva, linguística e cultural, bem como, descobrir “[...] raízes para uma adesão frutificante e efetiva à leitura”.

Para a autora o modo como será ofertado à história e o objeto livro, são decisivos, pois ao se pensar em bebês e crianças que terão acesso aos livros infantis, a preocupação está no modo, a forma como eles vão receber e compreender o texto, principalmente o literário.

Corroborando, Modesto-Silva e Souza, (2019, p. 86) destacam que:

Entre as possibilidades de como oferecer e mediar o texto aos bebês e às crianças pequenas está: o dizer, que será explicitado adiante, e o contar, envolvendo as técnicas, os recursos e o comportamento do mediador e seus ouvintes durante a narração, bem como o acesso direto aos livros e sua exploração autônoma.

Sendo essas três atividades fundamentais para a aprendizagem da linguagem. Diante do que foi exposto nesse tópico, observa-se que é fundamental oportunizar e propor atividades de leitura, desde a mais tenra idade, pois isso é capaz de motivar os bebês e crianças a almejem utilizar o livro objeto, bem como, pode colaborar na compreensão da narrativa.

Nesse sentido, Modesto-Silva e Souza, (201, p. 65) ressaltam que ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, você poderá notar que eles repetem sons, observam atentos, mimetizam movimentos faciais e gestuais que você realiza. Trata-se de uma oportunidade importante de incremento das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem.

2.4 LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE SOLÉ, GIROTTTO E SOUZA

Uma vez percorrido esse divisor de águas, em uma segunda paisagem teórico-prática, a intenção é destacar a importância das estratégias pedagógicas para trabalhar a leitura, pois conforme Girotto e Souza (2010) existem algumas estratégias de leitura presentes nesse processo e que podem auxiliar a compreensão do que se lê.

De acordo com as autoras, Girotto e Souza (2010), por exemplo, uma das estratégias elencadas é a inferência, que consiste em arriscar um palpite, uma fala pelas entrelinhas de um tema, do que está sendo mostrado, do que ainda não foi dito, do que já foi visto. Ao ouvir uma história, ao olhar uma imagem, as hipóteses, as inferências podem ser criadas com base naquilo que acontecerá e no que pode acontecer a partir do que vai ser contado. Desse modo, essas estratégias possibilitam construir pontes de interlocução do que está sendo narrado com o que pode vir a acontecer na história.

A partir da atualização do conhecimento prévio do pequeno leitor/ouvinte, é possível continuar compreendendo e aprendendo sobre o lido não apenas durante a leitura, mas mesmo depois dela, a partir da utilização de ações diversas que funcionam como estratégias de compreensão, colaborando para a formação dos leitores, mesmo que ainda sejam bebês. Solé (1998) defende que a competência leitora é ensinada e, uma vez aprendida, pode ser empregada nas mais diversas situações.

O desafio fundamental de um professor de literatura desde a primeiríssima infância seria oferecer leituras e acompanhar os seus alunos a ler, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo para que, em torno de cada texto se possa tecer as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história. Se a nossa vida é uma sucessão de gestos inaugurados por outros que repetimos, transformamos e damos sentido,

talvez, ao oferecer leituras, podemos dar a cada criança uma caixa de ferramentas para ajudá-la na tarefa de inventar sua própria vida, entre o que é dado e o que é possível (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 51).

Voltemos à fascinação do bebê pelas palavras para buscar nelas os materiais e as estratégias: o livro, a mão que toca, a voz que conta, guia e inventa palácios. Para Reyes (2010), talvez sejam essas estratégias simples, ou simplesmente um mediador: a voz que conta, uma mão que inventa palácios e arquiteturas impossíveis; alguém que abre as portas proibidas e que traça caminhos e conexões entre livros e leitores.

Para tanto, o professor faz isso ensinando a utilização de estratégias de leitura que ajudam a criança aplicar seu conhecimento prévio e, ao mesmo tempo, atualizando-o e permitindo inferências para compreender o que ela ainda não sabe (SOLÉ, 1998).

De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019) *apud* Gallart (2010), atualmente para se faz necessário analisar pelo menos três dimensões: 1) ensinar e aprender a ler; 2) desfrutar da leitura; e 3) ler para aprender. Isso quer dizer que ler é uma aprendizagem que acontece durante a vida e não apenas desde a primeiríssima infância e de formas distintas. Para Solé (1998, p. 24):

o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva [a interativa] ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão [...]

No caso dos bebês, os diálogos planejados, antes mesmo do falar ou do narrar, apresentam condições para “o ler e o compreender”, para que a criança ouça e se interesse pela história, seja porque as ilustrações são atraentes, a narrativa é melódica ou as crianças começam a perceber uma semelhança ao seu cotidiano e aos temas que lhes interessam, talvez pelos sentimentos que evocam, nascendo dessa forma a percepção, a compreensão e o seu significado (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

Para além de mediador ou de professor ou como queira ser chamado, trata-se de um ser humano com áreas de luz e sombra; com uma vida secreta e uma história de palavras, assim:

Seu trabalho como a própria literatura é risco e incerteza. Seu ofício

privilegiado é basicamente ler. E os seus textos de leitura não são somente os livros, mas também os seus leitores: quem são, como se chamam, que temem, que sonham [...] (REYES *apud* LIMA, FARIAS; LOPES, 2017, p. 51).

Assim, os professores utilizam a metodologia de estratégias de leitura, no entanto ler se trata de uma atividade voluntária e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler. Solé (1998) acredita que a habilidade de leitura pode ser ensinada e, uma vez aprendida, pode ser utilizada nas mais diversas situações.

Desde muito cedo, o leitor utiliza sua experiência de mundo e também de texto seja ele verbal ou visual – principalmente no caso dos bebês para conseguir interpretá-lo e compreendê-lo. Isso significa que para se ensinar a ler interativamente, os leitores em formação – independentemente de sua idade – aprendem a processar as diversas informações que o texto fornece, bem como a usar estratégias variadas para compreender tais informações. Solé (1998) propõe que as utilizemos antes, durante e depois da leitura.

Para a autora, o leitor não começa sua concepção quando aprende decodificar cada letra individualmente, os bebês, por exemplo, de detalhes das ilustrações, porém, de forma participativa, utilizando seus conhecimentos prévios para entender o texto verbal ou visual.

De acordo com Solé (1998, p. 24):

O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva [a interativa] ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Conforme Solé (1998, p. 89) “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura”. Corroborando:

Quando esses leitores crescerem e fecharem as portas de seus quartos e nos expulsarem do seu lado, esquecendo datas e nomes – e tudo isso geralmente acontece - talvez poderão lembrar-se da essência destas conversas sobre a vida que foram tecidas entre as linhas quando aquele mediador adulto, como Scheherazade, olhava-os nos olhos e dizia: Era uma vez, há muitos, mas muitos anos, em um país distante (REYES *apud* LIMA, FARIAS e LOPES, 2017, p. 50).

Dessa forma, podem-se desenvolver várias ocasiões como falar, narrar, apreciar um livro ou uma conversa individualmente, bem como textos adequados para atingir determinados objetivos e atividades que sejam significativas para as

crianças. Sendo assim, é possível estimular o comportamento de leitura e definir metas antes dela. Ativar e atualizar os conhecimentos prévios relacionados à compreensão por meio de várias conexões; visualizar a capa e interior da obra, analisar as ilustrações e estabelecer inferências e previsões sobre o texto e questionar (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

As estratégias são divididas em três fases: antes, durante e após a leitura. Contudo, essa separação, muitas vezes, é artificial se submeterem a trocas, e especialmente, por pertencerem a toda proposta. Na utilização de estratégias para a primeiríssima infância, é indispensável à intervenção do professor no decorrer das fases, por auxiliar as crianças na organização das experiências (MODESTO-SILVA; SOUZA, 2019).

Podemos utilizar dois objetivos usando estratégias antes de iniciar uma leitura: um é de incutir o desejo de ler na criança, permitindo que o leitor descubra muitos benefícios da leitura, e a outra de transformar a criança em um ativo leitor que entende por que ele ou ela está lendo e aceita a responsabilidade pela leitura.

O fato é que quando se apresenta um texto à criança e se intenta realizar um trabalho prévio com ele, as estratégias de motivar as crianças, apresentar possíveis objetivos de leitura, incitar o conhecimento prévio, acrescentando-lhe informações novas, formular possíveis previsões e incentivar perguntas consistem em estratégias de leitura “[...] estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra” (SOLÉ, 1998, p. 113). Tudo isso suscitará o desejo e a necessidade de ler aquele texto.

Solé (1998) propõe que, durante a leitura, a compreensão deve ser alcançada através da leitura compartilhada e, em seguida, de forma particular e autônoma pela criança. De acordo com Silva (2016, p. 128), podem-se utilizar estratégias como:

Visualizar e analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio realizando conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo; formular inferências e previsões; elaborar perguntas; esclarecer possíveis dúvidas sobre o assunto; estimular o pensar das crianças ouvintes/leitoras e resumir as ideias e ações do texto.

No caso dos bebês, de acordo com Modesto-Silva e Souza (2019), quando estes dominam as diferentes habilidades de resposta, estas igualmente fazem referência à decodificação visual ou maneiras de ler, elas também aprendem estratégias que auxiliam na compreensão. Logo, no decorrer do processo de leitura, jovens leitores aprendem a antecipar e gerar hipóteses e monitorar sua própria

compreensão, tudo através da mediação.

Solé (1998) sugere que, durante o ato de ler pode-se empregar estratégias como: visualizar e analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio realizando conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo; formular inferências e previsões; elaborar perguntas; esclarecer possíveis dúvidas sobre o assunto; estimular o pensar das crianças ouvintes/leitoras e resumir as ideias e ações do texto.

Ao dominar as diferentes habilidades de decifração – no caso dos bebês, elas também se referem à decodificação visual ou aos modos de ler – também aprendem estratégias que contribuem com a compreensão. Assim sendo, durante o processo de leitura, os pequenos leitores aprendem a antecipar e criar hipóteses para buscar e controlar sua própria compreensão, tudo a partir da mediação.

Desse modo:

quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; também seria conveniente que algumas das suas previsões não se realizassem e que verificasse com as crianças por que isso aconteceu. Assim, elas perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência (SOLÉ, 1998, p. 28).

Isso é possível, desde muito cedo, quando o leitor/ouvinte acompanha atentamente sendo ativo na escuta/leitura, visto que “[...] para participar de uma atividade como esta, as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na Escola Infantil pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura [...]” (SOLÉ, 1998, p. 28).

Em relação ao processo depois da leitura, Solé (1998) orienta os mediadores para que destaquem uma ideia fundamental do texto ou narrativa; analisem como ilustrações; o conhecimento prévio deve ser atualizado; formular e responder as perguntas sobre o texto, com o intuito de compreender e preencher como lacunas deixadas pela história; sintetizar; sumarizar, tirando suas opções. Desse modo, a sumarização e a síntese podem ser consideradas como o efeito do método de sistematização da leitura, e neste período a criança compreende.

Assim, para Modesto-Silva e Souza (2019, p. 129), os três momentos de mediação (antes, durante e depois da leitura), podem ser realizadas estratégias de: “previsão ou antecipação; inferência; verificação e seleção buscando construir uma compreensão daquilo que foi compartilhado, sendo, portanto, a criança leitora/ouvinte sujeito ativo nesse processo”.

Compreende-se que o uso de estratégias no processo da leitura auxilia para que seja compreendido o que se lê. Porém, como qualquer outra metodologia, é necessário um planejamento (GIROTTTO; SOUZA, 2016). Dessa forma, é indispensável perceber que as estratégias necessitam serem flexíveis sujeitas a alterações, e as estratégias não precisam ser avaliadas como receitas certas, mas sim como um dos meios que o leitor conseguirá entender o que está lendo.

Com o planejamento esquematizado, é essencial que se intensifique os conhecimentos prévios sobre o tema que será abordado, isto é, a biblioteca estabelecida a partir de suas experiências, interesses, perspectivas, visto que esses conhecimentos serão o apoio indispensável para a procura de referências que ampararão na compreensão do texto lido.

Para Modesto-Silva e Souza (2019, p. 132) “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos de aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”.

A conexão é outra estratégia, na qual se empregam os conhecimentos já obtidos e retidos na sua biblioteca de vida para assimilar o que se lê. De acordo com Modesto-Silva e Souza (2019, p. 133) a conexão pode ser concretizada de três formas: “a texto-texto, a texto-leitor, a texto-mundo”. A conexão entre texto e leitor institui relações com ocasiões vividas por quem lê ou escuta o dito/lido, nesta ocasião o apoio para as relações já não está mais em outros textos, mas nas experiências próprias das crianças ouvintes/leitoras. Por fim, as conexões realizadas através do texto e o mundo, as quais baseiam-se naquelas em que o texto dito ou narrado constitui uma conexão com algo do entorno da criança, seja na sociedade local ou numa conjuntura mais completa.

Segundo Solé (1988), a inferência é também uma estratégia essencial, pois ela estimulará a ler as entrelinhas, isto é, empregar os conhecimentos prévios, criando relações com as palavras-chaves encontradas no texto, chegando dessa forma em uma conclusão ou resultado.

Os autores Girotto e Souza (2010, p. 76) orientam que “com a intenção de que os alunos infiram, os professores ensinam-lhes como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas”. Em outras palavras, quando o autor não responde os questionamentos realizados pelo leitor, ele precisa inferir.

Através das inferências que primeiramente o adulto vai efetivando com a criança, é possível compreender a circunstância em se deparam diante do texto e efetivar os ajustes na sua intervenção.

A estratégia da visualização é empregada na maioria das vezes sem ser percebida, assim como a inferência. Modesto-Silva e Souza (2019, p. 85), assegura que:

Visualizar é, sobretudo, inferir significados. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.

Essa visualização pode ser analisada, na Educação Infantil, com a ajuda das artes, a elaboração de desenhos, personagens, cenários, dentre outros, sobretudo, por que torna real aquilo que está escondido em sua imaginação.

Outra estratégia segundo Girotto e Souza (2010) é a sumarização, a qual é responsável pela escolha das questões mais e menos importantes, pela procura da síntese do texto. Os conceitos importantes são aqueles que o leitor deseja se lembrar, por causa de sua finalidade e de seu objetivo.

Embora as estratégias de leitura não possam ser vistas como receitas infalíveis de como se ensinar e aprender a compreender o texto, é interessante que elas estejam presentes ao longo de toda atividade de leitura e partilha (SOLÉ, 1998). Justamente por isso, experiências com histórias desde os primeiros meses podem contribuir para que os pequenos aprendam sobre a linguagem e como funcionam os livros. Com base na tese Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto, de Barbosa (2017), adapto um organograma criado (Quadro 2) por ela para sintetizar as estratégias propostas por Solé (1998).

Quadro 3 – Compreensão sinótica das estratégias de leitura de Solé

Estratégias propostas por Solé (1998)		
ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
Motivar e suscitar a curiosidade e a necessidade de ler; Definir objetivos de leitura; Ativar o conhecimento prévio; Estabelecer previsões sobre o que será lido Promover perguntas. (com variação dessa sequência)	Prever sobre o que está sendo lido; Perguntar ao texto e verificar suas respostas; Recapitular a narrativa, resumindo conforme lê; Ler de maneira independente. (com variação dessa sequência)	Identificar ideia principal no Texto; Resumir a narrativa; Perguntar sobre o lido; Responder com respostas literais, de pensar e buscar, e de elaboração pessoa. (com variação dessa sequência)

Fonte: Adaptado de Barbosa (2017) e do site Teachers pay teachers (s/d)

O ato de compreender um texto depende de quatro fatores na ocasião da leitura: 1) do conhecimento prévio que o leitor possui; 2) das particularidades do texto que está sendo lido ou ouvido; 3) das circunstâncias ou do contexto da leitura e seu objetivo; 4) das estratégias aplicadas à leitura.

Nesse sentido, Girotto e Souza (2010) apresentam-nos uma metodologia norte-americana que nasce nos estudos da metacognição, isto é, na avaliação e na conscientização de como se aprende. Em outras palavras,

[...] a metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a primeira ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o final. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final desse processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. A segunda maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46-47, grifo no original).

Para Modesto-Silva e Souza (2019, p. 137), “a habilidade de aprender a encontrar a ideia principal do texto elimina a necessidade de as crianças lerem tudo, quando procuram por uma informação específica”. Assim, a sumarização é uma estratégia que prepara o leitor para a síntese.

E por fim, a estratégia da síntese, que diante de todas as atividades é vista como a mais complexa, por ser a decorrência da procura do entendimento entre o leitor e o texto. Para Modesto-Silva e Souza (2019, p. 138), “sintetizar é mais do que resumir. Resumir é recontar informação e parafraseá-la. Quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto”.

Portanto, a sumarização e a síntese podem ser avaliadas como o resultado do método de sistematização da leitura, e neste período a criança compreende.

Girotto e Souza (2010) propõem a utilização de estratégias de compreensão leitora a partir de oficinas de leitura que consistem em espaços e momentos de aprendizagem destinados à educação literária. Nelas ocorrem o ensino das estratégias de leitura dividido em diferentes ocasiões: inicialmente, o mediador realiza o dizer do livro ou texto, a chamada “leitura em voz alta”, durante esse dizer, mostra como o leitor pode pensar enquanto lê; posteriormente, organiza práticas colaborativas e guiadas de leitura entre as crianças como discussão dos textos e

realização de anotações; oferece a possibilidade de leitura independente pelas crianças; e, por fim, realiza-se uma partilha em grupo, avaliando-se o processo por inteiro.

Tais estratégias não possuem uma ordem específica para serem utilizadas. O ideal é que o mediador ensine esses mecanismos para as crianças, explicando-os no decorrer dos textos. Sendo assim, também é interessante mencionar que cada uma exige livros e histórias determinadas.

- Conhecimento prévio: como a todo momento os leitores ativam e atualizam seu repertório, o conhecimento prévio é considerado como uma estratégia importante (SOUZA; COSSON, 2011), visto que agrega todas as outras e “[...] o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 30).

Kleiman (2007) afirma que para compreender um texto é substancial utilizar conhecimentos prévios, visto que o leitor (criança ou bebê ouvinte que visualiza) utiliza o que já sabe em diversos níveis para construir o sentido do texto. Assim, diferentes esferas de conhecimento entram em jogo durante a leitura como: a linguística, a textual e a de mundo.

De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 66) “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento”.

- Conexão: o conhecimento prévio prevê as conexões realizadas pelas crianças, ligando suas experiências anteriores ao que está sendo lido.

Há três tipos de conexões: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. Na primeira, é realizada de texto para texto, quando o leitor/ouvinte lê/ouve uma história e se lembra de outro lido, ouvido, visto. Essas lembranças consistem em conexões de um texto a outro.

A conexão entre texto e leitor estabelece relações com situações vividas por quem lê ou ouve o dito/lido, aqui a base para as relações está não mais em outros textos, mas sim nas próprias experiências das crianças ouvintes/leitoras. Por último, as conexões efetivadas entre o texto e o mundo consistem naquelas em que o texto dito ou contado estabelece ligação com algo do entorno infantil, seja na sociedade local ou num contexto mais global. De acordo com Santos e Souza (2011, p. 30):

Enquanto professores, devemos mostrar aos alunos como usamos o nosso conhecimento prévio nos textos que lemos, ensiná-los a fazer conexões

entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e suas leituras anteriores. Relacionar o que eles já sabem com a nova informação sobre os textos lido é a chave do aprendizado e entendimento.

Com as crianças bem pequenas ou os bebês que ainda não escrevem, nem falam, o próprio mediador pode fazer a conexão, mencionando situações que ele sabe que a criança já viveu como, por exemplo, um passeio na praça, a convivência com um animal de estimação etc.

Inferência: exige a nossa atenção tanto nas expressões verbais quanto visuais, pois só assim podemos supor o que ocorrerá na história ou a razão pela qual o autor ou ilustrador optam por determinada palavra, expressão e/ou ilustração. Assim, ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas. Todavia, vale lembrar que fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Pode-se trabalhar livros só de imagens com as crianças para que se atentem mais ainda aos detalhes e não fiquem presas somente ao texto gráfico e verbal, mas às ilustrações e ao encadeamento da história, possibilitando a criação de hipóteses, de predições de imaginação.

Giroto e Souza (2010, p. 76) orientam que “com a intenção de que os alunos infiram, os professores ensinam-lhes como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas”.

Santos e Souza (2011, p. 32), por sua vez, sugerem que “o professor deve estimular as inferências, chamando a atenção dos alunos para o título, a capa e as ilustrações de um livro, estimulando ainda a antecipação, a formulação de hipóteses iniciais e a opinião das crianças sobre o texto”, por isso inferir obriga o leitor a se comprometer durante a construção de significado, pois quando se infere, interage com o texto.

- Visualização: aproxima-se muito da Inferência e diz respeito às imagens mentais que formamos a partir de elementos detalhados que o texto nos dá, porque leitores criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Essa estratégia permite não só a imagem mental, como em determinados momentos dependendo da descrição do autor, visualização e resgate de percepção sensorial até mesmo de um cheiro de algum ambiente, por exemplo. É importante que as crianças tomem

consciência dessa estratégia paulatinamente - o que torna possível a pausa em determinadas obras literárias para a reflexão e busca de informações que o texto dá, como no caso de livros de ficção. Girotto e Souza (2010, p. 86-87) elucidam que

Quando leitores proficientes visualizam: Transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos. Fazem conexões entre as ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências. Transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito. Melhoram a capacidade de compreensão do que leem. Apreciam a leitura. Lembram-se do que foi lido.

Para ensinar a visualização, o mediador pode explorar os livros de imagens, pois segundo Girotto e Souza (2010, p. 88-89), com eles “[...] o leitor aprendiz pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados”; outra possibilidade de atividade para ensinar a visualização, seria “criar imagens mentais que vão além de visualizar, com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto”.

- Sumarização: precede à Síntese, e acabam se integrando. Trata-se de discutir com as crianças e junto delas poder elencar quais pontos são importantes e essenciais no texto. Essa estratégia dependerá do nosso propósito em ler o livro. Para isso, uma conversa ao final da leitura em tom descontraído, discutindo o texto junto das hipóteses das crianças, questionando o que não poderia faltar para recontar a história, sem fazer a separação do importante e essencial, seria o mais adequado, inicialmente.

- Síntese: é a estratégia em que, a partir dos pontos essenciais elencados na Sumarização, as crianças podem resumir o texto ofertado pelo educador, o que as ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. Portanto, síntese tem o significado conhecido por nós até mesmo no senso comum (SOUZA; GIROTTO, 2010). Como a leitura se trata de um processo durante o qual quem lê constrói significados constantemente, faz-se vantajosa a utilização de várias estratégias como ativar e atualizar o conhecimento prévio, fazer perguntas para esclarecer ou monitorar a compreensão, realizar inferências e previsões, visualizar criando imagens mentais e aproveitando aquelas oferecidas pelo livro, sumarizar determinando o que é importante e sintetizar.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS DE LEITURA NAS MEDIAÇÕES LITERÁRIAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O período do zero aos seis anos é considerado como a primeira infância. Este é um período importantíssimo no desenvolvimento humano. Entre outros fatores, nessa época da vida acontecem processos fundamentais, como o crescimento físico, o amadurecimento do cérebro, o desenvolvimento da fala e da capacidade de aprendizado e a iniciação social e afetiva. Um dos avanços da neurociência foi, justamente, descobrir as potencialidades da primeira infância, reconhecendo sua importância para a sociedade como um todo. O desenvolvimento dessas funções na criança não acontece por ela ser um ser humano no sentido biológico ou orgânico, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 1996, p. 63), isto quer dizer que está ligado às formas culturais de organização/ordenação do real/social, essas funções têm uma origem histórica e social, dessa forma, a mediação tem papel fundamental no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, pois é por meio dela que a criança progressivamente internaliza as formas sociais de pensamento, ação, etc.

No entanto, nos primeiros três anos de vida de uma pessoa são considerados os mais importantes de sua vida, pois é neste período que acontece o início das conexões sinápticas que o influenciarão pelo resto da vida. Contudo, em certo momento (aproximadamente aos dois anos de idade) há o encontro entre o progresso da fala e o progresso do pensamento, o que resulta em um salto qualitativo no desenvolvimento infantil. O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem (VIGOTSKI, 1996, p. 11-12).

Desde muito pequenos começamos a compreender e dar sentido ao que está em nosso entorno e essa compreensão do mundo é o primeiro estágio para aprender a ler também o escrito. E, ainda segundo Vigotski (1996), o exercício efetivo da linguagem permite, a partir da aprendizagem linguística, o desenvolvimento cultural em dois níveis: o social e o individual.

Como exercício efetivo da linguagem incluem-se as experiências de audição de histórias ou mesmo “leitura” individual realizada pelos pequenos, mesmo que ainda não alfabetizados. Afinal, para aprender a compor significados, as crianças precisam experimentar os atos sociais e cognitivos de leitura (p. 56).

Em contrapartida, Benveniste (1988) defende que a linguagem está na natureza do homem. É pela linguagem, pela entrada na ordem simbólica que o recém-nascido se humaniza.

Mas ao nascer, e mesmo antes do nascimento, esse processo já tem início, ainda que de modo rudimentar, e se completa com a aquisição da linguagem. Assim, é pelo contato com o outro, com a linguagem vinda do outro, que a cria humana se constitui humano (BENVENISTE, 1988, p.102).

No entanto Diatkine (2016) observa ter existido, por muito tempo, a crença de que a linguagem só se desenvolvia no infante a partir do segundo ano de vida e que, antes, a alternância entre gritos e lalações era suficiente para informar à mãe sobre o estado de satisfação ou de necessidade do bebê. No entanto, estudos variados demonstravam que o bebê já traz ao nascer a competência de discriminar a voz materna, além de responder a ela de modo significativo. No entanto, depende de mediadores para sua formação como leitores, pois mesmo crianças bem pequenas podem e devem compreender o que “ouvem”.

E caso não tenham compreensão, é função docente ensinar a construí-la por meio da mediação pedagógica. Diatkine (2016) apresenta que a principal crítica de Vigotski (1996), que com o decorrer do desenvolvimento a criança lentamente começa a distinguir entre os aspectos fonéticos e semânticos e compreender essas diferenças o que vai se evidenciar no próprio pensamento verbal. Em Vigotski (1996), o pensamento e a linguagem não possuem um elo primário, entretanto na medida em que evoluem inicia-se uma conexão entre ambos, que durante esse progresso vai se modificando e desenvolvendo.

Segundo Reyes (2010) quando o professor conhece a importância do espaço para os bebês, o que veem e como veem, e quando sabe como e por qual motivo os menores manipulam determinados objetos e instrumentos e não outros, tem mais condições de preparar cenários e atividades que favoreçam o desenvolvimento da inteligência e da personalidade por meio das vivências diversificadas constituidoras do repertório sociocultural dos pequenos.

Ao mesmo tempo que a leitura entretém o bebê por meio da contação, das imagens e, algumas vezes, do formato do livro, ela também cria um ambiente rico

em estímulos, o que colabora com o desenvolvimento. Ouvir a voz cadenciada de quem conta a história infantil, torna-se um ritual prazeroso tanto para o cuidador, quanto ao bebê, fortalecendo o vínculo entre eles, trazendo calma e aconchego.

Isso significa que o professor como mediador-leitor na primeira infância tem um papel muito importante na vida da criança, pois ele pode ser aquele que faz um convite para que ela entre no universo da literatura. Nas palavras de Reyes (2010, p. 28) “um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores”.

Nas creches o cotidiano é marcado por uma rotina na qual as diversas propostas vão se alternando de modo a contemplar diferentes experiências para os pequenos, entre elas, as brincadeiras corporais, roda de conversa, jogos, brincadeiras no parque, artes, música, roda de história e muitas outras. Os momentos de leitura pelo professor podem acontecer em diversos momentos, a depender do que será lido e para quê. Durante a roda de história o professor poderá ler textos literários: durante o projeto, poderá ler textos informativos que ajudem a ampliar o conhecimento das crianças sobre um determinado assunto; durante a culinária, haverá a leitura da receita selecionada pelo grupo; no entanto, é necessário garantir que a leitura seja uma atividade habitual, conforme defende Lerner (2002).

Lerner (2002, p. 87) propõe que:

Para criar essas condições, o professor deve colocar em ação diferentes modalidades organizativas que devem se articular ao longo do ano escolar: projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades e as situações independentes.

Nesse caso, a leitura literária feita pelo professor como uma atividade habitual (também chamada de atividade permanente) tem como objetivo favorecer a aproximação das crianças com a cultura escrita. Segundo Lerner (2002):

[...] cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

Aos poucos, por meio da leitura pelo professor, os bebês também vão aprendendo comportamentos leitores. Scarpa (2014) defende a leitura literária na primeiríssima infância pelo professor e a interação grupal:

Ouvindo a leitura feita pelo professor, os bebês podem ingressar no mundo imaginário, especialmente pelas portas da ficção, estabelecer relações entre os livros com os mesmos temas ou personagens, vincular as ilustrações com passagens do texto e ter até mesmo autores e histórias preferidos, mesmo antes de saber ler convencionalmente. A mediação do docente e a interação grupal ajudam os bebês a avançar na construção dos sentidos das histórias ouvidas (SCARPA, 2014, p. 44).

Assim em relação aos conhecimentos sobre o que fazer antes, durante e após a leitura, é preciso investir num processo de formação continuada que promova a reflexão sobre a própria prática, pois a aprendizagem dos comportamentos leitores, está diretamente relacionada às ações do professor, e é fundamental que analisem criticamente suas ações e identifiquem o que fazem, como fazem e porquê fazem. É importante que os professores tenham essa clareza sobre o seu papel nessa relação tão especial entre as crianças e os livros. É lendo que o professor poderá comunicar às crianças o valor da leitura. Segundo Lerner (2002):

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 95).

Para Geraldi (2006, p. 56), além dos fatores linguísticos necessários à leitura, o professor precisa ter consciência das estratégias não linguísticas que a envolvem. Smolka (2003), por sua vez, estabelece que as relações de ensino são resultantes de múltiplas interações e relações sociais. Assim sendo, é pertinente inserirmos alguns princípios teóricometodológicos que “reinventam” a leitura na instituição educacional:

- O prazer de ler: a escola precisa se livrar de preconceitos inerentes à visão de que há textos melhores que outros, leitores modelares e, conseqüentemente, leituras legítimas. Na verdade, conforme aponta Suassuna (1998), o papel da escola é exatamente o de ensinar a ler tudo, inclusive os clássicos.

- A importância do ato leitor do professor: a importância do ato leitor do professor, é necessário considerar que tanto alunos quanto professores possuem (e levam consigo) uma história de leitores. E, assim, o professor precisa ser um bom leitor. Lajolo (1985 *apud* SUASSUNA, 1998) aponta que o professor precisa ser íntimo de muitos textos, que deve amar os livros e a leitura, porque se assim não for, empobrecerá sua prática de ensino de leitura.

- As possibilidades de práticas leitoras oferecidas pela escola: a instituição

precisa oferecer aos alunos diferentes tipos de texto e, simultaneamente, tipos de relação com ele, já que são imensas e divergentes nossas necessidades e nossos reflexos culturais.

- A leiturização: um bom trabalho do professor, é importante, ao se encaminhar o trabalho pedagógico da leitura, considerarmos o conceito de leiturização. Foucambert (1993) criou o termo para qualificar não somente a capacidade de ler letras e palavras ou textos, porém, ao mesmo tempo, designar as condições culturais de produção da leitura.

Isto posto, fica evidente que esta não é uma tarefa simples para os professores, uma vez que, muitas crianças não tiveram acesso à literatura. Sendo assim, é por meio da formação continuada na escola, que o coordenador pedagógico poderá dar visibilidade para as práticas de leitura junto aos professores para que sejam discutidas, aprofundadas e recriadas de modo que as crianças possam ter boas experiências literárias. Colomer (2007) afirma, que a função da educação literária na escola “pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45). Assim sendo, a escola ou a creche e, por consequência, o professor tem como tarefa primordial auxiliar na inserção do aluno no mundo letrado. Desta forma, a formação continuada pode contribuir para ajudar os professores a olharem para esta questão de forma mais intencional.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da investigação, a pesquisa caracterizou-se como exploratória e teve abordagem qualitativa, uma vez que a produção e coleta de dados aconteceram através de observação, dos professores (as) que lecionam em uma creche pública no município de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, e o desenvolvimento da oficina para professores de formação literária com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde” do escritor e ilustrador capixaba, Ilvan Filho, contemplando a primeiríssima infância. Os sujeitos da pesquisa são seis professores das salas dos berçários e maternal I da creche.

Essa compreensão vem ao encontro das ideias apresentadas por Ludke e André (1986), sobre pesquisa qualitativa:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Diante do tema em questão, por entender que esta pesquisa por possuir uma abordagem qualitativa e trata-se de uma investigação exploratória, que, como também explica Gil (2016), este tipo de investigação oferece uma familiaridade com o problema, fazendo que o investigador que convive com o campo a explorar, tenha maior facilidade na coleta de dados e conhecimentos teóricos sobre o tema.

De acordo com Gil, (2016):

A pesquisa exploratória visa, por meio de métodos e critérios, fornecer informações e orientar a formulação de hipóteses de estudo. Tem por objetivo desvelar fenômenos ou explicar aqueles que não foram aceitos, mesmo com as evidências apresentadas. Um bom exemplo de pesquisa exploratória é o estudo de situações problemáticas que devem ser estudadas para resolver e/ou melhorar as situações de conhecimento e experiências do pesquisador (GIL, 2016, p. 32).

No entanto, também é possível compreendê-la numa perspectiva de pesquisa-ação, uma vez que, ao produzir e coletar dados como pesquisadora/professora, interage-se com elas, e essa interação modifica os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, enquanto pessoal e profissional.

Nesse sentido, a pesquisa tem o envolvimento do pesquisador na própria situação. Como nos diz Thiollent (1998, p. 14), trata-se de uma pesquisa “concebida

e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo”. No caso desta pesquisa, configura-se uma associação dada pela relação profissional e o objeto de estudo: a prática pedagógica.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Seguindo a linha de pensamento, Thiollent (1998, p. 27-28) nos explica que: “a pesquisa-ação consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis”; para tanto, é necessário avaliar suas capacidades, limitações ou distorções, criticando os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ainda sobre o tema, afirma:

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado (THIOLLENT, 1998, p. 29).

Thiollent (1998) ao referir-se à metodologia da pesquisa-ação, afirma que ela pode ser vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, desde que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação em observação. A metodologia, portanto, exerce um papel norteador nas atividades dos pesquisadores, auxiliando-os na tomada de decisões quanto aos procedimentos e resultados da investigação.

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem (THIOLLENT, 1998, p. 29).

Thiollent (1998), salienta que na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas [...] que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada [...] necessária para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação (THIOLLENT, 1998, p. 17-18).

Mediante a isso, a pesquisa de estudo se justifica como uma pesquisa-ação uma vez que será identificada uma situação-problema que o pesquisador busca melhorar, bem como a formulação de estratégias de ação e a verificação de sua eficácia. Dessa forma, a contribuição da pesquisa tende a ampliar a compreensão sobre o estudo e também, se possível, a criação de uma nova situação. A pesquisa-ação é uma prática de ação e reflexão a qual o estudo e o pesquisador abordará na pesquisa.

Com a flexibilidade que caracteriza a pesquisa-ação, será permitido modalizar os procedimentos no transcorrer da junção de dados, sendo que, no desencadear da pesquisa e da formação desses dados, amoldaremos as técnicas com o intuito de conseguir um envolvimento melhor do sujeito principal e informações detalhadas dos outros participantes da pesquisa.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A creche está localizada na área urbana de Presidente Kennedy. As dependências da creche são acessíveis aos portadores de deficiência, bem como, os sanitários. Funciona em período integral. Possui nove turmas, todas com televisores e ar-condicionado, sendo assim, denominadas: três turmas de maternal II (crianças com três anos completos), três turmas de maternal I (crianças com dois anos completos), duas turmas de berçário II e uma turma de berçário I.

Cada turma possui de 17 a 20 crianças, soma-se um total de 154 alunos matriculados. As turmas de berçário são assistidas por duas professoras e duas auxiliares de professores. Nas turmas de maternal uma professora e duas auxiliares. Compõe a equipe quinze professores de educação infantil, quinze auxiliares de professores, uma diretora, uma pedagoga e três professoras coordenadoras, sendo duas que trabalham no horário matutino e uma no horário vespertino. A creche conta também com cinco cozinheiras, cinco auxiliares de serviços gerais, um agente de segurança e um porteiro.

Quanto ao espaço físico, a creche contempla nove salas de aula, um refeitório interno coberto, um pátio ao ar livre com areia e brinquedos, campinho de futebol, quiosque coberto, onde são realizadas algumas brincadeiras, uma horta, uma sala de informática com cinco computadores, uma brinquedoteca, um almoxarifado e uma lavanderia.

A creche possui também oito banheiros, uma cozinha, sala das professoras, sala da pedagoga e sala da diretora. Tem uma rotina com horários estabelecidos, com horário de entrada dos alunos às 7h e o horário de encerramento das aulas às 16h. Logo ao chegar, as crianças vão cada um para suas salas, às 07h30min se dirigem ao refeitório para o café da manhã sendo disponibilizado pela escola, duas turmas de cada vez, acompanhada pela professora e pelas auxiliares, após o café retornam para as salas para as atividades, no decorrer do dia é feita a higienização das crianças com banho, almoço, lanche da tarde e o jantar antes de voltarem para suas casas.

Todos os dias as crianças vão ao pátio externo, e sempre para brincadeiras livres, onde as crianças usam o campinho de futebol e brincam à vontade sempre com a orientação dos professores. Cada turma tem uma sala, decorada conforme a sua faixa etária que é decorada pelas professoras, onde se encontram brinquedos, livros e uma série de outros materiais pedagógicos. O berçário contém berços para os bebês, banheiro, uma parte do chão é coberta por um tapete emborrachado para as crianças realizarem suas práticas.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização à Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES a senhora Fátima Agizzi Ceccon (Apêndice A). Depois de ter sido autorizada a pesquisa, as professoras titulares das turmas dos berçários e maternal I foram convidadas para participar da pesquisa mediante convite por meio de e-mail.

A geração dos dados se deu pelo registro da prática educativa, e foi utilizado a pesquisa-ação como metodologia de trabalho. A pesquisa-ação é definida de acordo com a perspectiva de (THIOLLENT, 1998) como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa metodologia é caracterizada pelo papel ativo dos pesquisadores junto aos sujeitos da pesquisa. Através da pesquisa-ação, buscaram-se esclarecimentos tendo como base levantamentos bibliográficos e foi aplicado um questionário (Apêndice C) a cada uma das seis professoras regentes das turmas dos berçários e

maternal I. Foi realizada também uma oficina para professores de formação literária na primeiríssima infância com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, com as professoras regentes das turmas do berçário I e II e maternal I.

Para a coleta de dados foi utilizado a técnica primária através de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas (Apêndice C) com as seis professoras selecionadas e que aceitarem participar da pesquisa através do formulário digital *Google Forms*, e desenvolver oficina para professores de formação literária com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, contemplando a primeiríssima infância.

3.4 CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados e discussões a respeito das estratégias de leitura que estão sendo empregadas na prática pedagógica da educação infantil no ensino de leitura pelos professores nas salas de berçários e maternal I.

O objetivo do estudo foi atingido através da análise do questionário aplicado aos professores (as) que lecionam na creche, e o desenvolvimento da oficina de formação de professores com estratégias de leitura com livro da literatura infantil “O Gato Verde”.

É importante que o professor realize um planejamento sistemático com situações que ampliem o conhecimento de mundo da criança (BRASIL, 1998, p. 138), dessa forma há uma necessidade de ampliar o contato da criança com o universo literário.

Assim, Giroto e Souza (2010) afirmam que é essencial que o docente tenha conhecimentos teóricos e práticos sobre literatura, leitura, educação e infância para que suas escolhas possam acontecer de maneira eficaz.

Os professores têm a obrigação de conhecer bem o texto antes de tê-lo em sala de aula. Com isso, são-lhes possível planejar pausas pontuais e intencionais para demonstrar fluência bem como para oferecer oportunidades de questionamentos (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 23).

A autora, Solé (1998), corrobora com as autoras e afirma que pode trazer uma compreensão aos educadores de como as práticas pedagógicas literárias

podem organizar situações de ensino e aprendizagem através de leituras que trazem em si tais objetivos de interpretações.

Assim, a literatura não só é importante para enriquecer o vocabulário, estimular a imaginação e a criatividade, mas é fundamental no processo de construção da criança, no compreender de suas emoções. Aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento da criança na primeiríssima infância, as escolhas dizem muito sobre valores já assimilados na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, levantam pontos de atenção⁴.

Fala-se do desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos físico, cognitivo e psicossocial, considerando que estes estão interligados e influenciam um ao outro durante toda a vida. O crescimento do corpo e do cérebro, das capacidades sensoriais, das habilidades motoras e da saúde é parte do desenvolvimento físico, que influencia os demais aspectos do crescimento. A mudança e a estabilidade nas capacidades mentais, como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, julgamento moral e criatividade, constituem o desenvolvimento cognitivo, que por sua vez influenciam o desenvolvimento psicossocial. Este último é constituído pelas modificações e estabilidade na personalidade, que promoverão os relacionamentos e a adequada inserção social⁵.

Assim, a metodologia desta pesquisa se permeou através de aplicação de oficinas de formação literária que foram elaboradas pela pesquisadora. Em supra, para Souza *et al* (2010, p. 59) “As oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula” em que o professor planeja o ensino de uma estratégia.

Nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada. E Solé (1988) complementa afirmando que as estratégias de leitura fazem parte de ferramentas para a formação e desenvolvimento de uma leitura proficiente.

Após a realização das oficinas, a análise de dados se pauta em uma análise aprofundada das respostas e posicionamentos dos professores referentes a cada oficina e serão destacados os pontos de melhoria e progressão que cada professor assinalou nas oficinas.

⁴ Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida/[organizadores Eduardo Marino e Gabriela Aratangy Pluciennik]. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013.

⁵ Conceito-base extraído da publicação “Desenvolvimento infantil – da concepção aos três anos. I Workshop Internacional sobre DI da FMCSV”. Saul Cypel, Marcos Kisil e Paula Weiszflog Lisboa (Orgs.).

Ao fim foram expostos os aspectos que contribuíram para o entendimento dos textos. As oficinas foram aplicadas presencialmente, seguindo todos os protocolos dos órgãos de saúde e obedecendo aos decretos municipais, estaduais e federais relativos à pandemia causada pelo covid-19.

Ao final desse processo foi produzido um produto educativo em formato de e-book digital com a descrição da formação literária a partir da composição realizada com o livro infantil “O Gato Verde”, do autor capixaba Ilvan Filho, voltada aos professores atuantes na Educação Infantil.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos foram analisados com base no método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 50), “[...] visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

No que tange à análise da técnica primária, as respostas obtidas nos questionários (Apêndice C) aplicados aos professores foram analisadas e tabuladas e apresentados em gráficos a fim de garantir uma maior precisão sobre os posicionamentos dos professores alvo da pesquisa. Todas as respostas do questionário foram organizadas com base no formulário digital *Google Forms*, fato que possibilitou uma análise tanto subjetiva quanto numérica da pesquisa.

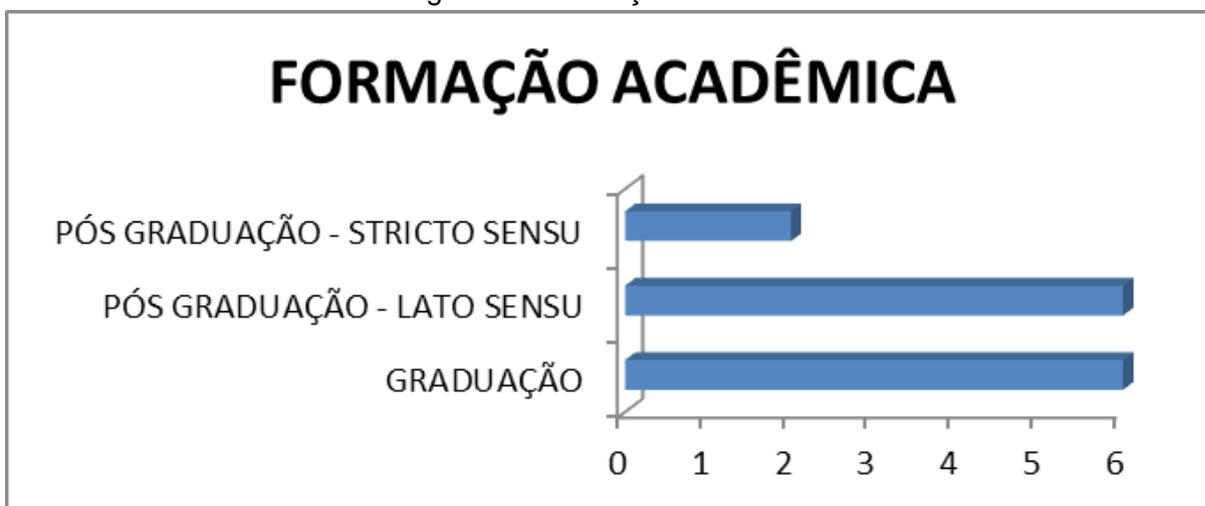
4.1 QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Foram convidados a participar da pesquisa um grupo de seis professores, com intuito de compreender como os professores da CMEI realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças de zero a três anos nas salas de berçários e maternal I de forma a contribuir para o nascimento e construção de um leitor desde a primeiríssima infância.

As informações foram coletadas através de um questionário *on-line*, enviado por e-mail e pelo *WhatsApp* aos professores. Todos os seis professores manifestaram interesse na participação da pesquisa, e responderam os questionamentos. A seguir os três primeiros gráficos fazem uma breve análise do perfil das professoras regentes da Educação Infantil entrevistadas.

4.1.2 Perfil das entrevistadas

Figura 2 - Formação acadêmica



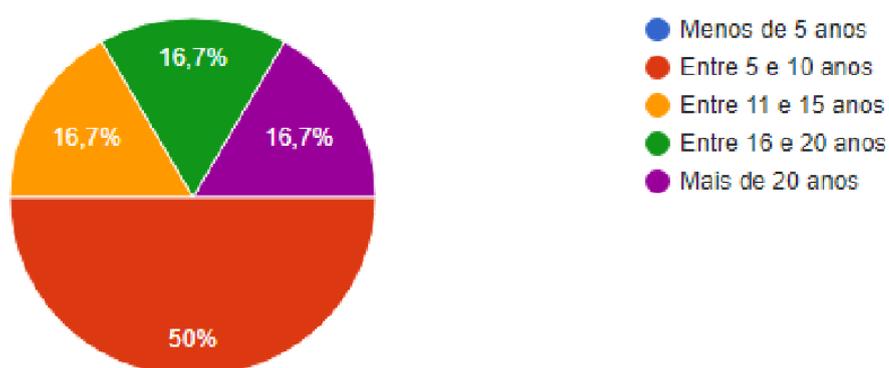
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico acima mostra o perfil relacionado à formação acadêmica das docentes entrevistadas, em que as seis entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, seis pós-graduação (lato sensu) e duas pós-graduação (stricto sensu).

Figura 3 - Tempo de docência

2. Há quanto tempo você atua na educação?

6 respostas

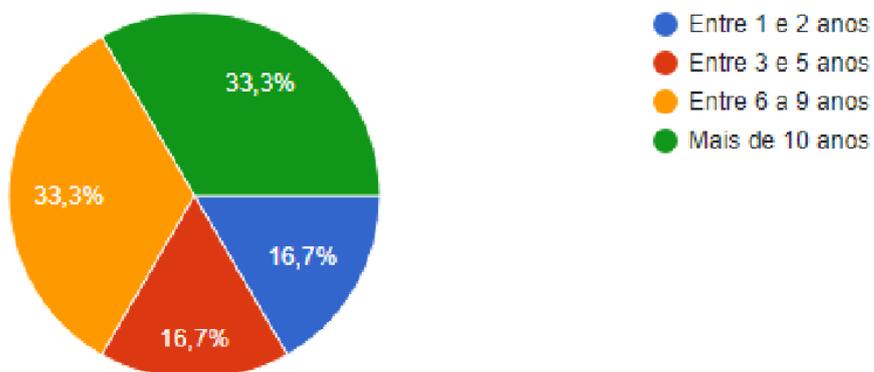


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Das seis docentes entrevistadas, uma tem menos de cinco anos, uma entre 11 e 15 anos e uma com mais de 20 anos de atuação na docência como mostra o gráfico acima, e três professoras têm entre cinco e dez anos atuando na docência.

Figura 4 - Tempo que leciona na instituição de ensino
3. Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição de Ensino?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Depois de perguntarmos sobre o tempo de atuação na docência, interrogamos sobre o tempo em que as docentes lecionam na instituição de ensino (Gráfico 6). Das seis professoras entrevistadas, uma respondeu que leciona um a dois anos, uma entre três e cinco anos, duas entre seis a nove anos e as outras duas responderam que lecionam há mais de dez anos.

Tendo em vista os dados relacionados ao perfil dos docentes, e obtendo tais informações, para Reyes (2010), a Educação Infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, e conseqüentemente, a formação de seus profissionais também deve pautar-se nele. E com isso, como forma de conhecermos melhor os educadores que estão atuando no ensino infantil.

No entanto, quando o professor conhece a importância do espaço para os bebês, o que veem e como veem, e quando sabe como e por qual motivo os menores manipulam determinados objetos e instrumentos e não outros, tem mais condições de preparar cenários e atividades que favoreçam o desenvolvimento da inteligência e da personalidade por meio das vivências diversificadas constituidoras do repertório sociocultural das crianças.

Nesse sentido, dando prosseguimento foi questionado aos professores sobre a importância e/ou contribuições da leitura de literatura para as crianças. Sendo respondido o que segue:

Quadro 4 - Importância e/ou contribuições da leitura de literatura Infantil

Pesquisadora	Q1: Você já leu alguma literatura de autores e teóricos que aborde sobre a importância e/ou contribuições da leitura de literatura para as crianças dessa faixa etária na Educação Infantil?
Professor 1	Sim, alguns teóricos como Piaget e Vigotsky, que falam muito sobre o desenvolvimento da criança.
Professor 2	Sim, Emília Ferreiro. Que propõe o ambiente alfabetizador.
Professor 3	Sim, as autoras: Fanny Abramovich, Marisa Lajolo, e Regina Zilberman, abordam a literatura infantil, apontando a importância no que se refere à leitura e dialogam sobre as contribuições que a literatura traz para a educação infantil.
Professor 4	Sim, os autores La Fontaine, Charles Perrault, Monteiro Lobato com o Sítio do pica-pau-amarelo.
Professor 5	Sim, A literatura infantil é representada por inúmeros escritores de grande talento e prestígio. Já li vários livros de vários autores, vou citar alguns, Hans Christian Andersen, autor de “Soldadinho de Chumbo” e “A Pequena Sereia”, Irmãos Grimm autores de “A gata borralheira”, Jean de La Fontaine com “O Lobo e o Cordeiro”.
Professor 6	Sim, Monteiro Lobato, considerado o precursor da literatura infantil; Ziraldo; Maurício de Sousa e Ana Maria Machado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Todos os professores entrevistados afirmam positivamente sobre a importância da leitura de literatura para as crianças em sala de aula. A partir desse resultado, observamos que as docentes relataram vários autores reconhecidos mundialmente por suas obras clássicas. Para Parreiras (2012) O tipo de literatura, o gênero da narrativa ou a própria criança indicarão se a situação pede o ler ou o contar.

A este respeito, Parreiras (2012) assinala que a aproximação entre os pequenos e os livros não pode esperar efeitos instantâneos. Porque é manuseando e tocando os livros, pouco a pouco, que a criança é introduzida no universo mágico da literatura, pois assim ela conhecerá outras experiências que apurarão o olhar, o observar, o ouvir, importantes para a apreciação artística e estética.

Nesse sentido, foi questionado aos professores se estes já participaram de algum curso de capacitação específico na área da Educação Infantil, sendo respondido o que segue:

Quadro 5 - Capacitação específica na área da Educação Infantil

Pesquisadora	Q1: Já fez algum curso de capacitação específico na área da Educação Infantil para atuar nas salas de berçários e maternal I?
Professor 1	Não designadamente só para essas turmas, mas de Educação Infantil que compete também a essas turmas.
Professor 2	Não, especificamente para atuar nas turmas supracitadas, mas já participei de formação continuada da Educação Infantil ofertado pela Secretaria de Educação de Presidente Kennedy-ES.
Professor 3	Sim, cursos ofertados pela Secretaria de Educação, no período de 2016, 2019, 2020 e 2021. No auditório da Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy.
Professor 4	Sim. Após terminar concluir os estudos já comecei a fazer cursos na área. Desde então faço cursos todos os anos para aperfeiçoar meus conhecimentos e estar sempre atualizada. Fiz os mesmos em instituições privadas, SEME e MEC.
Professor 5	Sim, ofertado pela Secretaria de Educação, em formato e formação continuada na Educação Infantil, a qual abrange também as turmas supracitadas.
Professor 6	Sim, em 2018, aqui mesmo cidade de Presidente Kennedy, no entanto a formação continuada foi para Educação Infantil que atua principalmente nas turmas de berçário e maternal.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

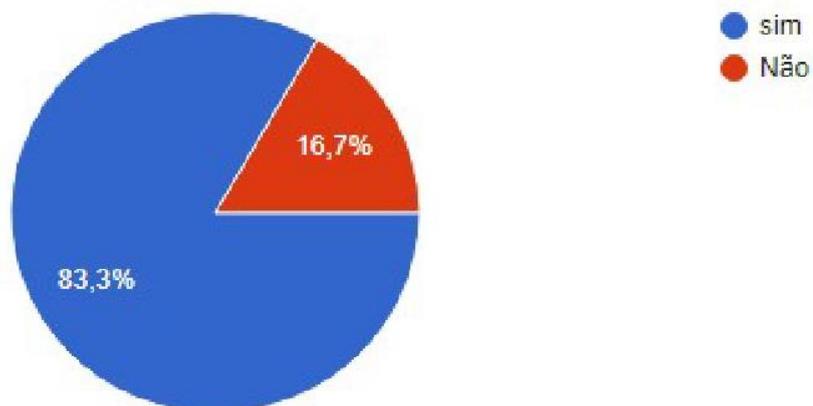
A partir das análises das respostas das professoras no quadro 5, podemos perceber que a totalidade dos entrevistados afirmam positivamente que já participaram de algum curso e formação continuada para Educação Infantil.

A partir desse resultado, observamos que as docentes estão sempre buscando novos conhecimentos. A formação continuada centrada do ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995), para o autor “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1995, p. 27). A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, a formação é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade.

Dando prosseguimento, os professores foram questionados sobre material didático que dê suporte para elaboração do planejamento. Sendo respondido:

Figura 5 - Você sente que há uma escassez de material didático que dê suporte para elaboração do seu planejamento para essa turma nessa faixa etária?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dos dados apresentados acima, podemos perceber que cinco dos professores afirmam uma escassez de material didático para suporte e elaboração do seu planejamento para essa turma nessa faixa etária, e apenas uma professora afirma que o material é suficiente para seu planejamento, é compreensível a fala dessa professora uma vez que existem inúmeros materiais acessíveis na internet, que podem auxiliar nos planejamentos da Educação Infantil.

Em relação ao planejamento, Solé salienta que é importante privilegiar uma conversa antes da leitura; leitura em voz alta de forma compartilhada com os pequenos e depois disso um diálogo sobre o lido e o ouvido (SOLÉ, 1998). Mesmo que esse diálogo seja constituído por balbucios, movimentação de perninhas e bracinhos eufóricos que tentam, com o corpo, expressar seu imaginário.

Buscando, ainda, saber sobre a importância do ensino da leitura para crianças, questionamos:

Figura 6 - Você concorda que deve ser iniciado o ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Todos os professores entrevistados acreditam que é importante o ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância. Rangel e Rojo (2010) dizem que as mediadoras de leitura na primeiríssima infância aproveitam toda a cultura oral: acalantos, cantigas de roda e outras brincadeiras, parlendas, trava-línguas, contos de fada, que possuem valor afetivo, musical, cultural, e podem ser educativos, colaborando no desenvolvimento cognitivo dos infantes, além de aprimorar a linguagem; mas também apoiam suas práticas de mediação em textos escritos, valendo-se, às vezes, da leitura de narrativas curtas, ou até convidam a criança a “ler” junto a partir dos livros de imagem, estimulando sua imaginação, cognição e a expressividade (RANGEL; ROJO, 2010).

Considerando a importância do ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância, os professores foram questionados sobre como se dá o acesso aos livros da biblioteca. Sendo respondido o que segue:

Quadro 6 - Acesso aos livros da biblioteca

Pesquisadora	Q1: Na instituição existe biblioteca? Como se dá o acesso aos livros da biblioteca? Relate sobre o espaço, objetos e estrutura do ambiente para o acesso para o professor e para os alunos.
Professor 1	Existe uma brinquedoteca, quando planejamos pedimos para abrir o armário onde fica os livros para escolher e planejar a história, e depois o armário é fechado e no dia da aula o coordenador entrega o livro para usarmos em sala e entregarmos após o uso.
Professor 2	Sim já existiu. Pois o espaço foi direcionado para ser sala dos professores, mas na instituição temos uma rica variedade de livros de literatura, aos quais temos acesso por intermédio das coordenadoras.
Professor 3	Sim, e de fácil acesso, com espaço bom, também há mesas e cadeiras apropriadas para os pequenos. Levamos as crianças para conhecerem os acervos literários, e as deixamos bem à vontade para manusear os livros. As crianças amam esses momentos.
Professor 4	Sim. O acesso se dá através de agendamento de acordo com a necessidade, o espaço é maravilhoso, amplo, bem arejado, aconchegante, os livros são fantásticos, chamam muito a atenção dos alunos, aguçando sua curiosidade.
Professor 5	Sim, mas tem alguns livros que o professor tem acesso quando precisar, agendamento com o coordenador de acordo com a necessidade.
Professor 6	Sim, porém o espaço é pequeno e os livros ficam guardados no armário e o professor pede ao coordenador , e escolhe o que é viável para a turma.

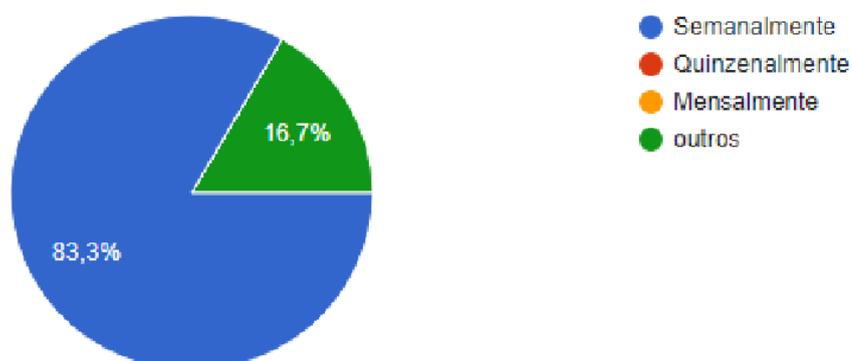
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em análise a questão, verificamos que os participantes afirmam a existência de biblioteca e relatam que o acesso se dá através de agendamento com a coordenação pedagógica de acordo com a necessidade de cada professor, essa prática favorece os cuidados com os livros e subentende que sob a responsabilidade do professor a criança entra em contato com os livros. A criança precisa sentir e gostar do livro (PARREIRAS, 2009); além de ler ou contar uma história, e aqui não há uma ação mais importante do que a outra, pois atingem objetivos diferentes (GIROTTI; SOUZA, 2009).

Assim, buscando compreender o ensino da leitura literária ainda na primeiríssima infância os professores foram questionados sobre qual frequência realiza leitura literária para seus alunos. Sendo respondido o que segue:

Figura 7 - Você costuma realizar leitura literária para seus alunos? Com que frequência?

6 respostas



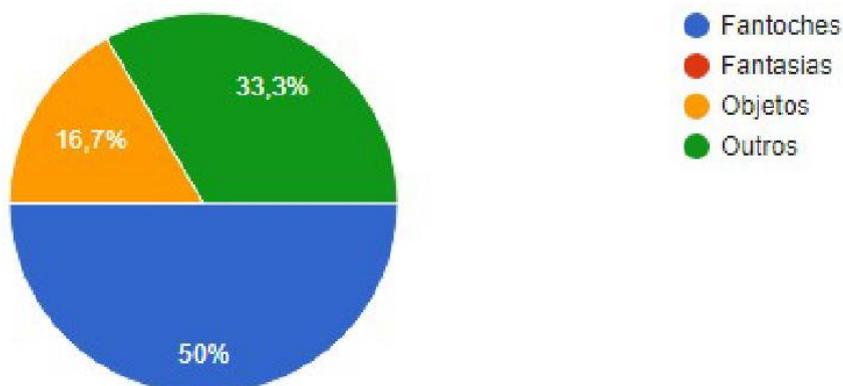
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Assim, fica evidente que no cotidiano que a prática de leitura literária na primeiríssima infância acontece, cinco dos seis professores afirmam realizar a leitura literária semanalmente, os resultados também indicam que uma das professoras/educadoras escolheu a opção outros que induz que a mesma utiliza leitura diariamente, demonstrando a importância do trabalho de leitura literária e contação de histórias para os bebês, demonstrando abertura a pesquisadora o desejo de apreender as diversas possibilidades de se oportunizar a leitura e a contação de histórias aos pequenos, confirmando o que Coelho (2004) expõe sobre a fase pré-mágica das crianças menores que ainda não conseguem articular as palavras, apontavam para as ilustrações dos livros, balbuciavam ao folhear as páginas e procuravam os olhos das mediadoras como que para dizer “- Veja, que bacana!

Assim, considerando a percepção dos professores em relação à leitura literária ainda na primeiríssima infância os participantes foram questionados sobre métodos e materiais utilizados para contação de histórias. Sendo respondido o que segue:

Figura 8 - Quais métodos e materiais você utiliza para contação de histórias?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com 50% dos entrevistados, ou seja, três professoras utilizam os materiais fantoches para contação de histórias. As mediadoras de leitura demonstraram desejo de explorar os fantoches da bebeteca colaborando no desenvolvimento cognitivo dos infantes, além de aprimorar a linguagem; mas também apoiam suas práticas de mediação de contações de histórias (PARREIRAS, 2009).

Ainda sobre esse aspecto, Coelho (2004) relata que as mediadoras procuram favorecer o envolvimento das crianças, imitando sons, com brincadeiras, indo além da narrativa, ampliando-a ou apresentando alguma ideia trazida pelos fantoches, este, por sua vez, pode ser manuseado juntamente ao bebê e não há necessidade de lê-lo, em outro momento continua-se a história ou se repete o que chamou atenção. Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo.

Com base na questão anterior, os professores foram questionados sobre a importância e o papel do professor como mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária. Sendo respondido o que segue:

Quadro 7 - A importância e o papel do professor como mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária

Pesquisadora	Q1: Na sua opinião qual a importância e o papel do professor como mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária?
Professor 1	O professor além de ter o papel de possibilitar a criança ter acesso ao livro e histórias, ele que vai ser o provocador de estimular o gosto pelos livros ao apresentar esses de forma interessante as crianças.
Professor 2	Muito relevante, já que é uma prática que vai influenciar a criança no seu futuro na sua relação com a fala, a escrita, a leitura.
Professor 3	É de grande valia, pois na Educação Infantil os professores precisam ser incentivadores do hábito de leitura, e contar histórias narradas através da literatura, para que a criança tenha gosto pela leitura desde pequena em seu cotidiano escolar.
Professor 4	É muito importante os alunos ter esse contato desde cedo, pois é um momento mágico, onde os mesmos podem criar suas próprias histórias através da leitura.
Professor 5	De extrema importância. Pois é o professor que vai contar a história para criança, vai encenar, mudar o tom da voz etc.
Professor 6	Muito importante, pois é o professor que incentivará a leitura e mostrar esse mundo literário e tão rico em imagens, criação, imaginação a leitura, ou seja, o professor é uma peça fundamental nessa mediação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O estímulo à leitura na primeira infância vem da ligação do professor mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária, observamos nas falas dos professores a importância dessa mediação. Na leitura, conforme o mediador nomeia as ilustrações e situações das páginas que são passadas, sua voz ensina que as imagens se juntam e formam uma história (REYES, 2010).

Como se percebe, na tenra idade, a leitura literária também se faz imperativa, pois não é só o vocabulário do adulto que serve de modelo a ser imitado, sua postura social e suas práticas culturais como o ler contribuem para a formação integral da criança, ao favorecer os jogos simbólicos seja por meio de brincadeiras, brinquedos ou livros.

O professor mediador, segundo Rigolet (1998), precisa fomentar tais aquisições de forma consciente, permitindo às crianças e favorecendo que elas aprendam a: nomear coisas, situações e pessoas; repetir palavras e ações; imitar; observar o contexto; esperar; escutar; estabelecer e manter o contato visual; trabalhar os cinco sentidos; e expandir sua comunicação não verbal e verbal. Na primeiríssima infância, o educador precisa, além de estimular a linguagem oral, permitir o contato com os livros também. E em todas essas situações, a leitura

literária é representativa.

Assim, considerando a importância do professor mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária os professores foram questionados sobre leitura de literatura contribuir para o desenvolvimento desses pequeninos nas salas de berçários e maternal I. Sendo respondido o que segue:

Quadro 8 - Leitura de literatura contribui para o desenvolvimento das crianças nas salas de berçários e maternal I

Pesquisadora	Q1: Em sua opinião, como professor atuante dessa turma específica, você acredita que a leitura de literatura pode contribuir para o desenvolvimento desses pequeninos nas salas de berçários e maternal I?
Professor 1	Sim ajuda na socialização, na comunicação, expressão afetiva e corporal dessa criança, etc.
Professor 2	A literatura promove à imaginação, a linguagem, a interação social.
Professor 3	Sim, pois quando as crianças ouvem as histórias lidas com frequência, elas aprendem a se comportar como pequenos leitores. A leitura aguça a imaginação, amplia o vocabulário, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da criança.
Professor 4	Sim, através do desenvolvimento intelectual.
Professor 5	Sim. Porque apesar de muito pequenos, acho importante desde cedo eles já se familiarizarem com esse conteúdo.
Professor 6	Sim, pois estimula vários aspectos importantes nos alunos, tanto cognitivo, emocional dentre outros.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando que para a leitura literária na primeiríssima infância, é de fato, prazerosa. Os dados, apresentados no quadro acima, evidenciam que a maioria delas explicitam ações em que a leitura de literatura pode contribuir para o desenvolvimento das crianças nas salas de berçários e maternal I.

A leitura de literatura auxilia na aquisição do gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento infantil, segundo as professoras participantes da pesquisa, ajuda no cognitivo e emocional dos bebês.

Além do exposto, precisamos considerar que uma atividade de leitura, incluindo a literária, só será motivadora para as crianças e também para os bebês, se o conteúdo estiver ligado ao seu interesse; por outro lado, a curiosidade também pode ser suscitada pelo mediador (familiar ou docente).

No entanto, quando se fala na leitura para bebês, ouvimos argumentos desvalorizando a experiência, uma vez que o bebê não entende, não fala ainda, e,

portanto, não poderia tirar proveito dela. Outras vezes os argumentos vão no sentido de valorizar a importância da leitura, apoiados na possível contribuição da experiência para a aprendizagem futura da leitura e mesmo para o desenvolvimento integral dos bebês.

Nessa fase da vida, o papel do mediador é essencial no momento da leitura compartilhada, é ele quem vai intermediar a relação entre os bebês e a linguagem. Souza (2019, p. 110) nos diz que “a língua, como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso um enunciado não pode existir. Ou seja, não há diálogo possível sem uma outra pessoa”.

Em síntese, as docentes argumentaram que a leitura de literatura é uma ferramenta indispensável no aprendizado e no desenvolvimento dos bebês, favorece a ampliação do vocabulário, estimula a imaginação e a criatividade.

4.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: APLICABILIDADE DA OFICINA

As oficinas de formação para professores, com estratégias de leitura a partir do livro da Literatura Infantil “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, contemplando a primeiríssima infância.

Nesse sentido, o capítulo a seguir contempla as oficinas de formação para professores que tem por objetivo colocar em prática as estratégias de leitura literária na primeiríssima infância abordada nos capítulos anteriores. Assim, as oficinas foram dispostas em quatro aplicações, que por escolhas das professoras participantes da pesquisa, as oficinas foram aplicadas com uma professora em uma sala a cada dia, no período matutino. Cada oficina teve no máximo 60 minutos para a sua aplicação.

As oficinas foram dispostas em três momentos que foram auxiliadas e intermediadas pelas oficinas de formação literária a partir da literatura capixaba “O Gato Verde”, do autor Ilvan Filho.

A escolha por um autor capixaba possibilita o pertencimento e a produção de processos indenitário com a literatura e a pesquisa, tais são: Oficina 1: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do berçário I; Oficina 2: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do berçário II; Oficina 3: A ação de mediação do professor pesquisado, sala do maternal I.

Em supra, para que as oficinas cumpram o seu objetivo elas foram divididas em quatro dias: primeiro dia: reunião com os professores; segundo dia: berçário I (faixa etária: zero a um ano e dois meses); terceiro dia: maternal I C (faixa etária: dois anos a três anos); quarto dia: berçário II (faixa etária: um ano e dois meses a dois anos).

REUNIÃO COM OS PROFESSORES

Pela manhã a pesquisadora reuniu-se com as professoras na brinquedoteca e mostrou-lhes o livro “O Gato Verde”, (*logo uma professora articulou que já havia visto gatos de todas as cores, mas verde ela estava curiosa para saber se existia, revelando um interesse em conhecer a história*), apresentamos o autor e ilustrador capixaba Ilvan Filho e falamos sobre a editora Muqueca, onde poderiam ter acesso a esse e a outros materiais que lhes interessassem.

Em seguida, realizamos a leitura do livro junto às professoras participantes das oficinas e dialogamos informalmente sobre o texto. Durante esse momento, a pesquisadora expôs sua proposta de pesquisa, sugerindo a essas professoras que trabalhassem com a leitura desse livro em sua sala conforme costumam efetivar as leituras de literatura com suas crianças.

No entanto, devido ao momento delicado em que estamos vivendo por causa da pandemia do coronavírus, a diretora da instituição permitiu (*seguindo todos protocolos do ministério da saúde, como o uso de álcool em gel, máscara e distanciamento das crianças e professores*), estar presente para observar a realização dessa leitura em três salas. Com isso, contamos com a colaboração e permissão de professoras com séries distintas que lhe favorecesse a vivenciar essa leitura com todas as crianças da faixa etária da pesquisa, sendo, uma do berçário I, uma do berçário II e uma do maternal I.

Em seguida, a pesquisadora dispôs de três cópias impressas do livro “O Gato Verde”, e entregamos uma a cada professora para que com esse material em mãos elas pudessem manipular, estudar e melhor conhecê-lo para o desenvolvimento do seu planejamento.

Figura 9 - Reunião com as professoras



Fonte: Elaborado pela autora para ilustrar a pesquisa, 2022.

OBSERVAÇÃO SOBRE A AÇÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADO BERÇÁRIO I

2º dia: Berçário I (faixa etária: zero a um ano e dois meses)

A sala tem 21 bebês matriculados, sendo nove assíduos e três presentes no dia da observação. Ao realizar a leitura com o livro “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, as professoras pesquisadas das turmas dos berçários e maternal consideraram em relação:

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou a capa do livro e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	
Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história			X
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha... outras histórias, livros, músicas, que remetiam uma lembrança associada à história contada.	Conexão		X

Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização		X
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro...)	Inferência		X
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...)	Questionamento		X
Retomou a história com a turminha observando e analisando a capa, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhas e permitiu a manipulação ao material	Síntese		X

1. Sobre as quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Girotto e Souza (2010):

Quadro 9 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	<ul style="list-style-type: none"> Livro infantil “O Gato Verde”, do autor capixaba Ilvan Filho, (sugerido pela pesquisadora para observação das ações planejadas que cada professora utilizou com o mesmo material para mediar a leitura literária com as crianças.
MODAL	(Como se lê)	<ul style="list-style-type: none"> Simples narrativa; Contação através das ilustrações independentes ao texto verbal.
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	<ul style="list-style-type: none"> Material impresso;
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	<ul style="list-style-type: none"> Na sala dispendo de um colchão forrado sobre o chão; Os bebês aconchegados no colo das auxiliares; Professora sentada no chão posicionada em frente aos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2. Sobre as estratégias de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010) a professora utilizou:

Quadro 10 - Estratégias de origem norte-americana

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou a capa do livro e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto. Do livro e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	

Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história.			X
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha (outras histórias, livros, músicas... que remetia uma lembrança associada a história contada.	Conexão		X
Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização		X
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro...)	Inferência		X
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...)	Questionamento		X
Retomou a história com a turminha observando e analisando a capa, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhos e permitiu a manipulação ao material.	Síntese		X

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No segundo dia de observação, a professora participante da oficina pediu para as auxiliares forrarem um colchão no chão e sentarem com os bebês no colo e se posicionou em frente a eles também sentada ao chão. Um dos bebês estava dormindo e ela respeitosamente o deixou permanecer assim de forma a atender sua necessidade naquele momento, dizendo que quando ele acordasse lhe contaria a história. Posicionadas confortável e adequadamente no colchão, e apoiadas em Bajard (2014), com os pequenos de até um ano, as pesquisadoras colocam as crianças em seu colo. De maneira que o corpo do bebê fique aconchegado no do adulto. Assim, a comunicação é feita pela voz e pelo contato físico entre mediador e infante.

Além disso, os dois possuem o mesmo ponto de vista sobre o livro, e a criança percebe as imagens e a história contada. De maneira que se abrem os acessos da visão e da escuta.

Com os bebês de até dois anos, o aspecto de fusão entre criança e mediador se rompe e sentam-se lado a lado. Isso porque, de acordo com Bajard (2014), ainda se mantém o mesmo ponto de vista em relação ao livro, mas nessa posição

podemos atender mais de uma criança ao mesmo tempo, muito embora, seja preciso atenção, pois um número elevado de pequenos ouvintes pode dificultar a visão do livro e sua consequente compreensão.

A professora realizou uma narrativa fixada na leitura das imagens, não se reportando em nenhum momento ao texto. Um dos bebês não esboçou interesse, apenas no início, depois acabou cochilando no colo da auxiliar durante a história, já o outro bebê demonstrou interação durante toda a leitura, rindo quando a professora lhe mostrava as imagens, balançando seus bracinhos e perninhas em um esforço de conseguir pegar no material e balbuciando durante toda a leitura. Ao final a professora organizou as folhas e as guardou.

Figura 10 - Observação da oficina e leitura na sala do berçário I



Fonte: Elaborado pela autora para ilustrar a pesquisa, 2022.

OBSERVAÇÃO SOBRE A AÇÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADO MATERNAL I

3º dia: Maternal I C (faixa etária: 2 anos a 3 anos)

A sala tem 21 crianças matriculadas, sendo dez assíduos e quatro presentes no dia da observação do professor. Ao realizar a leitura com o livro “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, as professoras participantes da oficina de leitura das turmas do maternal consideraram em relação:

1. Sobre as quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Girotto e Souza (2010):

Quadro 11 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Livro infantil “O Gato Verde”, do autor capixaba Ilvan Filho (sugerido pela pesquisadora para observação das ações planejadas que cada professora • utilizou com o mesmo material para mediar a leitura literária com as crianças.
MODAL	(Como se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Fantoche de palito; • Avental;
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Material impresso;
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala; • As crianças sentadas nas cadeiras em forma de círculo; • Professora em pé posicionada em frente aos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2. Sobre as estratégias de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010) a professora utilizou:

Quadro 12 - Estratégias de origem norte-americana

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou a capa do livro e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	
Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história.		X	
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha (outras histórias, livros, músicas... que remetia uma lembrança associada a história contada.	Conexão	X	

Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização	X	
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro...)	Inferência		X
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...)	Questionamento	X	
Retomou a história com a turminha observando e analisando a capa, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhos e permitiu a manipulação ao material.	Síntese		X

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No terceiro dia de observação, em sala a professora participante da oficina de leitura guardou os brinquedos e pediu as auxiliares que lhe ajudasse a colocar as crianças sentadas nas cadeiras em forma de um círculo.

Ela colocou um avental com bolsos, e nele fantoches de palito com figuras reais dos animais contidos na história. Abriu um diálogo com as crianças dizendo que lhes contaria uma história muito interessante de um animal que provavelmente eles conheciam, mas na história ele tinha uma cor diferente.

A professora fez uma narrativa com muitos questionamentos ao mostrar os fantoches de palito e uma criança logo se manifestou que em sua casa tinha um gato, mas que era preto, a outra que tinha cachorro, mas que gato não tinha, e outro ainda que balançou a cabeça dando sinal que não tinha nenhum animal de estimação.

Nessas ocasiões também se percebeu diferentes interações entre os bebês. Modesto-Silva (2019) ressalta que é a partir da interação bebê/bebê, que ocorre ação partilhada com o outro, e essa ação pudemos identificar em nossas observações, pois percebemos essa interação com parceiros através da leitura compartilhada, no modo próprio aos bebês. Modesto-Silva (2019), ainda dialoga com as nossas observações, quando em sua pesquisa descreve essas ações feitas pelos pequenos, nos mostrando que é importante esse contato não só com os demais bebês, como também com o objeto ao seu redor, em nosso caso o livro e alguns materiais concretos. “As primeiras leituras realizadas para os recém-nascidos e as crianças de até três anos propõem-se a oferecer o desenvolvimento inicial da

linguagem e acostumá-los com a voz do mediador; posteriormente, no entanto, isso favorecerá a compreensão” (MODESTO-SILVA, 2019).

Todavia, Reyes (2010) diz ser imprescindível descobrir como fazer essa mediação entre o bebê e a literatura. As crianças estabeleceram um diálogo, entre eles e com a professora durante toda a leitura e quando se empolgavam conforme a leitura das páginas do livro as crianças se levantavam, mas logo era convidada a se sentarem para não atrapalhar o coleguinha ver.

Em certos momentos se dispersavam demonstrando não haver nenhum interesse pelo material, mas a professora os questionava sobre o que estava acontecendo e logo eles interagiam novamente.

Foi perceptível que embora o gato verde seja o personagem central da história, as crianças ficaram alucinadas com a imagem do jacaré real do fantoche de palito, gesticulando as mãos e bocas abertas, como se estivessem a mastigar, dizendo que ele é bravo e mal.

Ao final a professora falou sobre o autor enfatizando que ele havia escrito a história para seu filho, mas não se aprofundou para estabelecer um diálogo com as crianças sobre ele. As crianças também demonstraram interesse em manipular o material, mas a professora novamente juntou tudo e guardou para que não mexessem e estragar.

Figura 11 - Observação da oficina na sala do maternal I



Fonte: Elaborado pela autora para ilustrar a pesquisa, 2022.

OBSERVAÇÃO SOBRE A AÇÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADO BERÇÁRIO II

4º dia: Berçário II (faixa etária: 1 ano e 2 meses a 2 anos)

A sala tem 29 crianças matriculadas, sendo 13 assíduos e cinco presentes no dia da observação do professor. Ao realizar a leitura com o livro “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, a professora participante da oficina considerou em relação:

1. Sobre as quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Girotto e Souza (2010):

Quadro 13 - As quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Livro infantil “O Gato Verde”, do autor capixaba Ilvan Filho (sugerido pela pesquisadora para observação das ações planejadas que cada professora utilizou com o mesmo material para • mediar a leitura literária com as crianças.
MODAL	(Como se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Redução do texto verbal; • Dramatização na entonação da voz de acordo com a fala de cada personagem.
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Material impresso;
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala; • Os bebês sentados no colchão ao lado das auxiliares; • Professora sentada no chão posicionada em frente aos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2. Sobre as estratégias de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010) a professora utilizou.

Quadro 14 - Estratégias de origem norte-americana

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou o título e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	
Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história.			X
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha (outras histórias, livros, músicas... que remetia uma lembrança associada à história contada.	Conexão	X	
Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização		X
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro...)	Inferência	X	
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...)	Questionamento	X	
Retomou a história com a turminha observando e analisando o título, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhos e permitiu a manipulação ao material	Síntese		X

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No quarto dia de observação, ao chegar na sala as crianças estavam no banho e a pesquisadora as aguardou. Quando estavam todos na sala, a professora participante da oficina e leitura pediu que eles sentassem no colchão e ficassem quietos para ouvir a história que ela contaria enquanto o almoço não chegava.

Do início da oficina até o momento, observamos alguns ganhos: o receio inicial dos bebês já não existe mais, o que confirma a importância da afetividade, pois quando contamos uma história ao lado do bebê criamos um vínculo afetivo (PARREIRAS, 2012).

A professora também se sentou ao chão junto às crianças e utilizou o material impresso o livro do “Gato Verde” para realizar a leitura, embora tenha acompanhado o texto, ela optou por pular algumas partes do texto encurtando a história.

A cada fala do personagem do texto ela usava uma entonação de voz diferenciando os personagens, o que atraía a atenção dos bebês. Dois bebês demonstraram bastante interesse na história e mantiveram diálogo com a professora durante a leitura.

É importante ressaltar que os objetivos desta pesquisa envolvem não só as ações que os bebês demonstram como também os tipos de reações que eles esboçam antes, durante e depois de cada oficina de leitura a partir da mediação conduzida pela professora e seus auxiliares de sala.

Uma bebê falante ficava colocando a mão nas imagens e associava os animais a uma música, “o sapo” ela disse “ não lava o pé, na lagoa titia”, “O jacaré ela retrucou, o indiozinho titia”... Então era chamada a atenção para se sentar durante toda a leitura, porque atrapalhava os colegas verem, mas ela se aproximava e estabelecia diálogo com a professora colocando a mão no material até o final da leitura.

Na observação realizada foi possível constatar, assim como fizeram Modesto-Silva e Souza (2019), que ao reconhecer seus sentimentos e necessidades, a criança passa a conhecer melhor a si e aos seus desejos. E ao conhecer os limites e as regras cotidianas, consegue adequar o que quer ao que é possível realizar.

Figura 12 - Observação da oficina na sala do berçário II



Fonte: Elaborado pela autora para ilustrar a pesquisa, 2022.

Após o término da oficina a pesquisadora encerrou agradecendo a participação de todos. E segue fazendo um pequeno relato das observações realizadas durante a aplicação das oficinas.

Observamos que nas salas e em toda instituição de um modo geral, os painéis são trabalhados com temáticas relacionadas conforme calendários das datas comemorativas orientados pelo setor pedagógico podendo reprimir e/ou até mesmo acomodar a criatividade do professor, que com o tempo acaba se rotinando a um fazer limitado e restrito a estas orientações.

E esta pode ser uma das razões pelas quais nenhuma das professoras nas salas pesquisadas, buscaram preparar o ambiente de maneira significativa e acolhedora para a leitura e mediação da história do livro “O Gato Verde”. Nada na sala remetia alguma ideia ou imagem que instigasse a curiosidade dos pequeninos, apenas a temática proposta do mês.

Notamos que nenhuma dessas salas tinha o cantinho da leitura que é uma das opções mais simples quando a instituição não dispõe de um espaço para a leitura e para os livros. Na verdade, a instituição tem uma sala titulada como brinquedoteca que acaba tendo também, o ambiente para outras utilidades

diferentes a sua função.

Dividida com o laboratório de informática, ela tem uma mesa com bancos e vários armários trancados que é onde se encontra o acervo de livros da creche além de outros materiais. Esta sala é utilizada pelos professores para realização do seu planejamento.

Quando um professor quer trabalhar com algum desses livros do acervo oferecido pela instituição, ele requisita a coordenação que abra o armário durante o planejamento e ali ele analisa o livro, constrói seu plano de aula e no dia da concretização dessa aula, ele pega o livro e depois o devolve a coordenação que o retorna para o armário.

Esta ação tem como intuito preservar esse acervo de modo que não se perca e nem estrague, mas novamente acaba limitando o trabalho do professor e o mais importante, o contato direto da criança com esses livros e com o espaço destinado à leitura, pelo menos na nomenclatura.

4.3 PRODUTO EDUCACIONAL

Finalizada a pesquisa foi feito um *e-book* utilizando as estratégias de leitura com livro de literatura literária “O Gato verde”, do autor capixaba Ilvan Filho, como possibilidade de atividades pedagógicas que colabore com os professores e com o desenvolvimento dos bebês e crianças dentro das salas de berçários e maternal I, de forma a favorecer o surgimento de pequenos leitores e que potencialize e contemple a leitura de literatura como instrumento indispensável para o ensino-aprendizagem no processo educativo da primeiríssima infância.

O produto educacional que foi produzido a partir dessa pesquisa, um guia de orientação didática, intitulado “Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância a partir da literatura do livro infantil “O Gato verde” (Apêndice D).

É o resultado da pesquisa realizada junto a professores que atuam na Educação Infantil de uma creche da rede municipal de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, e tem como escopo orientar e sugerir estratégias de leitura através da literatura infantil.

O intuito do material é contribuir com a metodologia de Educação Infantil, com os temas relacionados à leitura na Educação Infantil. Os conjuntos de atividades estão organizados em cinco propostas, agrupadas em torno de um tema e reunidas

em forma de uma unidade ou uma sequência de atividade.

As atividades foram organizadas em forma de sequência, e se caracterizam por serem propostas em ordem crescente de dificuldade. Cada passo dado permite que o próximo seja realizado; ou seja, dizem respeito a uma aprendizagem específica que se quer alcançar, trilhando certo caminho para isso. O tempo de duração do desenvolvimento da sequência depende das crianças e também da organização da rotina por parte de todos.

A ordenação das atividades deve tomar mais atenção por parte do professor quando fazem parte de uma sequência, pois devemos considerar a graduação dos desafios de aprendizagem e o desenvolvimento em relação ao conhecimento/prática social com a qual se está trabalhando. Ao adaptar ou reorganizar a realização das atividades, há que se considerar a importância do equilíbrio em relação aos campos de experiências. Por isso, é fundamental olhar para o plano pedagógico anual e entender quais são os melhores momentos para a realização das propostas em relação ao grupo de crianças.

As atividades se iniciam na seção “O que fazer antes”, que descreve:

- Tempo sugerido: tempo estimado de execução da atividade. Lembre-se de que cada turma e cada criança são únicas; portanto, o tempo pode variar.
- Contextos prévios: descrição das ações prévias necessárias à realização de cada atividade.
- Materiais: lista com materiais necessários e sugeridos para a execução da atividade.
- Espaço: sugestão da forma de organizar o espaço, o que ajuda a entender o que deve considerar antes de propor a atividade e a necessidade de organizar materiais e espaços da escola para seu desenvolvimento. Também auxilia na escolha do melhor horário do dia para sua realização, considerando sua rotina e a rotina institucional.
- Perguntas para guiar suas observações: questionamentos importantes para entender aquilo a que precisa prestar atenção durante o trabalho com os pequenos, de modo a verificar se os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos estão sendo alcançados.
- Para incluir todos: sugestões para que nenhuma criança, com ou sem deficiência, fique de fora da proposta.

Na seção, “O que fazer durante” você encontra a descrição completa da atividade a ser realizada.

- Possíveis falas do professor: exemplos de falas que o professor pode usar no momento da atividade.
- Possíveis ações das crianças: previsões de ações que as crianças podem realizar durante a atividade.
- Para finalizar: indicações sobre como encerrar a proposta.

Na seção “O que fazer depois” propõe caminhos para a finalização da atividade.

- Desdobramentos: procedimentos e estratégias vinculados à atividade que a ampliem ou complementem.
- Engajando as famílias: propostas de ação que ajudem a envolver familiares e responsáveis das crianças.

As ideias elencadas neste material elaborado como Produto Educacional são atividades, dinâmicas, mensagens, produções que podem ser de grande utilidade para professores e pedagogos da Educação Infantil do município de Presidente Kennedy, Espírito Santo.

Esperamos, enfim, que o conteúdo e atividades propostas neste Guia de Orientação Didática, possam contribuir com o trabalho certamente já desenvolvido nas práticas pedagógicas já adotadas pela creche.

Este produto será destinado aos professores da Educação Infantil com orientações e sugestões de atividades voltadas ao ensino da leitura com o propósito tornar a aprendizagem criativa e interessante para o aluno. Bem como estudantes da área e estagiários que desejam consultar sugestões didáticas e atividades para o ensino da leitura na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação em estudo se baseou acerca das inquietações da pesquisadora no seu fazer como professora. Em sua trajetória educacional e profissional se deparou com inúmeras dificuldades e realizações e através de seu contato com a leitura, assim surgiu o interesse de se trabalhar as estratégias de leitura na primeiríssima infância com o livro da literatura infantil “O Gato Verde”, do Ator capixaba Ilvan Filho.

Mediante a isso, a pesquisadora se propôs a estudar com as estratégias de leitura na primeiríssima infância juntamente a literatura infantil de Ilvan Filho a fim de contribuir para o desenvolvimento da leitura na primeiríssima infância. Para isso, a pesquisadora aplicou oficinas de leitura na primeiríssima infância para professores baseados nas teorias de Giroto e Souza (2019), Parreiras (2012) Bajard (2014) e Kenia (2019).

Para além da função mágica da literatura e da leitura realizada em voz alta pelo mediador e a contação de histórias, práticas que usam o livro são muito importantes para a formação leitora de bebês e crianças de até três anos, pois o suporte é um objeto cultural e favorece o desenvolvimento da percepção visual e do cognitivo, pois em uma “leitura” individualizada ou mesmo numa leitura compartilhada, as crianças podem criar hipóteses a respeito: do conteúdo, fazendo relações com outras histórias ou fatos de seu cotidiano; da compreensão linguística; da expressão oral, ao recontar a história; da socialização e da demonstração de seus sentimentos. Ao longo da dissertação a pesquisadora abordou um pouco sobre a leitura literária na primeiríssima infância, bem como sobre o gênero literário infantil.

Em consonância a isso, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se pautou na pesquisa-ação em que houve participação e envolvimento da pesquisadora mediadora com a pesquisa o que gradualmente contribuiu para as etapas do projeto.

Ao longo dos períodos, a pesquisadora enfrentou algumas dificuldades que foram revistas e replanejadas a fim de atingir os objetivos supracitados.

Um aspecto interessante de se identificar nas questões respondidas e através do questionário é o fato que praticamente todas as professoras partilharem de certa forma das visões e ideais propostas das teorias de Giroto e Souza (2019), Parreiras (2012) Bajard (2014) e Kenia (2019) supracitados.

Estes que propõem uma visão mais ampla de como o ensino da leitura na primeiríssima infância, e com estratégias de leitura a partir de livros da literatura infantil é impactado pela forma do ensino, e pelo meio que está inserido certamente é palpável nas ideias e ações das professoras que responderam os questionários e participaram da oficina de formação para professores.

Em consonância a isso, na aplicação das oficinas foi perceptível notar que as professoras ao lerem o livro em estudo “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, entusiasmavam-se com cada leitura e traziam reflexões importantes que contribuíam para a construção do perfil leitor crítico e autônomo. No decorrer das oficinas foi notória a evolução das professoras mediadoras nas habilidades e na compreensão das estratégias. O intermédio da pesquisadora foi de grande valia para estimular essa evolução na compreensão e construção das estratégias e habilidades.

É importante salientar que o engajamento com o livro “O Gato Verde”, de Ilvan Filho, foi importante para este processo. Com os posicionamentos dos bebês, ficou depreendido que o autor teve uma intencionalidade clara em seu texto e ilustrações, seus objetivos estavam traçados e eram perceptíveis, bem como a linguagem e a formação do discurso, a forma como aborda as histórias, os vocabulários, as repetições, as transposições entre fatos e imaginários e outros aspectos que conseguiram aproximar a criança da história. Os bebês percebiam isso, eles ouviam as histórias e conseguiam estabelecer as relações com o outro.

Com relação ao que foi observado durante as observações junto à creche, percebemos que as salas ambientes que foram observadas durante as oficinas de leitura constituem um ambiente propício e acolhedor e que favorece a realização de diferentes atividades que aproximam as crianças de livros e de histórias.

Em todas as sessões observadas houve um intenso engajamento dos bebês, favorecido pelo ambiente em que a oficina de leitura ocorria, bem como os materiais disponíveis e as formas de condução da professora. Quanto aos modos de ler, consideramos que a diversificação, o tempo de duração das atividades e a escolha do livro foram elementos que contribuíram para o engajamento dos bebês. Além disso, podemos concluir que de fato os bebês são capazes de manipular espontaneamente os livros, tendo como referência o comportamento leitor do mediador de leitura, no caso a professora e compartilhar a leitura com os seus pares.

Diante desse panorama, é possível ratificar que durante o contato estabelecido entre os bebês e os livros, o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos está se ampliando gradativamente, com melhoria na postura de leitor de seus pequenos usuários como sentar para ouvir a história ou manusear os livros nas estantes; a qualidade da atenção que direcionam para as atividades de leitura e escuta de textos também tem se ampliado; há o estabelecimento de conexões entre o que foi lido e suas vivências; o vocabulário também

está sendo enriquecido e a função social da leitura vem ganhando significado na vida desses bebês a partir de um contato prazeroso com o objeto livro e suas narrativas.

Desse modo, os resultados até agora reunidos são assertivos e promissores. O estímulo agora se constitui em ampliar essa experiência para outros espaços e traçar considerações teóricas concretas sobre as características das relações que os bebês estabelecem com os livros, a contação de histórias e o espaço da bebeteca.

Frisamos, por fim, que a idade do bebê não é um impedimento para realizar a leitura, e que a inserção dessas práticas na rotina contribui para que eles iniciem o seu letramento literário.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2005.

ALLIENDE & CONDEMARÍN. **Aquisição e Desenvolvimento da Leitura e da Escrita/Principais Aspectos do Desenvolvimento da Leitura**. WIKLIVROS. 2005. Disponível em:

[https://pt.wikibooks.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_e_Developimento_da_Leitura_e_da_Escrita/Principais_Aspectos_do_Developimento_da_Leitura#:~:text=Alliende%20%26%20Condemar%C3%ADn%20%282005%29%20afirmam%20ser%20importante%20envolver,de%20abstrair%20a%20linguagem%20escrita%20de%20seu%20contexto](https://pt.wikibooks.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_e_Developimento_da_Leitura_e_da_Escrita/Principais_Aspectos_do_Developimento_da_Leitura#:~:text=Alliende%20%26%20Condemar%C3%ADn%20%282005%29%20afirmam%20ser%20importante%20envolver,de%20abstrair%20a%20linguagem%20escrita%20de%20seu%20contexto.). Acesso em: 15 jun. 2021.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

ANDRADE, C. D. de. **Uma pedra no meio do caminho**: Biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1979.

AZEVEDO, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação literária**. Guimarães: Opera Omnia, 2006.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, J. T. da S. **O Lúdico Na Educação Infantil**. Magistro de Filosofia, Goiás, v.1, n.21, p. 100-115, 2017. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID1119_12082019204725.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2016. BARROS, M de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2009.

BENVENISTE, E. **Da subjetividade na linguagem**. In: Benveniste E, ed. Problemas de linguística geral I. Campinas: Pontes Editores; 1988.

BRASIL. **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CABREJO-PARRA, E. Evélio Cabrejo-Parra: **música literária na primeira infância: entrevista [set. 2011]**. *Revista Emília: leitura e livros para crianças e jovens*. Entrevista concedida a Gabriela 5013 Romeu. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=2>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. Primeira reimpressão. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. in: . Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1989.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre Livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: Teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1990.
- DIATKINE, R. **Leituras e desenvolvimento psíquico**. In: Barone LMC, Costa BHR, Porcacchia SS, orgs. O leitor e o texto. A função terapêutica da literatura. Curitiba: Editora Appris; 2016.
- FACCHINI, L. **A interação de bebês com a linguagem**. Porto Alegre: PUCRS, 2009.
- FACCHINI, R. **Sopa de letrinhas?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. –(Coleção Interações).
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, C. S. L. **Existe uma literatura para bebês?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo. Editora Atlas. S. A, 2016.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens**. In: SOUZA, R. (O.) Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de leitura: para ensinar**

alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. (O.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2016.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

LÓPEZ, M. E. **Cultura e primeira infância**. Bogotá: CERLALC, 2016. Disponível em:
http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/NOVOCultura_y_Primeria_Infancia-PORT.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MODESTO-SILVA, K. A. de A.; SOUZA, R. J. de. **Leitores Na Primeira Infância: Um Relato De Pesquisa UNESP/Presidente Prudente/CELLIJ Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil Agência Financiadora: CNPq**, 2019.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução de Cid Kipnel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, I. E. P. **A indústria criativa da literatura infantil: histórias de autores e livros**. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.

PAIVA, A. P. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livrobrinquedo**. 2013. 739 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PARREIRAS, N. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PARREIRAS, N. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São

Paulo: Biruta, 2012.

PRADO, D. O que é família?. **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19.

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

RIBEIRO, F. A. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Vitória: UFES, 1996.

RIBEIRO, V. M. M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1996.

RIGOLET, S. A. **Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem, linhas de orientação para crianças até aos 6 anos**. Porto: Porto Editora. 1998.

RIZOLLI, M. **Artista, cultura, linguagem**. Campinas: Akademika. 2005.
RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SÁNCHEZ, E. S. C. **Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura em la Educación Infantil**. In: BAPTISTA, Monica Correia et. al (org.) **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **Ler em casa**. In: . **A criança e o livro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, M. & SOUZA, A. **Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.

SANTOS, P. **Psicopedagogia dos fantoches: jogo de imaginar, construir e narrar**. São Paulo: Vetor; 2019.

SATO, C. de T. A leitura na primeira infância e a formação de leitores. Revista Contemporânea: **Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação**, v. 04, n. 01, p. 137- 147, jan/jun. 2019.

SCARPA, R. **O Conhecimento de Pré-escolares sobre a Escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, S. **Bebeteca: uma maternidade de leitores**. Informação & Informação. [S.l.], v. 13, n. 1, p. 123-139, jul. 2008. ISSN 1981-8920. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1819>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, A. L. R. da. **Leitura na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-**

Cultural. Marília, 2016.

SMOLKA, A. L. B. **A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças:** considerações sobre a formação de sujeitos leitores. In: . et al. *Leitura e desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. (Org.), ARENA, D. B., GIROTTO, C. G. G. S., MENIN, A. M. C. S. **Ler e Compreender:** estratégias de leitura. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, R. J. de. **Avós e netos:** as representações da velhice na literatura infantil de língua portuguesa. USP- (2020): Dossiê literaturas de Língua Portuguesa para crianças e jovens /. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.169498>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUZA, R. J., BORTOLANZA, A. M. E. **Leitura e Literatura para Crianças de meses a 5 anos:** livros, poesias e outras ideias. In: *Leitura e Cidadania*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

STORTI, N. **Bebeteca:** opção para crianças de até 3 anos. *Creches*, v. 13, n.1, p. 123 -139, jan./jul. 2008.

SUASSUNA, L. **Cultura e leitura. Leitura:** teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 32, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TODOROV. T. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro. DIFEL. 2009. Disponível em: <http://breviário.org/ptyx/2009/04/25/a-literatura-em-perigo/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VARGAS JÚNIOR, H. H. A. **Uma avaliação das conjunções literárias**. In: *Encontro Celsul – Círculo de estudos linguísticos do Sul*, 6, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, R. **A leitura na escola**. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO E AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Fatima Agrizze Ceccon, Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, autorizo a pesquisadora Kelly Maria Bastos Paulo Moreira aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, a realizar sua pesquisa de estudo de trabalho de dissertação onde buscará informações para descrever sobre o tema: “Estratégias para estimular a leitura literária na primeiríssima infância com crianças de 0 a 3 anos”. Estou ciente de que a pesquisa será realizada para cumprimento de exigência para conclusão do curso. A pesquisadora após defesa da dissertação fica na incumbência e entregar na Secretaria Municipal e Educação de Presidente Kennedy-ES, uma cópia do seu trabalho de pesquisa aprovado pela instituição.

Presidente Kennedy/ES, 02 de janeiro e 2022.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se de uma pesquisa com o objetivo compreender como os professores realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de zero a três anos nas salas de berçários I e II e maternal I de forma a contribuir para o nascimento e construção de um leitor desde a primeiríssima infância. Dessa forma, será realizada uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo e exploratório, utilizando como técnicas para construções de dados, questionário aplicado aos professores de Educação Infantil regentes das turmas berçário I e II e maternal I. Em todas as etapas do estudo o anonimato dos participantes será mantido. Fica claro, ao participante, o direito e a oportunidade de fazer perguntas relacionadas ao objetivo e aos procedimentos relacionados ao estudo, sendo que o pesquisador estará sempre pronto a respondê-las. Vale ressaltar que a qualquer momento o participante poderá desistir da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer benefício ou prejuízo para o participante. Pelo presente, eu, _____, aceito participar da pesquisa, que tem como objetivo compreender como os professores realizam a mediação da leitura de literatura com os bebês e crianças pequenas de zero a três anos nas salas de berçários I e II e maternal I de forma a contribuir para o nascimento e construção de um leitor desde a primeiríssima infância, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas para o trabalho científico realizado por mestranda, Kelly Maria Bastos Paulo Moreira, do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, sob orientação da prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos Oliveira. Fui esclarecido (a) e estou ciente quanto ao anonimato da minha identificação e sei que poderei desistir em qualquer momento da pesquisa. Agradecendo sua colaboração, solicito seu acordo neste documento.

Atenciosamente, Kelly Maria Bastos Paulo Moreira Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos Oliveira

Presidente Kennedy/ES, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE C QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Prezados professores(a):

Realizo mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), tendo como tema, **“LEITURA E LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS”**, a pesquisa será em uma creche municipal em Presidente Kennedy, buscando dessa forma, ampliar a compreensão acerca desta temática. Conto com a cooperação concedendo os dados pedidos para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão do curso de mestrado. Agradeço por sua participação e contribuição.

Informações profissionais:

1. Formação:

2. Especialização: Latu Senso () Mestrado () Doutorado ()

3. Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição de Ensino?

 Entre 1 e 2 anos Entre 3 e 5 anos Entre 6 a 9 anos
 Mais de 10 anos

4. Há quanto tempo você atua na educação? Menos de 5 anos
 Entre 5 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos Mais de 20 anos

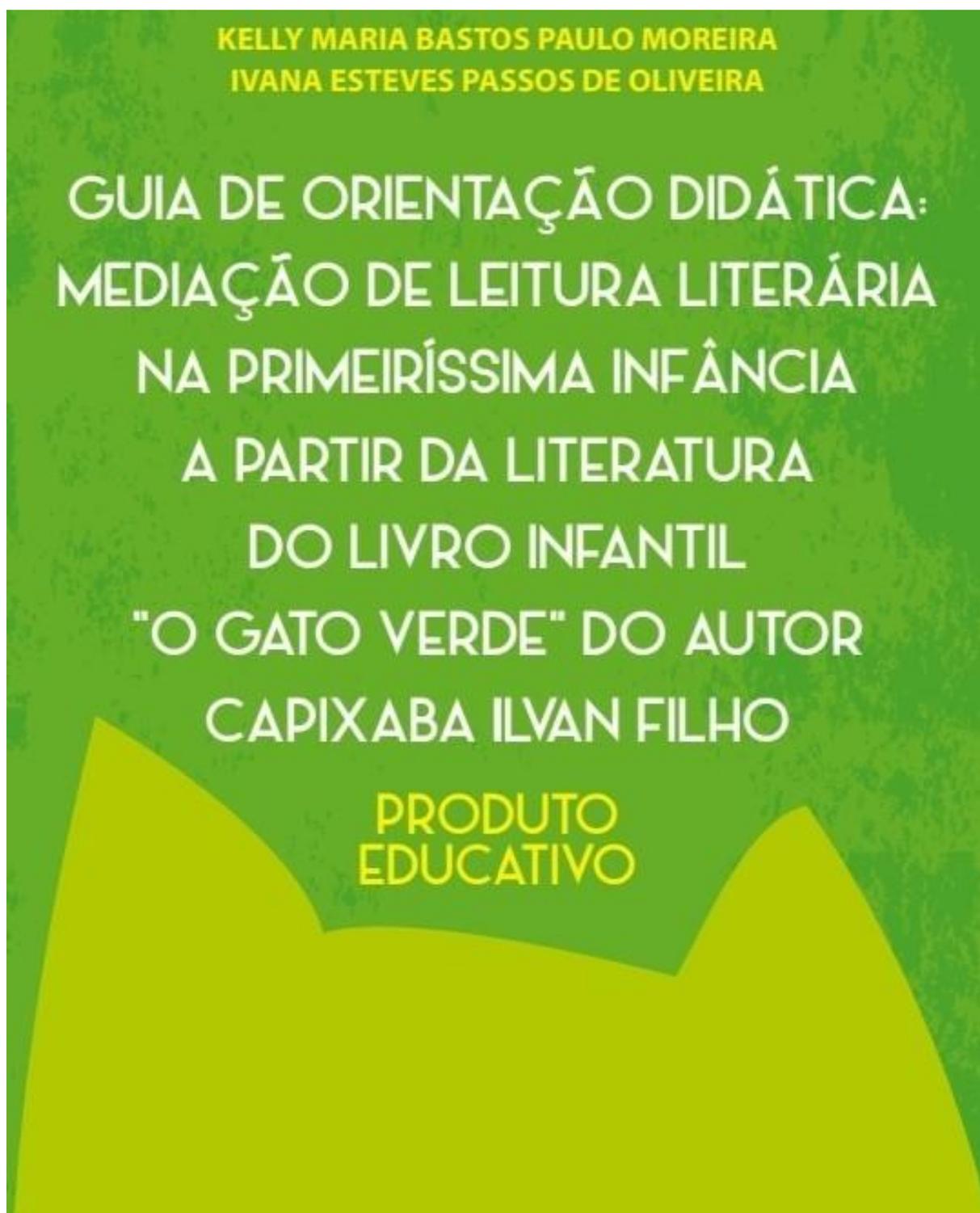
ATUAÇÃO COMO PROFESSOR

1. Você já leu alguma literatura de autores e teóricos que aborde sobre a importância e/ou contribuições da leitura de literatura para as crianças dessa faixa etária na Educação Infantil? Comente.

2. Já fez algum curso de capacitação específico na área da Educação Infantil para atuar nas salas de berçários e maternal I? Quando e onde?

3. Em sua formação continuada, você afirmaria que já participou demais cursos de capacitação de forma livres ou de cursos ofertados pelo Estado (SEDU) e município (SEME)? Por quê?
4. Você sente que a uma escassez de material didático que dê suporte para elaboração do seu planejamento para essa turma nessa faixa etária?
5. Quando você acha que deve ser iniciado o ensino da leitura literária?
6. Você utiliza diferentes gêneros textuais? Quais?
7. Na instituição existe biblioteca? Como se dá o acesso aos livros da biblioteca? Relate sobre o espaço, objetos e estrutura do ambiente para o acesso para o professor e para os alunos.
8. Você costuma realizar leitura de literatura para seus alunos:
() Semanalmente () Quinzenalmente () Mensalmente () outros
9. Quais métodos e materiais você utiliza para contação de histórias?
() Fantoches () Fantasias () Objetos () Outros.
10. Como você trabalha a leitura de literatura em sala de aula com esses pequenos?
11. Você faz um planejamento para realizar as leituras?
12. Na sua opinião qual a importância e o papel do professor como mediador entre o livro, a criança e o ato da leitura literária?
13. Você acha que seus alunos gostam de ouvir histórias? Por quê?
14. Há algum tipo de livro ou história que tenha realizado a leitura e percebido uma maior receptividade das crianças? Qual?
15. Na sua opinião, como professor atuante dessa turma específica, você acredita que a leitura de literatura pode contribuir para o desenvolvimento desses pequeninos nas salas de berçários e maternal I? Como?

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



KELLY MARIA BASTOS PAULO MOREIRA
IVANA ESTEVES PASSOS DE OLIVEIRA

GUIA DE ORIENTAÇÃO DIDÁTICA:
MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA A PARTIR
DA LITERATURA DO LIVRO INFANTIL
"O GATO VERDE" DO AUTOR
CAPIXABA ILVAN FILHO

PRODUTO EDUCATIVO

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing

Vitória

2022



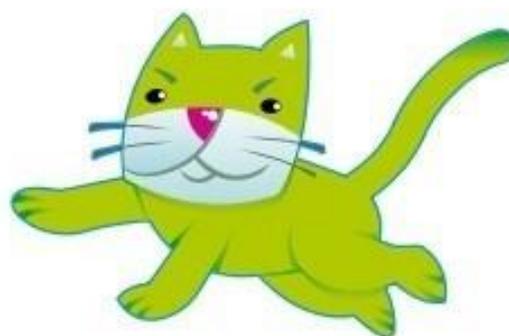
SUMÁRIO

1 - Apresentação	05
2 - A mediação da leitura na educação infantil	06
3 - Oficina com estratégias de compreensão leitora	10
4 - Roteiro de oficina para professores com estratégias de leitura para bebês e crianças de 0 a 3 anos	11
5 - A ação de mediação do professor-turma: Berçário I	13
6 - Unidade de atividade 1: O livro começa pela capa	15
7 - A ação de mediação do professor-turma: maternal I	20
8 - Unidade de atividade 2: Lendo ilustrações	22
Referências	26



APRESENTAÇÃO

Este Guia de Orientação Didática intitulado “Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância”. Trata-se de Produto Educacional da Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências, tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré em São Mateus-ES. É o resultado da pesquisa realizada junto a professores que atuam na Educação Infantil de uma creche da Rede Municipal de Presidente Kennedy – ES, partiu de um desenvolvimento do trabalho então realizado na rede, que serviu como ponto de partida para mediação leitora na primeiríssima infância com a realização de oficina com estratégias de leitura para bebês e crianças de 0 a 3 anos, com o livro de literatura infantil “O Gato Verde” do autor capixaba Ilvan Filho, e tem como escopo orientar e sugerir estratégias de leitura através da literatura infantil. Destacamos, nesse processo, o valioso auxílio das docentes cuja colaboração foi decisiva para a formulação de uma proposta consistente e criativa, comprometida com o máximo desenvolvimento de nossas crianças. A todos os que colaboraram direta ou indiretamente na produção desse material devotamos imensa gratidão!



A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com isso, visamos destacar a metodologia de Educação Infantil, com os temas relacionados a mediação da leitura na Educação Infantil. Os conjuntos de atividades são, a rigor, estão organizadas em cinco propostas, agrupadas em torno de um tema e na utilização do livro de literatura infantil “O Gato Verde” de Ilvan Filho, atendendo às especificidades da educação infantil, entendemos que o trabalho pedagógico destinado aos pequenos têm demandas próprias, atinentes à idade de seus destinatários.

Trata-se, pois, de estratégias de compreensão leitora de (Giroto e Souza, 2010) e nas estratégias propostas por Solé, (1998). Para que entenda o desenvolvimento como processo, as atividades são em forma de sequências, antes, durante e depois da leitura. Assim, tal como se mostra na proposta pedagógica que ora se apresenta como Guia de Orientação Didática: Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância a partir da literatura do livro infantil “O Gato verde” do autor capixaba Ilvan Filho.

Tecidas essas considerações que visaram apontar a enorme relevância do que aqui se apresenta no âmbito pedagógico, outra razão que me orgulha nesse trabalho diz respeito ao alcance das quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Giroto e Souza, (2019) e das estratégias de leitura de Solé, (1998).





E, dessa forma, não posso deixar de registrar meu envolvimento com a oficina com estratégias de leitura para bebês e crianças de 0 a 3 anos, com o livro: O Gato Verde do autor capixaba Ilvan Filho, a oficina foi realizada em uma creche municipal de Presidente Kennedy- ES, que congregou um grupo de professoras em torno de uma questão central, qual seja: a identidade leitora da educação infantil e suas possibilidades na promoção do desenvolvimento leitor das crianças pequenas, em suma, nos contrapõem ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei federal nº 9.394/96), a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A mesma normativa estabelece que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. Sabíamos que trilhávamos um caminho certo, por fazê-lo numa perspectiva baseado nos documentos considerados referência para o tema, o Plano Nacional pela Primeira Infância (Resolução CEB 20/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil lançado em 2010, éramos cientes de que tais ideários revelariam, por si mesmos, que entende a educação infantil como



mero acompanhamento do desenvolvimento da criança, como se o desenvolvimento fosse um processo natural, cabendo ao professor apenas estimular ou facilitar o “desabrochar” das capacidades da criança.

Notadamente o desenvolvimento infantil é concebido como um processo que se realiza natural e espontaneamente, a preocupação com o planejamento das atividades de ensino da leitura na primeiríssima infância proposta neste Guia de Orientação Didática traz atividades se iniciam na seção “O que fazer antes”, que descreve: Tempo sugerido; Contextos prévios; Materiais; Espaço; Perguntas para guiar suas observações e Para incluir todos.

Ao adaptar ou reorganizar a realização das atividades, há que se considerar a importância do equilíbrio em relação aos campos de experiências. Por isso, é fundamental olhar para o plano pedagógico anual e entender quais são os melhores momentos para a realização das propostas em relação ao grupo de crianças. Na seção, “O que fazer durante” você encontra a descrição completa da atividade a ser realizada: Possíveis falas do professor; Possíveis ações das crianças e Para finalizar: indicações sobre como encerrar a proposta. Na seção “O que fazer depois” propõe caminhos para a finalização da atividade: Desdobramentos e engajando as famílias;

Este material elaborado como Produto Educacional traz atividades, dinâmicas, mensagens, produções que podem ser de grande utilidade para professores e pedagogos da Educação Infantil do município de Presidente Kennedy-ES. Espera-se, enfim, que o conteúdo e atividades propostas neste Guia de Orientação Didática “Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância”, possam contribuir com o trabalho certamente já desenvolvido nas práticas pedagógicas



já adotadas pelas creches municipais. Assim este Guia contempla estratégias de leitura para a Educação Infantil com ênfase para o trabalho de leitura com bebês, para o planejamento de ações no contexto da relação entre escola e família.

Destacamos, assim, reconhecendo o grande desafio que ainda se coloca na luta pela construção de uma educação infantil como ensino da leitura na primeiríssima infância, esse Guia “Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância” será destinado aos professores da educação Infantil com orientações e sugestões de atividades voltadas para o ensino da leitura com o propósito tornar a aprendizagem criativa e interessante para a criança pequena, e mudar a concepção que entende a educação infantil como mero acompanhamento do desenvolvimento da criança, como se o desenvolvimento fosse um processo natural. Por essa razão, a qualidade das mediações de leituras que oferecemos às crianças na primeiríssima infância é decisiva para seu desenvolvimento. O esforço de repensar e orientar a prática pedagógica à luz das estratégias propostas em três momentos distintos: Antes, durante e depois a leitura, por Solé (1998) e as estratégias de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010): aqui propostas será a grande fonte de auxílio com sugestões didáticas e atividades para o ensino da leitura na Educação Infantil.

Esperamos, assim, que esse Guia de Orientação Didática “Mediação de Leitura Literária na Primeiríssima Infância” traga uma contribuição relevante a você, professor, profissional que se dedica ao nobre e desafiador ofício de ensinar aos pequenos. Todos sabemos que a elaboração dessa proposta é apenas o primeiro passo. É preciso agora que ela ganhe vida. Isso só será possível se esse desafio for enfrentado coletivamente.



OFICINA COM ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Para planejamento da oficina apoiou-se nas estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza, (2010) e nas estratégias propostas por Solé, (1998). Além de mostrar as dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na prática que o professor deve considerar ao mediar a leitura de literatura com os bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Conforme modelo para se trabalhar a mediação de leitura literária com as crianças realizado por Modesto Silva, (2019, p. 276), utilizou-se deste modelo como orientação para a construção da oficina para os professores do de uma creche municipal de Presidente Kennedy- ES, realizando as devidas alterações e adaptando-o para trabalharmos as estratégias de leitura literária para esses, tendo como norteamento as estratégias propostas em três momentos distintos: Antes, durante e depois a leitura por Solé (1998) e as estratégias de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.



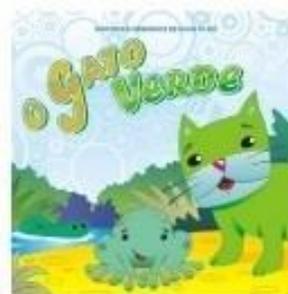
ROTEIRO DE OFICINA PARA PROFESSORES COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA BEBÊS

LIVRO: O GATO VERDE

AUTOR: ILVAN FILHO

ILUSTRADOR: ILVAN FILHO

EDITORA: MUQUECA EDITORIAL

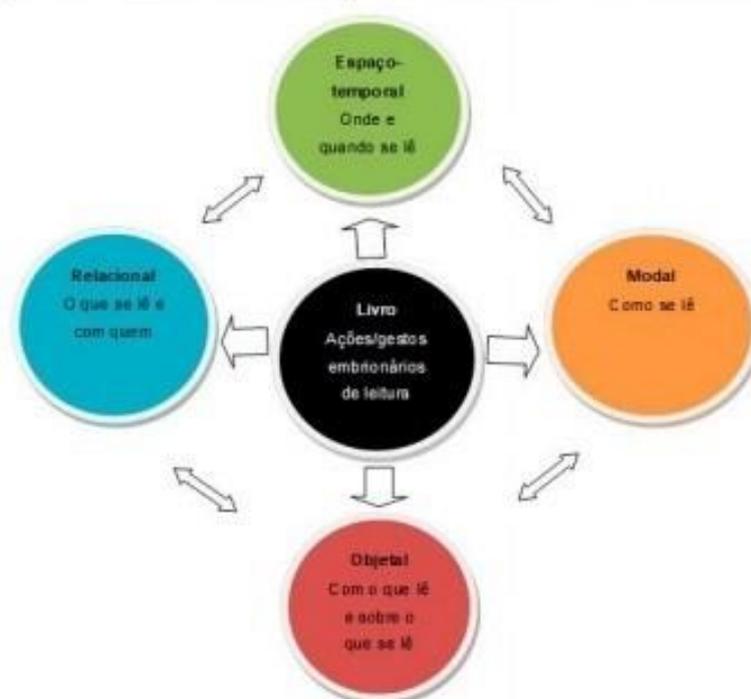


OBJETIVOS:

- Buscar a compreensão dos professores sobre a necessidade do uso das estratégias de leitura ao se trabalhar com um livro de literatura no âmbito educacional, por meio da oficina com o livro de literatura infantil “O Gato Verde” do autor capixaba Ilvan Filho;
- Promover o reconhecimento junto aos professores que atuam em salas de Berçários e Maternais I, acerca da importância de estimular a leitura de literatura na primeiríssima infância utilizando as estratégias de leitura com os bebês e crianças de 0 aos 3 anos de forma a favorecer o surgimento de pequenos leitores, por meio da oficina de leitura com o livro de literatura infantil “O Gato Verde” do autor capixaba Ilvan Filho;

Considerando as quatro dimensões na visão de Girotto e Souza, (2019) adaptada por Silva, (2019):

Figura 1 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler



Fonte – Adaptado de Silva (2019, p.42)

- **RELACIONAL** (O que se lê e com quem se lê): o livro “O Gato Verde” do autor Ilvan Filho com os professores do berçário e maternal I
- **MODAL** (Como se lê): leitura do livro em jogral com os professores.
- **OBJETAL** (Com o que se lê e sobre o que se lê): Ampliação e xerox cópia e fantoche de palito.
- **ESPAÇO-TEMPORAL** (Onde e quando ler): Na mesa com todos sentados na brinquedoteca.

A AÇÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR TURMA: BERÇÁRIO I

1. Sobre as quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Girotto e Souza, (2019):

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Livro infantil "O Gato Verde", do autor capixaba Ilvan Filho (sugerido pela pesquisadora para observação das ações planejadas que cada professora utilizou com o mesmo material para mediar a leitura literária com as crianças.
MODAL	(Como se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Simples narrativa. • Contação através das ilustrações independente ao texto verbal.
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Material impresso.
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala dispendo de um colchão forrado sobre o chão. • Os bebês aconchegados no colo das auxiliares. • Professora sentada no chão posicionada em frente aos mesmo.

Fonte: A autora para ilustrar a pesquisa (2021)

2. Sobre as estratégias de origem norte-americana propostas por GIROTTO E SOUZA (2010) o professor utilizará:

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou o título e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	
Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história.			X
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha (outras histórias, livros, músicas...) que remetia uma lembrança associada a história contada.	Conexão		X
Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização		X
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro..)	Inferência		X
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...)	Questionamento		X
Retomou a história com a turminha observando e analisando o título, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhos e permitiu a manipulação ao material	Síntese		X

Fonte: A autora para ilustrar a pesquisa (2021)

UNIDADE DE ATIVIDADE 1: O LIVRO COMEÇA PELA CAPA

O QUE FAZER ANTES DA LEITURA: (CONHECIMENTO PRÉVIO)

Para a atividade, apresente o livro *O Gato Verde*. Procure olhar com mais cuidado para a capa. A opção por um livro cuja capa possa revelar ou sugerir muitas hipóteses que antecipam pontos importantes da história, de modo a trabalhar o tópico central da proposta: o livro começa pela capa.

Materiais:

- Um livro de literatura infantil *O Gato Verde*;
- Materiais para atividades que as crianças já realizam com autonomia, como massinha, jogos de construção, entre outros (se você optar por dividir a turma em dois pequenos grupos);
- Um caderno e uma caneta para registrar a atividade.

Espaços

Organize um espaço onde todo o grupo se sinta confortável e acolhido para a leitura da história, como a sala ou a biblioteca. Considere dividir a turma em pequenos grupos, se for mais adequado.



Perguntas para guiar suas observações

Atividade inicial: (Diálogo informal). Acredita-se que vão gostar da história e achar curiosa.

1. Qual elemento da capa mais chamou a atenção das crianças? Que comentários fizeram a respeito disso? (anote)
2. Quais hipóteses elas levantam sobre a narrativa a partir de suas indagações? Como manifestam essas hipóteses? (anote)
3. As crianças estabelecem relações da capa do livro com a narrativa? Que relações são essas? (anote)
4-Alguém gosta de animal; (diálogo)
5-Qual tipo de animal gosta; (diálogo)
6-Mostrar a imagem de um gato; (diálogo)
7-Alguém tem gato em casa (Falar sobre esse animal de estimação); (diálogo)
8-Vão conhecer hoje um gato diferente.

Para incluir todos

Caso identifique alguma necessidade de acolhida individual, possibilite que a criança acompanhe a história ficando mais próxima de você. É importante que você e o livro estejam visíveis para todos. Caso alguma criança não queira participar da proposta, respeite a escolha dela e ofereça materiais para ela brincar livremente.



**O QUE FAZER DURANTE A LEITURA:
(INFERÊNCIA/ VISUALIZAÇÃO)**

1 - Convide as crianças para se sentar confortavelmente para participar da leitura da história. Se optou por dividi-las em dois pequenos grupos, encaminhe as propostas conforme a atividade História sonorizada, deste conjunto. Comunique a elas que, antes de começar a leitura, você gostaria de compartilhar quem é o autor, a editora que publicou o livro, quem fez as ilustrações e quem traduziu a história para nossa língua, se for o caso.

2 - Depois dessa apresentação, mostre para as crianças a capa do livro. Diga que, antes de começar a leitura, você gostaria que falassem um pouco sobre ela. Faça perguntas sobre os elementos da capa, com foco na antecipação da narrativa. Lembre-se de que você é um dos modelos de leitura para as crianças e que elas ainda estão compreendendo que a capa faz parte do processo de leitura do livro. Portanto, na atividade, é importante que você as ajude com perguntas instigantes e pertinentes. Por exemplo: se houver um animal fugindo de outro na capa, comece perguntando se elas sabem quem são e o que estão fazendo. Pergunte se acham que esses animais se relacionam com algum momento da narrativa e questione se elas têm alguma pista do que acontecerá na história. Se necessário, vire as páginas do livro, como forma de validar as hipóteses acerca dos acontecimentos da narrativa.

3 - Inicie a leitura da história, utilizando todo o repertório de entonações, na fala ou nas expressões, que você já tinha preparado antes. Durante a leitura, faça pausas e retome algumas antecipações que as crianças fizeram ou faça relações das partes com a capa, de modo a valorizar o que falaram.



4 - Convide as crianças para falar, de forma espontânea, sobre a parte da história de que mais gostaram. Esse é um momento de escuta ativa que ajuda na escrita dos registros sobre a atividade. Dialogue com elas lembrando as hipóteses feitas no início da proposta e relacionando as possibilidades levantadas sobre a capa do livro com os elementos da narrativa. Acolha todas as expressões, afinal, as crianças podem se manifestar de diversas formas.

Possíveis falas do professor — Sabia que o (Ilvan Filho) escreveu esta história? O título do livro é O Gato Verde, foi o mesmo Ilvan Filho que fez as ilustrações para o livro; ele é o ilustrador.

Possíveis falas do professor — O que vocês estão vendo na capa? O que será que acontece com esses personagens? Vocês acham que eles se encontram na história? — Vocês acham então que esse gato está feliz com sua cor? Será que o gato é diferente porque?

Possível ação das crianças — Algumas crianças podem não se expressar verbalmente, outras podem querer sonorizar a história fazendo sons com partes do corpo, remetendo à atividade História sonoriza da, deste conjunto.

Possíveis falas do professor — O que acharam desta história? — Vocês se lembram de que conversamos sobre a capa do livro? Acham que a capa traz dicas sobre algumas coisas na história?



Para finalizar

Caso tenha optado por dividir a turma em pequenos grupos, faça a leitura com o segundo grupo. É possível que tenham prestado atenção aos comentários enquanto brincavam. Instigue-os de modo que participem com boas provocações. Após a leitura com os pequenos grupos, reúna todo o grupo para conversar sobre a experiência. Após o diálogo, informe qual será a próxima atividade do dia, dando previsibilidade à rotina, e convide as crianças a organizar o espaço.

O QUE FAZER DEPOIS DA LEITURA:

(SUMARIZAÇÃO / PERGUNTAS AO TEXTO)

- Roda de conversa.

1-O que aconteceu na história?
2-Onde o gato foi passear?
3-Quem o gato encontrou?
4- Por que o sapo não aceitou de início a amizade com o gato?
5-Quem o gato ajudou?
6- Por que mesmo com o desprezo do sapo, o gato lhe ajudou?
7-Você se vê mais como o gato ou o sapo da história?
8-O que acha que essa história quer transmitir e debater?

- Ao ler e ouvir essa história você se lembra de algum outro livro ou história?

(CONEXÃO)

- Professor faça um resumo da história. (SÍNTESE)



A AÇÃO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR TURMA: MATERNAL I

Ao realizar a leitura com o livro “O Gato Verde” do autor Ilvan Filho o professor mediador deverá considerar em relação:

1. Sobre as quatro dimensões dos gestos embrionários do ato de ler na visão de Girotto e Souza, (2019):

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Livro infantil “O Gato Verde”, do autor capixaba Ilvan Filho (sugerido pela pesquisadora para observação das ações planejadas que cada professora utilizou com o mesmo material para mediar a leitura literária com as crianças.
MODAL	(Como se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Fantoche de palito; • Avental;
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	<ul style="list-style-type: none"> • Material impresso;
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	<ul style="list-style-type: none"> • Na sala; • As crianças sentadas nas cadeiras em forma de círculo; • Professora em pé posicionada em frente aos mesmo.

Fonte: A autora para ilustrar a pesquisa (2021)

2. Sobre as estratégias de origem norte-americana propostas por GIROTTO E SOUZA (2010) o professor utilizará:

PRÁTICA/ AÇÃO	ESTRATÉGIA	SIM	NÃO
Apresentou o título e verificou o que a criança sabia a respeito do assunto.	Conhecimento Prévio	X	
Promoveu questionamentos antes da leitura sobre qual seria o assunto da história.			X
Mostrou as ilustrações e perguntou o que pensavam que aconteceria na história aguçando a curiosidade da criança.		X	
Estabeleceu relações do livro com alguma experiência anterior vivenciada na turminha (outras histórias, livros, músicas... que remetia uma lembrança associada a história contada.	Conexão	X	
Induziu as crianças a imaginarem sobre um gato com a cor tão diferente, o lugar que ele andava, seu encontro com o sapo, o jacaré, etc....	Visualização		X
Conduziu a criança a pensar sobre o que aconteceria no decorrer da história (o que faria os personagens, como ele estava se sentindo, o que aconteceria na próxima página do livro...).	Inferência	X	
Abordou sobre o que o autor tenta dizer com a história (se conhece alguém que não respeita a diferença do coleguinha, como devemos agir ao diferente...).	Questionamento	X	
Retomou a história com a turminha observando e analisando o título, as ilustrações, a ideia central do texto.	Sumarização		X
Propôs a alguma criança vivenciar a leitura do livro da maneira dela para seus coleguinhos e permitiu a manipulação ao material.	Síntese		X

Fonte: A autora para ilustrar a pesquisa (2021)



UNIDADE DE ATIVIDADE 2 LENDO ILUSTRAÇÕES

O QUE FAZER ANTES (*CONHECIMENTOS PRÉVIOS*)

A escolha do livro “O Gato Verde” foi estratégico pois no qual as ilustrações se relacionam com o texto, tem boa qualidade de imagens e não faz parte do repertório de livros do grupo. Analise as imagens, assegurando a qualidade visual, para que os pequenos possam traduzir suas impressões como forma de antecipação da leitura.

Materiais

- Um livro de literatura infantil O Gato Verde de Ilvan Filho, com boa qualidade gráfica de ilustrações;
- Materiais para brincadeiras de livre escolha que as crianças já realizam com autonomia, como massinha e jogos de encaixe, por exemplo.

Espaços

Organize um espaço que favoreça o acolhimento e o conforto das crianças. Considere dividi-las em pequenos grupos, para que possam acompanhar e dialogar sobre as imagens. Para tal, organize o espaço de brincadeiras de livre escolha como sugerido na atividade História sonorizada, deste conjunto.



Perguntas para guiar suas observações:

- | |
|--|
| 1. Como as crianças se envolvem na leitura da história por meio das imagens?
De que forma interagem com a história e entre si? |
| 2. O que mais chama a atenção das crianças na observação das imagens?
As hipóteses levantadas se aproximam da história? |
| 3. Como elas se apoiam no momento da leitura por imagens?
Aproveitam a ideia lançada por um amigo de forma a considerar a continuidade da narrativa? Sugerem diálogos e sentimentos para as personagens?
De que modo interagem e complementam as ideias da história? |

Para incluir todos

Favoreça ações por meio das quais as crianças possam se sentir amparadas por você, se necessário. Lembre-se de se posicionar de um modo que todas consigam visualizar o livro. É importante, também, disponibilizar materiais para atividades de livre escolha, para aquelas que não se interessarem pela proposta.

O QUE FAZER DURANTE

1 - Convide as crianças do primeiro pequeno grupo para se acomodar no espaço e encaminhe o outro grupo para as brincadeiras de livre escolha, combinando que depois se revezarão. Diga que você preparou uma história diferente. Conte que, antes da leitura do texto, vocês tentarão descobrir a história do livro por meio da observação das imagens.

2 - Apresente o livro para as crianças, perguntando sobre detalhes da capa ou contracapa, imagens ou personagens que aparecem nas primeiras páginas, já



instigando-as a perceber detalhes gráficos da obra. Considere que o momento de apresentação fortalece as estratégias de leituras das crianças, oferecendo uma relação de qualidade quanto ao conhecimento das características que compõem um livro. Essas ações oportunizam que elas construam, em seu cotidiano, saberes apoiados em bons modelos leitores.

3 - Comece a folhear o livro e, em cada ilustração, convide as crianças para levantar hipóteses sobre a história. Incentive-as de tal forma que se sintam livres para apresentar suas ideias expressando-se por meio de diversas linguagens. Acolha as hipóteses delas sobre o que observam nas ilustrações.

4 - Ao terminar a leitura de imagens, diga que você fará a leitura do texto do livro. Combine que juntos descobrirão se as hipóteses levantadas pelo grupo sobre as imagens se aproximam da história.

5 - Após a leitura, convide as crianças para expressar as similaridades ou as diferenças da história contada a partir das imagens e do texto lido. É importante que você as ajude a perceber que interpretar as imagens também é uma maneira de ler uma história. Convide-as para que falem como se sentiram nos dois momentos distintos.

Possíveis falas do professor — Hoje, começaremos a leitura de uma história de forma diferente. Antes de ler o texto, vamos descobrir como é a história por meio das imagens. — O livro se chama (O Gato Verde) e quem escreveu foi (Ilvan Filho). Quem fez as imagens se chama (Ilvan Filho). — Olhem a capa. Sobre o que vocês acham que é esta história?



Possíveis falas do professor — O que será que acontece neste momento da história? Será que conseguimos adivinhar por esta imagem? — O que vocês acham que esta imagem significa?

Possíveis falas do professor — Nós lemos a história de duas maneiras diferentes. O que vocês acharam disso? — Quando estávamos vendo as imagens, como foi a nossa história? E depois que lemos o texto? Como a história ficou?

Para finalizar

Realize a leitura com o segundo pequeno grupo. Depois, convide todos para organizar os espaços e os materiais que utilizaram e seguir para a próxima vivência da rotina.

O QUE FAZER DEPOIS - Engajando as famílias

Escreva aos responsáveis contando a estratégia de leitura utilizada com o grupo. Você pode propor que as crianças se revezem para levar emprestado o livro para a casa, combinando que elas compartilhem com os adultos a interpretação das imagens.



REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. Resolução CEB 20/2009. **Institui a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem.** In: SOUZA, R. (O.) **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar.** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2016.

MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de **Leitores Na Primeira Infância: Um Relato De Pesquisa** UNESP/Presidente Prudente/CELLIJ Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil Agência Financiadora: CNPq, 2019.



SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. (Org.), ARENA, D. B., GIROTTO, C. G. G. S., MENIN, A. M. C. S. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.



ISBN: 978-85-92647-61-2

DIÁLOGO
EDITORIAL