



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Presidente Prudente

KENIA ADRIANA DE AQUINO MODESTO SILVA

**O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR:
mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**

Presidente Prudente
2019

KENIA ADRIANA DE AQUINO MODESTO SILVA

**O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR:
mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa 2: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Presidente Prudente

2019

M691n Modesto-Silva, Kenia Adriana de Aquino
O nascimento do pequeno leitor : mediação, estratégias e leitura na
primeiríssima infância / Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva. --
Presidente Prudente, 2019
279 p. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Educação infantil. 2. Educação literária. 3. Mediação de leitura.
4. Leitura com bebês e crianças pequenas. 5. Estratégias de leitura. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

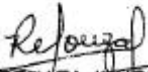
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.

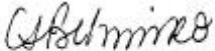
AUTORA: KENIA ADRIANA DE AQUINO MODESTO SILVA


ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**
Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof^o Dr. **MOISÉS SELFA SASTRE**
Universitat de Lleida


PROFA. DRA **CÉLIA ABICALIL BELMIRO**
EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS


Profa. Dra. **CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTTO**
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília


- Prof. Dr. **DAGOBERTO BUIM ARENA**
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Presidente Prudente, 15 de março de 2019

Dedico este trabalho a meu sobrinho Miguel e todos os bebês desse mundo!
Que os livros e a mediação de alguém mais experiente façam parte de suas vidas, colorindo-as
com todo tipo de leitura, histórias e luz...

Agradecimentos

Render graças àqueles que nos auxiliam é divino, mas também necessário e mesmo não sendo possível mencionar os nomes de todos os que contribuíram para a construção desta tese, faço questão de agradecer:

... aos bebês e às crianças que me aceitaram em suas vidas e a seus pais por permitirem essa vivência.

... à diretora da Creche Anita, D. Lúcia Schmidt e às professoras Carla, Luciana e Veruska por me receberem com respeito e carinho, possibilitando a pesquisa.

... a minha orientadora, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, por me apresentar as estratégias de leitura, pela confiança, afeto, discussões, disponibilidade e tudo o que fez por mim durante os quatro anos de doutorado e que sei que ainda fará mesmo depois dele.

... aos professores da Pós-Graduação em Educação da FCT, de maneira especial a Alberto, Cinthia Magda, Elianeth, Irineu Tuim, Odilon e Suely Mello pelas partilhas de conhecimento e vida.

... à professora Sara Reis pelas contribuições na qualificação.

... aos avaliadores, os professores: Célia Belmiro, Cyntia Giroto, Dagoberto Arena e Moisés Selfa pelo olhar lúcido e cuidadoso durante as contribuições à escrita e às discussões teóricas e práticas.

... às professoras suplentes da banca: Ângela Balça, Elianeth Hernandez, Elieuzza Lima, Mônica Baptista e Suely Mello pela disponibilidade em ler meu trabalho.

... à coordenação da Pós-Graduação, nas pessoas dos professores Tuim e Maria Raquel.

... à equipe da Seção de Pós, especialmente à Ivonete e Cinthia.

... à família que o CELLIJ me proporcionou: Berta Tagliari, Cláudia Brandão, Gabriele Góes, Gislene Barbosa, Irando Martins, Izabele Dias, Joyce Araújo, Karoline Stringhetta, Marisa Vicente, Marta Quadros, Renata Bianchi, Sílvia Pilegi, Taísa Andrade, Vânia Belão e Victor Casagrande.

... a Marismene Gonzaga por sua experiência partilhada com humildade.

... a Andréa Ramos que com sua doçura tornou mais leve meus dias, sendo incentivo quando precisei.

... a Juliane e Shigueru Motoyama pela amizade e cuidado comigo (o Tchuco também agradece). Obrigada pelos almoços, jantares, conversas, viagens, angústias e risadas partilhadas conosco.

... a Lucimara e Monique por todo apoio, bonecos, tapetes, enfeites, histórias, hospedagem e carinho.

... a Luana Neves e Márcia Venâncio pela amizade, companhia e colaboração durante a produção dos dados. Jamais esquecerei a atenção e dedicação de cada uma.

... a Silvana Souza pelas partilhas de dores, alegrias e descobertas mesmo a tantos quilômetros de distância.

... a Raquel Sousa pelo apoio logístico e carinhoso no final desse percurso.

... às amigas Ádria e Isa Mara pelas partilhas de escrita e vida.

... aos colegas da UFJ, em especial, a Ari, Camila, Elizabeth, Eva, Fernando, Suely Silva, Vanderlei e Viviane.

... ao primo Marcelo, por mais uma vez, auxiliar-me com o *abstract*.

... aos amigos e familiares que ouviram tantos “nãos” em prol de minhas leituras e escrita e, mesmo assim, ficaram unidos a mim em oração para que tudo desse certo.

... aos meus amores e minha base: meus avós paternos e maternos (*in memoriam*) pela precedência e legado, meus pais (Ana e Gervásio) pela educação amorosa e incentivo pelos estudos, meu irmão (André) por sua existência, afeto e força incondicional, meus cunhados (Renata, Soraia e Frederico), sobrinho (Arthur) e sogros (Eugênia e Sidney) pela torcida e compreensão nos momentos de ausência e exaustão física e emocional.

... a meu esposo, Helton, ou simplesmente Tchuco, pelo suporte afetivo, financeiro e psicológico. Sem você esta tese não existiria.

... a Deus por ter tantas pessoas do bem dispostas a me ajudar nessa vida!

A todos vocês, minha gratidão!

*Cada palavra que dizes,
mesmo que seja hesitante,
tem a beleza sonora
da cantilena distante
que te entra no ouvido
vinda de uma tal distância
que, ao procurá-la no mapa,
encontramos a infância.
(José Jorge Letria)*

RESUMO

Esta tese, intitulada “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, pertence à Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Presidente Prudente, denominada “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. Insere-se no contexto de práticas e descobertas do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico. O lócus de estudos foi a primeira bebeteca de uma creche municipal da mesma cidade do oeste paulista e seus sujeitos foram a pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição: um Berçário e um Maternal. A tese comprova a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas. Desse modo, pretendeu responder à questão problema: Como mediar práticas promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância? Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação do pequeno leitor. Para tanto, buscou 1) compreender teoricamente: a) o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos, b) o ato de ler, c) as possibilidades de utilização de estratégias de leitura com a primeiríssima infância e d) a mediação do ato cultural de ler; bem como 2) elaborar e implantar práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças de 0 a 3 anos, privilegiando: a) as dimensões dos gestos embrionários da prática leitora (GIROTTI; SOUZA, 2014); b) as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998); c) as estratégias de compreensão leitora estudadas por Giroto e Souza (2010); e d) as estratégias interativas e os estímulos realizados por meio de perguntas e respostas (WHITEHURST, 2002). Como resultado da investigação, a partir de três eixos de análise e da generalização das teorias, as práticas foram teorizadas, sendo, por fim, delineada uma proposta metodológica de educação literária na primeiríssima infância. Também foi possível demonstrar os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade, podendo-se minimizar os entraves no que se refere à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras. Acredita-se ainda que a pesquisa pode colaborar na formação e atuação de professores da educação infantil e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas com a leitura, promovendo, assim, a educação literária das crianças da primeiríssima infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação literária; Mediação de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas; Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This thesis, entitled “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância (The Birth of the Little Reader: Mediation, Strategies and Reading in Early Childhood), belongs to Line 2 of the Postgraduate Program in Education, School of Science and Technology (FCT), of Universidade Estadual Paulista (São Paulo State University) (UNESP) - Presidente Prudente campus, called “Formative Assessment, Teaching and Learning”. The study is inserted in the context of practices and discoveries of the Literature, Children’s and Youth Literature Research (CELLIJ) and coordinated by Renata Junqueira de Souza. Methodologically, this is a qualitative research carried out through an ethnographic study case. The study site was the baby’s first library at a municipal day care in the same city of western São Paulo whose subjects were the researcher, the babies and the children of two classes from this institution: a Nursery and a Pre-kindergarten. The research has as thesis that the educator’s own mediations that contribute to the learning and reading attitude development are those that take into account the embryonic gestures of the ability to read and reading strategies, respecting the infant’s and young children’s characteristics. Therefore, the research was intended to answer the question: How to mediate promoting practices the reading attitude development in early childhood? Thus, this work studies the reading constitution of infants and children up to three years old through the intervention of the teacher-researcher, aiming to develop mediated practices that favor the formation of the small reader. In order to do so, the specific objectives were: 1) to understand theoretically: 1.1) the development of children from 0 to 3 years of age, 1.2) the act of reading, 1.3) the possibilities of using reading strategies at very early childhood, and 1.4) the mediation of the cultural act of reading.; 2) elaborate and implement pedagogical practices of reading mediation with children from zero to three, privileging: 2.1) the dimensions of the embryonic gestures of the reading practice (GIROTTO; SOUZA, 2014); 2.2) the strategies used before, during and after reading (SOLÉ, 1998); 2.3) the reading comprehension strategies studied by Girotto and Souza (2010); and 2.4) interactive strategies and stimuli to the baby and child carried out through questions and responses (WHITEHURST, 2002). As a result from the investigation, from three axes of analysis and the generalization of the in-depth theories, the practices were theorized, being, finally, a methodological proposal of literary education in early childhood was delineated. It has been possible to demonstrate the benefits of interaction between books, mediators and children from an early age. Moreover, it may minimize the barriers to reading ability and facilitate the reader’s formation process. We also believe that the research can collaborate to early-child educator’s training and performance, consequently, to their pedagogical practices in reading, thus favoring the literary education of children of early childhood.

Keywords: Child education; Literary education; Reading mediation; Reading with infants and toddlers; Reading strategies.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Classificação metodológica.....	26
Fig. 2 – Fluxo das zonas de desenvolvimento.....	33
Fig. 3 – Conceito de atividade de Leontiev.....	35
Fig. 4 – Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	42
Fig. 5 – Possibilidades de classificação da poesia.....	67
Fig. 6 – Eixos de análise da tese.....	160
Fig. 7 e 8 – Bebês na contação de <i>O sacco</i>	163
Fig. 9 – Início da contação de <i>Maria vai com as outras</i> para o Berçário.....	164
Fig. 10 a 14 – Manuela interage durante a contação.....	164-165
Fig. 15 a 17 – Segunda contação de <i>Maria vai com as outras</i>	165
Fig. 18 e 19 – Contação de <i>O sacco</i> para o Maternal.....	166
Fig. 20 a 24 – Mateus C. em pé durante contação de <i>O sacco</i>	166
Fig. 25 a 28 – Contação de <i>Gildo</i> para o Maternal.....	167
Fig. 29 a 32 – Ana Laura ouvindo o dizer de <i>Oi bebê!</i>	170
Fig. 33 – Bernardo conhecendo o <i>Oi bebê!</i>	171
Fig. 34 e 35 – Bernardo atento às ilustrações e batendo à porta.....	171
Fig. 36 – Caio e Bernardo atentos ao <i>Adivinha o quanto eu te amo</i>	172
Fig. 37 – Caio e Bernardo acompanham as gesticulações.....	172
Fig. 38 – Bernardo vira a página para voltar à anterior.....	173
Fig. 39 – Bernardo segue com os dedos a ação dos personagens.....	173
Fig. 40 – Bernardo explora o livro após a proferição.....	174
Fig. 41 a 43 – Bernardo escolhendo <i>Animais do oceano</i>	174
Fig. 44 a 47 – Dizer de <i>Cabritos, cabritões</i> para o Maternal.....	175
Fig. 48 e 49 – Disposição da bebeteca antes da primeira mediação coletiva do Berçário.....	178
Fig. 50 – Lucas aos prantos no início da sessão.....	178
Fig. 51 – Lucas começa a se envolver com os livros.....	179
Fig. 52 e 53 – Bebês envolvidos com os livros.....	179
Fig. 54 e 55 – Ana Laura explorando os livros e o espaço.....	179
Fig. 56 e 57 – Bebês ainda envolvidos com os livros.....	180
Fig. 58 a 60 – Bernardo explorando o espaço, as estantes, os livros.....	180
Fig. 61 – Bernardo interagindo a partir do livro <i>Oi bebê!</i>	180
Fig. 62 e 63 – Sophia ouve e vê a proferição.....	181
Fig. 64 e 65 – Sophia em exploração autônoma.....	181
Fig. 66 a 68 – Ana Laura observa contente o livro <i>Tá tudo bem, neném!</i>	182
Fig. 69 a 71 – Ana Laura desliza as mãos pelo livro e volta à capa.....	182
Fig. 72 a 74 – Ana Laura degusta o livro durante proferição.....	182
Fig. 75 a 77 – Ana Laura busca pelo livro quando o tiro de sua boca.....	183
Fig. 78 a 80 – Depois da história, chupa o livro e é embalada ao som de <i>Dorme, neném</i>	183
Fig. 81 e 82 – Ana Laura escolhe <i>Mas, papai</i>	183
Fig. 83 e 84 – Ana Laura se dispersa com as estantes.....	184
Fig. 85 a 87 – Ana Laura seleciona <i>Tá tudo bem, neném!</i>	184
Fig. 88 a 91 – Ana Laura prefere explorar <i>O passeio</i>	184-185
Fig. 92 a 94 – Bernardo se alegra com o novo livro e atenta-se ao dizer.....	185
Fig. 95 a 100 – Brinco de “achou” com ele, que prefere o livro.....	185-186
Fig. 101 a 104 – Pega novamente o <i>Oi bebê!</i> e sai pela bebeteca.....	186
Fig. 105 a 107 – Recusa-se a entregar o livro e retornar para sala.....	187
Fig. 108 a 110 – Não quer voltar para sala e me manda beijo.....	187
Fig. 111 a 114 – Maternal tendo acesso aos livros.....	188

Fig. 115 a 121 – Maternal explorando e compartilhando.....	188
Fig. 122 e 123 – Contação de <i>Gildo</i> para o Maternal.....	193
Fig. 124 a 127 – Contação de <i>Maria vai com as outras</i> para o Maternal.....	194
Fig. 128 a 130 – Ana Laura, <i>O passeio</i> e <i>Toc-toc!</i>	196
Fig. 131 – Bernardo aperta os botões do livro musical já lido pelas professoras.....	196
Fig. 132 – Girafa Kiki conversa sobre a história.....	196
Fig. 133 – Fantoche Kiki beija as crianças.....	196
Fig. 134 e 135 – Bernardo e Samuel buscam a atenção das professoras.....	199
Fig. 136 a 139 – Contação de <i>O saco</i> para o Maternal.....	200
Fig. 140 e 141 – Conversa sobre <i>Onde?</i>	201
Fig. 142 – Bernardo embalado com a canção <i>Dorme, neném</i>	204
Fig. 143 – Caio e Bernardo conhecem o <i>Adivinha o quanto eu te amo</i>	204
Fig. 144 a 146 – Bernardo durante a proferição de <i>Pirulito</i>	204
Fig. 147 e 148 – Apresentação do rabanete.....	206
Fig. 149 – Apresentação da história.....	206
Fig. 150 a 151 – Manuela e seu engajamento na mediação.....	208
Fig. 152 e 153 – Bebês envolvidos com os livros desde o início da sessão.....	208
Fig. 154 e 155 – Samuel explorando o livro <i>O passeio</i> e balbuciando.....	209
Fig. 156 e 157 – Bernardo apreciando o <i>Tá tudo bem, neném!</i>	209
Fig. 158 e 159 – Bernardo virando a contracapa de <i>Tá tudo bem, neném!</i>	210
Fig. 160 e 161 – Bianca observa o tamanho do gato na ilustração.....	210
Fig. 162 e 163 – Bianca chama minha atenção para a ilustração.....	211
Fig. 164 e 165 – Crianças imitam os monstros.....	213
Fig. 166 e 167 – Bernardo diz que Max está feliz e Mateus concorda.....	213
Fig. 168 e 169 – Crianças se assustam com a possibilidade dele estar perdido.....	214
Fig. 170 e 171 – Bianca aponta para onde o menino olha.....	214
Fig. 172 e 173 – Bianca procura pelo coelho.....	215
Fig. 174 e 175 – Bianca folheia e encontra o coelho.....	215
Fig. 176 e 177 – Bianca cacareja e os dois observam a raposa.....	215
Fig. 178 – Bianca concorda comigo.....	217
Fig. 179 e 180 – Guilherme e Felipe grudam os personagens no mural.....	219
Fig. 181 e 182 – Bianca narra para Emanuel.....	220
Fig. 183 e 184 – Bianca narra com apoio da ilustração.....	220
Fig. 185 e 186 – Narração de Bianca.....	221
Fig. 187 a 190 – Contação de <i>O almoço</i> para o Maternal.....	223
Fig. 191 e 192 – Bebês envolvidos com os livros.....	226
Fig. 193 e 194 – Samuel imita Sophia e vai para a estante.....	226
Fig. 195 e 196 – Arthur aprecia o vento do papo sobre ele.....	227
Fig. 197 e 198 – Arthur explora o peru em E.V.A. e o sapo de pelúcia.....	227
Fig. 199 a 202 – Arthur explora livros depois de 20' de sessão.....	227
Fig. 203 a 207 – Samuel e suas explorações do espaço.....	228
Fig. 208 a 210 – Manuela se dirige à estante.....	228
Fig. 211 a 213 – Bernardo busca um livro na estante.....	228
Fig. 214 a 217 – Sophia explora a estante sozinha.....	229
Fig. 218 a 221 – Apreciação individual dos bebês.....	229
Fig. 222 a 225 – Manuela e Bernardo exploram as estantes.....	230
Fig. 226 e 227 – Bernardo encontra e escolhe o <i>Oi bebê!</i>	231
Fig. 228 a 230 – Arthur e Ana Lívia interessam-se pelo mesmo título.....	231
Fig. 231 e 232 – Proferição para Lucas.....	232
Fig. 233 a 251 – Bernardo e sua exploração autônoma do livro <i>Vermelho</i>	232-233

Fig. 252 e 253 – Ana Livia e Ana Laura exploram sensorialmente.....	233
Fig. 254 a 259 – Ana Laura aprecia a proferição, manipula as abas e explora autonomamente.....	234
Fig. 260 a 265 – Bernardo avista o <i>Oi bebê!</i>	234-235
Fig. 266 a 271 – Partilho com ele o livro que escolheu.....	235
Fig. 272 a 277 – A segunda partilha é do livro <i>Onde?</i> , e ele continua com o <i>Oi bebê!</i>	235
Fig. 278 a 283 – A terceira partilha é de <i>Tá tudo bem, neném!</i> , e ele continua com o livro.....	236
Fig. 284 a 286 – Guilherme passa vários minutos envolvidos com um livro.....	236
Fig. 287 e 288 – Profiro <i>Toc-toc!</i> para Ana Laura e Sophia, Samuel se envolve de longe.....	238
Fig. 289 e 290 – Olhar de surpresa e atenção dos bebês.....	238
Fig. 291 – Bernardo aponta para o sapo quando sai do saco.....	238
Fig. 292 e 293 – Bebês se atentam para a cantiga.....	239
Fig. 294 e 295 – Bernardo pede que eu leia <i>Bililico</i>	239
Fig. 296 a 300 – Manuela interage durante narração.....	239
Fig. 301 a 303 – Samuel se aproxima com o livro <i>Toc-toc!</i>	240
Fig. 304 e 305 – Dizer de <i>Onde vivem os monstros</i> para o Maternal.....	240
Fig. 306 e 307 – Guilherme me imita quando profiro <i>Onde vivem os monstros</i>	241
Fig. 308 a 311 – Mateus e Rosy durante o diálogo de <i>Onde?</i>	242
Fig. 312 e 313 – Contação de <i>Maria vai com as outras</i> para o Maternal.....	244
Fig. 314 a 316 – Mediadora estabelece vínculo com Mateus C.....	244
Fig. 317 a 319 – Dizer de <i>O grande rabanete</i>	245
Fig. 320 a 321 – Dizer de <i>O grande rabanete</i>	246
Fig. 322 e 323 – Bernardo e Mateus exploram <i>Menina bonita do laço de fita</i>	246
Fig. 324 e 325 – Bernardo e Mateus exploram <i>Menina bonita do laço de fita</i>	246
Fig. 326 e 327 – Bernardo e Mateus exploram <i>Menina bonita do laço de fita</i>	247
Fig. 328 e 329 – Bernardo e Mateus exploram <i>Menina bonita do laço de fita</i>	247
Fig. 330 e 331 – Felipe e Mateus exploram <i>Contagem regressiva</i>	248
Fig. 332 e 333 – Dizer de <i>Bruxa, bruxa, vem a minha festa</i>	249
Fig. 334 a 337 – Dizer de <i>Bruxa, bruxa, vem a minha festa</i>	249-250
Fig. 338 – Proferição <i>Da pequena toupeira que queria saber</i>	250
Fig. 339 e 340 – Bernardo balbucia durante a contação de <i>O saco</i>	251
Fig. 341 a 344 – Proferição de <i>O ursinho apavorado</i>	251
Fig. 345 e 346 – Bebês se interessam pela proferição do livro <i>pop-up</i>	252
Fig. 347 e 348 – Proferição de <i>Tá tudo bem, neném!</i>	252
Fig. 349 e 350 – Proferição de <i>Tá tudo bem, neném!</i>	253
Fig. 351 – Sequência das estratégias de leitura dialógica e estímulos.....	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de classificação dos livros infantis.....	84
Quadro 2 – Comparação entre dizer e contar.....	91-92
Quadro 3 – Posturas sugeridas por Bajard para narrar na educação infantil.....	95
Quadro 4 – Posturas utilizadas para narrar durante a pesquisa de campo.....	95
Quadro 5 – Comparação entre ler e dizer.....	97
Quadro 6 – Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	124
Quadro 7 – Compreensão sinótica das estratégias de leitura de Solé.....	130
Quadro 8 – Compreensão sinótica das estratégias de leitura norte-americanas.....	139
Quadro 9 – Estratégias dialógicas ou interativas.....	141
Quadro 10 – Estímulos estratégicos.....	143
Quadro 11 – Possível diálogo entre professor e crianças utilizando a leitura dialógica....	147-148
Quadro 12 – Análise da leitura dialógica quanto à atenção, interação e impressão.....	149-150
Quadro 13 – Resumo das estratégias utilizadas na tese.....	151
Quadro 14 – Critérios de seleção dos livros infantis.....	156
Quadro 15 – Livros mediados e encontrados do Berçário.....	157
Quadro 16 – Livros mediados do Maternal.....	158
Quadro 17 – Modelo de planejamento da leitura dialógica.....	258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência das categorias no B1 e no M1.....	161
Gráfico 2 – Frequência dos modos de narrar no B1 e no M1.....	162
Gráfico 3 – Comparativo da frequência das estratégias no B1 e no M1.....	191
Gráfico 4 – Frequência das estratégias de leitura no Berçário.....	191
Gráfico 5 – Frequência dos estímulos ao diálogo no Berçário.....	192
Gráfico 6 – Frequência das estratégias de leitura no Maternal.....	192
Gráfico 7 – Frequência dos estímulos ao diálogo no Maternal.....	192
Gráfico 8 – Comparativo das relações entre B1 e M1.....	221
Gráfico 9 – Quantificação das relações do Berçário.....	224
Gráfico 10 – Quantificação das relações do Maternal.....	225
Gráfico 11 – Tempo das sessões coletivas do B1 e do M1.....	225

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de mediação.....	276
Apêndice 2 – Livros infantis utilizados durante a pesquisa de campo.....	278

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

B1 – Berçário
CELLIJ – Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CROWD – Complet, Recall, Open-Ended, Wh-Questions, Distance
CRPAFD – Completar, Recordar, Perguntas Abertas, Perguntas Fechadas, Distanciar
E.V.A. – Etil Vinil Acetato
EAER – Estímulo, Avaliação, Expansão, Repetição
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
FMCSV – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M1 – Maternal
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização não-governamental
PEER – Prompt, Evaluate, Expand, Repet
PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
Seduc – Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
THC – Teoria Histórico-Cultural
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo
ZDPot – Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

Sumário

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE APÊNDICES	16
LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS	17
ABRINDO O LIVRO: os motivos, o objeto, os procedimentos metodológicos.....	21
O contexto da pesquisa: a creche, seus bebês e crianças pequenas	26
Livro aberto, expectativas criadas.....	29
1 O BEBÊ, A CRIANÇA PEQUENA E SEU DESENVOLVIMENTO: olhar embasado na Teoria Histórico-Cultural	30
1.1 A compreensão da educação e do desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural: como o bebê e a criança aprendem e se desenvolvem	31
2 OS GESTOS EMBRIONÁRIOS DO ATO DE LER: como as atividades foram pensadas para a formação dos pequenos leitores.....	41
2. A dimensão espaço-temporal.....	44
2.1.1 <i>O espaço</i>	45
2.1.2 <i>O tempo</i>	48
2.2 A dimensão objetal: o objeto-livro	52
2.2.1 <i>A materialidade</i>	57
2.2.2 <i>A temática</i>	59
2.2.3 <i>O gênero</i>	62
2.2.4 <i>A forma de expressão, o tipo de linguagem ou o conceito da obra</i>	76
2.3 A dimensão modal: os modos de mediar a leitura	85
2.3.1 <i>O contar: técnicas, recursos e performance</i>	86
2.3.1.1 <i>As posturas ao narrar: o protocolo da mediação individual ou coletiva</i>	92
2.3.2 <i>“Ler em voz alta”:</i> <i>dizer ou proferir o texto escrito</i>	95
2.3.3 <i>O acesso direto ao livro</i>	104
2.4 A dimensão relacional: as relações estabelecidas na mediação.....	111
2.4.1 <i>Relação com o(a) mediador(a)</i>	111
2.4.2 <i>Relação com a voz e o corpo que narram</i>	114

2.4.3	Relação com as demais crianças.....	116
2.4.4	Relação consigo mesmo	117
2.4.5	Relação com o espaço.....	118
2.4.6	Relação com o livro.....	120
2.4.7	Relação com a narrativa	122
2.5	Resumo dos gestos embrionários do ato de ler.....	124
3	AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: contribuições de Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Whitehurst (2002)	125
3.1	Estratégias: antes, durante e depois da leitura	125
3.1.1	Antes da leitura	127
3.1.2	Durante a leitura	128
3.1.2	Depois da leitura	129
3.2	Estratégias: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.....	130
3.2.1	Conhecimento prévio.....	132
3.2.2	Conexão.....	133
3.2.3	Inferência	134
3.2.4	Visualização.....	135
3.2.5	Questionamento ou perguntas ao texto.....	136
3.2.6	Sumarização.....	137
3.2.7	Síntese.....	137
3.3	Estratégias: <i>Dialogic Reading</i> - leitura dialógica	139
3.3.1	<i>PEER ou EAER: Estratégias interativas</i>	141
3.3.2	<i>CROWD ou CRPAFD: perguntas estratégicas</i>	142
3.3.3	<i>Exemplos de leituras dialógicas</i>	145
3.3.4	<i>Avaliação da leitura dialógica</i>	149
3.3.5	<i>As possibilidades estratégicas: um quadro sinótico</i>	150
4	AS PRÁTICAS TEORIZADAS.....	152
4.1	A seleção das histórias: dimensões espaço-temporal e objeto do ato de ler.....	153
4.2	As mediações e os eixos analisados: dimensões modal e relacional do ato de ler	158
4.3	Categorias de análise	159
4.3.1	Modos de narrar e apresentar o livro.....	161
4.3.1.1	Contar	163
4.3.1.2	Dizer	169

4.3.1.3 Acessar e explorar o livro.....	178
4.3.2 Estratégias de leitura	190
4.3.2.1 Estímulo a conversar/responder.....	193
4.3.2.1.1 <i>Completar</i>	193
4.3.2.1.2 <i>Recordar</i>	195
4.3.2.1.3 <i>Perguntas abertas/Conversar</i>	198
4.3.2.1.4 <i>Perguntas fechadas/Questionar</i>	202
4.3.2.1.5 <i>Distanciar</i>	203
4.3.2.1.6 <i>Visualizar/Apontar</i>	207
4.3.2.2 Avaliação da resposta	212
4.3.2.3 Expansão da resposta.....	216
4.3.2.4 Repetição da resposta	219
4.3.3 Relações estabelecidas	223
4.3.3.1 <i>Com o tempo e o espaço</i>	225
4.3.3.2 <i>Com o livro</i>	231
4.3.3.3 <i>Com a narrativa</i>	238
4.3.3.4 <i>Com a mediadora</i>	243
4.3.3.5 <i>Com a voz e o corpo que narram</i>	249
4.3.3.6 <i>Com seus pares</i>	252
FECHANDO O LIVRO: considerações e proposta metodológica para a educação literária na primeira infância.....	254
Livro fechado, expectativas atendidas e superadas	257
REFERÊNCIAS	260
APÊNDICES	276
Apêndice 1	276
Apêndice 2	278

ABRINDO O LIVRO: os motivos, o objeto, os procedimentos metodológicos

Meu fado é o de não saber quase tudo.
(Manoel de Barros)

A sina de Manoel de Barros é também a minha, pois meu¹ fado é, similarmente, o de não saber quase tudo, neste caso, quase nada sobre a prática de leitura literária na primeiríssima infância². Sendo assim, como muitos estudiosos da educação, da infância, da leitura e da literatura infantil, esta tese de doutoramento está ancorada em minhas experiências e inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais. Por essa razão, apresento neste texto introdutório os motivos que me levaram a pesquisar como desenvolver práticas mediadas que promovam a formação do pequeno leitor na primeiríssima infância, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como delimito o objeto de estudo e apresento os procedimentos metodológicos utilizados.

Para introduzir o relato desta investigação, parto daquele momento inicial quando, com a obra a ser lida selecionada, abrimos o livro, sendo possível analisar suas orelhas, a folha de rosto, a ficha catalográfica, o sumário e ter acesso a tudo quanto desejamos ou precisamos. Do mesmo modo, quando convido o leitor a partir desta ação inicial do ato de ler, “abrindo o livro”, convido-o a conhecer o porquê da pesquisa e o contexto no qual se realizou a produção da tese, qual seu assunto e como foi tratado metodológica e teoricamente.

“Abrindo o livro”, podemos averiguar como os bebês e as crianças pequenas foram consideradas; quais as contribuições dos gestos embrionários do ato de ler para a formação de ações, mesmo que rudimentares, da prática de leitura; quais as possibilidades de se utilizar estratégias de leitura desde a primeiríssima infância; além de apresentar os eixos analisados. Em resumo, em “abrindo o livro”, convido o leitor a abrir esta tese, lê-la, apreendê-la.

¹ Apesar de no meio acadêmico e científico serem consagradas a formas impessoal ou o plural de modéstia, nesta tese, mesmo com a presença dos “outros” em minhas práticas, análises e escrita, optei pelo uso da primeira pessoa do singular sempre que me referir às atividades realizadas por mim e pela 1ª pessoa do plural quando citar os estudos e as teorias utilizadas para embasar esta investigação.

² Giroto (2016, p. 94), denomina **primeira infância** os três primeiros anos de vida da criança. Mukhina (1996) expõe que as faixas etárias da infância se dividem em **primeiro ano** (do nascimento a 1 ano); **primeira infância** (1 a 3 anos); e **infância pré-escolar** (dos 3 aos 7 anos). A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), instituição que atua há mais de cinco décadas em parceiras para articular o desenvolvimento integral da criança, denomina **primeiríssima infância** o período que compreende da gestação aos três primeiros anos de vida; sendo **primeira infância** mais abrangente e compreende os anos iniciais de um sujeito, indo da concepção aos seis anos. Nesta tese, embora não haja a referência de primeira ou primeiríssima infância em nenhum dos principais marcos legais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (PÉREZ; SOUZA, 2014), opto pela nomenclatura utilizada pela FMCSV em relação aos três primeiros anos de vida da criança, ou seja, **primeiríssima infância**.

Muitas são as publicações que apontam a importância e a necessidade de as crianças vivenciarem a leitura ainda na educação infantil como Baptista (2010); Baptista, López e Almeida Júnior (2016); Duran (2002); Girotto e Souza (2016); Girotto (2016); López (2018); Mantovani (2014a, 2014b, 2014c, 2014d); Pereira (2014); Reyes (2010); Souza (2016) e outros como a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* publicada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2016, em parceria com equipes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

De uma maneira geral, tais estudos defendem que o desenvolvimento infantil é parte de um processo educacional e, por isso, demanda uma aprendizagem que se efetive por meio da colaboração do outro, ou seja, que necessita de um mediador. Reconhecem também que boas situações de ensino são promovidas por vivências que tenham sentido para os pequenos, sendo parte de uma atividade social. Isso significa que é fundamental para o desenvolvimento infantil a promoção de condições que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura, sem antecipar a escolarização, mas propiciando a apropriação de gestos embrionários da prática cultural de ler e a criação da necessidade de ler desde a educação infantil.

Além desses motivos teóricos por mim apropriados, outra razão que me leva a estudar a educação literária na primeiríssima infância é o fato de que os livros sempre estiveram presentes em minha vida, pois constantemente ficaram disponíveis nas estantes de minha casa. Alguns unicamente meus, como uma coletânea do Monteiro Lobato. Outros “emprestados” de meu pai, como a Enciclopédia Barsa. Porém, a todo momento, acessíveis. E esta acessibilidade fez de mim uma curiosa, apaixonada por livros e também leitora.

Por sempre gostar de ler e escrever, escolhi o curso de Letras e o cursei na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no *campus* de Rondonópolis. Durante a graduação, fui bolsista PIBIC/UFMT/CNPq³ do projeto Variantes Ortográficas da Língua Portuguesa, em realização no Departamento de Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS/UFMT). Lembro-me perfeitamente o que me levava à universidade todas as manhãs no último ano de graduação: meu envolvimento pela pesquisa, pois era estimulante fazer parte daquela equipe e aprender a pesquisar.

No final de minha graduação, embora eu fosse pesquisadora de um projeto na área de estudos linguísticos, devido à divisão dos professores, tive que desenvolver, obrigatoriamente,

³ Fui bolsista do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) mantido pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) por 2 anos e 2 meses.

minha monografia de conclusão de curso na área de literatura. O que também foi muito aprazível, já que a leitura sempre me encantou e, mais ainda, os poemas do gaúcho Mario Quintana, meu objeto de estudo naquela empreitada.

Na docência, iniciei minha vida profissional, propriamente dita, aos 20 anos de idade, na Escola Estadual La Salle, onde trabalhei com as disciplinas de Inglês, Língua Portuguesa e Literatura, atuando do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Após esse período, assumi a assessoria de comunicação de uma faculdade privada. Em seguida, iniciei especialização em Língua Portuguesa também pela UFMT e, logo, comecei a ministrar aulas nos cursos Normal Superior e Pedagogia da Instituição em que trabalhava.

Por ser uma apaixonada por literatura e gostar muito do trabalho com crianças e ainda ministrar a disciplina de Literatura Infantil para os cursos de Educação, sempre quis compreender e aprender como vivenciar o texto literário com crianças ainda não alfabetizadas; e, em fevereiro de 2009, defendi minha dissertação na UFMT, em Cuiabá, que teve como objetivos planejar, agir, descrever e avaliar minhas concretizações de professora-pesquisadora com a literatura infantil em uma turma com crianças de cinco anos, de uma escola municipal em Rondonópolis/MT.

Assim, meu interesse pela prática escolar relacionada ao uso de estratégias de leitura para compreensão de textos literários, colaborando para a constituição de crianças leitoras, de zero a três anos origina-se em minha dissertação de mestrado, quando estudei o letramento literário na educação infantil com pequenos de cinco anos, no estado do Mato Grosso, por meio de pesquisa-ação, resultando no livro intitulado *O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na Educação Infantil*, publicado em parceria pelas editoras Paco Editorial e EdUFMT, em 2012.

Posso dizer que o ditado popular “a ordem dos fatores não altera o produto” representa parte de minha história, afinal, após minha formação inicial no curso de Letras e as duas pós-graduações que me deram os títulos de Especialista e Mestre, decidi por aperfeiçoar minha prática docente e fiz uma segunda graduação, a de Pedagogia.

O desejo principiou-se em meu projeto profissional que era ingressar em uma universidade federal como professora do Departamento de Educação. Dessa forma, retornei às salas de graduação, retomei leituras sobre planejamento, avaliação, estágio, concepções de educação, didática, formação de professores, leitura entre tantos outros temas e realizei mais uma meta: aprimorar minha condição docente.

Como parte da equipe da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC/MT), de 2011 a 2014, voltei a lecionar para os Ensinos Fundamental e Médio, bem como desempenhei a função de Coordenadora Pedagógica, contribuindo mais diretamente no cotidiano escolar e aprendizado de alunos e professores, essa foi outra experiência que me enriqueceu e fez-me acreditar que, apesar das dificuldades, e talvez até “insanidades”, a educação é necessária e compensadora.

E como “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”, bem disse Fernando Pessoa, eu possuía um intento mais ambicioso: colaborar com a formação de novos profissionais da educação no Estado de Goiás, de maneira que, em fevereiro de 2014, ingressei no quadro efetivo de docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG), hoje, Universidade Federal de Jataí (UFJ), no curso de Pedagogia.

Desse modo, meu interesse em realizar o Doutorado em Educação surgiu porque precisava aprimorar meus conhecimentos para melhor desempenhar meu papel de professora e formadora de professores, principalmente porque também eu estou em contínua formação. Sendo assim, conhecendo alguns projetos do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) coordenado pela Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, nasceu em mim o desejo de aprender com esse grupo da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Presidente Prudente/SP.

Aprovada na seleção de doutoramento da UNESP e tendo participado de experiências e partilhas com a equipe do CELLIJ, o projeto enviado foi se aprimorando. E porque acredito que a educação e a leitura são responsáveis por meu bem-estar e podem, também, tornarem-se bons motivos para que outros professores e, principalmente, crianças vivam (e bem) melhor a partir da leitura literária, pois poderão nomear e compreender sentimentos, usufruindo do direito de se humanizarem, desejei e decidi, então, desenvolver uma pesquisa com ênfase na educação literária na primeiríssima infância.

Além disso, as práticas de leitura e a utilização dos livros literários com crianças ainda não alfabetizadas são temas que permeiam vários estudos de pesquisadores das áreas de linguagem e educação. Afinal, apesar de haver se ampliado o número de leitores brasileiros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) e do consenso da importância da leitura na formação de cidadãos, existem obstáculos que pais e, sobretudo, professores enfrentam ao incentivar a formação de leitores nos pequenos brasileiros, desde a mais tenra idade.

Este panorama de não leitura pode ser influenciado, entre outros fatores, 1) pela falta de tempo; 2) pela preferência por outras atividades; 3) por não se ter paciência de ler; 4) pela

inacessibilidade financeira aos livros e espaços organizados para empréstimos; 5) por não se gostar de ler; ou 6) pela ausência de bons modelos leitores em casa e na escola (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), e, com base nessa última razão, poderíamos acrescentar uma prática docente ineficaz no que se refere à leitura em instituições escolares. O fato é que a carência de leitores é um legado deixado por outras gerações a esta que vive rodeada de escrita e, às vezes, tão pouco dela usufrui, por não saber como bem aproveitá-la.

Assim sendo, na Educação Infantil, em especial com bebês e crianças, espaços e oportunidades destinados à leitura podem ocupar a rotina pedagógica dos pequenos para propiciar o nascimento de leitores e, ainda, contribuir com a satisfação das expectativas que muitos docentes e até familiares possuem em relação ao posterior domínio da escrita e da leitura, uma vez que a leitura é importante para a formação dos cidadãos e a construção dos sujeitos, além de ser necessária para a cognição e a humanização.

Em virtude disso, o problema desta pesquisa constituiu-se em como mediar práticas que contribuam para o desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância?

Seu objetivo geral foi, portanto, desenvolver práticas mediadas que contribuam a formação da atitude leitora até os três anos de idade, articulando os gestos embrionários do ato de ler e as estratégias de leitura na mediação. Para atingi-lo, busquei:

1) Compreender teoricamente: a) o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos; b) o ato de ler; c) as possibilidades de utilização das estratégias de leitura com a primeiríssima infância; d) a mediação do ato cultural de ler.

2) Elaborar e implantar práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças de 0 a 3 anos, privilegiando: a) as dimensões dos gestos embrionários de leitura (espaço-temporal, modal, objetual e relacional) (GIROTTO; SOUZA, 2014); b) as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998); c) aquelas estudadas por Girotto e Souza (2010) (conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese), com exploração do conhecimento prévio; e d) as estratégias interativas (estimulação da criança, avaliação de sua resposta, expansão desta e repetição da resposta expandida) e os estímulos à criança realizados por meio de perguntas e respostas (WHITEHURST, 2002).

Desse modo, a partir dos resultados obtidos e implementados, essas teorias e, simultaneamente, teorizadas as práticas, proponho, ao final da tese, uma metodologia possível para se promover a educação literária na primeira infância.

A pesquisa aqui relatada foi realizada em uma instituição de educação infantil de Presidente Prudente/SP. O lócus da pesquisa foi selecionado porque a creche eleita, à época de

seu início, era a única do município que possuía uma bebeteca e, por isso, também dispunha de parceria com o Centro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da FCT/UNESP, do qual sou integrante. Teve como população a pesquisadora e as crianças matriculadas nas turmas Berçário (B1) (tempo integral) e Maternal 1 (M1) (tempo parcial), do período vespertino.

Minayo (2016) esclarece que existem inúmeras formas de categorizar ou classificar uma pesquisa. Nesta tese optamos por estruturar a metodologia a partir do pensamento construído por Gonsalves (2003) que apresenta os tipos de pesquisa segundo: a natureza dos dados; as fontes de informação; os procedimentos de geração de dados; e os objetivos.

Pensando a metodologia de pesquisa adotada, a partir da classificação proposta por Gonsalves (2003), poderíamos estruturá-la e resumi-la da seguinte forma (Figura 1):

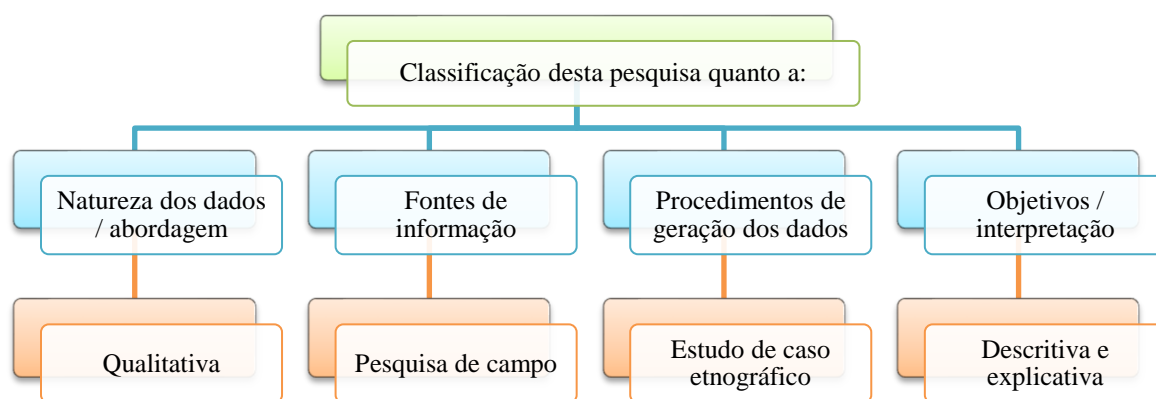


Figura 1 – Classificação metodológica
Fonte: Elaborada pela autora

Tendo apresentado e resumido o objeto, os motivos, os objetivos e os procedimentos metodológicos desta tese, na sequência, anuncio a contextualização da pesquisa.

O contexto da pesquisa: a creche, seus bebês e crianças pequenas

A pesquisa realizada, descrita e analisada nesta tese aconteceu em uma instituição de Educação Infantil filantrópica de Presidente Prudente/SP, a Creche Anita, e envolveu um total de 26 (vinte e seis) crianças de duas turmas.

A creche Anita Ferreira Braga de Oliveira trata-se de uma sociedade civil beneficente fundada no início da década de 1960 pela Associação de Senhoras Rotarianas de Presidente Prudente/SP e, segundo Modesto-Silva, Motoyama e Souza (2016), atende crianças sem discriminação social, de cor ou credo religioso, tendo como missão desenvolver ações pedagógicas, recreativas e sociais na Educação Infantil.

O estabelecimento educacional foi criado devido à sensibilização de um grupo de esposas de rotarianos com aquelas mães que precisavam trabalhar e não apresentavam condições de cuidar de seus filhos. Assim, com o apoio de seus maridos, a creche foi implantada e seu nome é uma homenagem à primeira presidente da Associação das Damas Rotárias da cidade prudentina, mulher de destaque pela dedicação e militância nas causas sociais, sobretudo aquelas relacionadas às crianças.

Apesar de ser uma instituição educacional de caráter filantrópico e possuir maior autonomia do que as creches municipais, a unidade mantém convênio com a Prefeitura de Presidente Prudente/SP por meio da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) que fornece suporte pedagógico. Há mais de cinco décadas, a creche atende crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses que participam de atividades lúdicas, educativas e de higiene e alimentação, observando-se seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e educacional e, no ano de 2016, já havia atendido mais de 7.500 crianças.

O espaço físico da creche é amplo e conta com salas para atendimento dos pequenos e realização de atividades diversas, além de solário, brinquedoteca, ambiente para televisão, refeitório, sala para administração e, desde maio de 2015, uma bebeteca, ou seja, espaço destinado aos bebês e crianças de até 6 anos, cujas atividades estimulam o interesse pela leitura e pelas narrativas, em outras palavras, uma biblioteca para bebês e crianças pequenas.

A direção da creche, com o apoio da Organização Não-Governamental (ONG) Saúde Global juntamente com a Diretoria Regional do Ministério Público do Trabalho de Prudente e o CELLIJ do Departamento de Educação da FCT/UNESP, organizou o espaço e a aquisição de livros literários infantis, estantes, cadeiras e mesas que se adaptam ao tamanho das crianças, além de outros recursos como teatro de fantoches, flanelógrafo, cestas e tatames coloridos.

Assim, nasceu a Bebeteca “Colunas do Saber”, nome que homenageia o programa desenvolvido pela ONG Saúde Global e que realiza ações de incentivo à leitura em diversos bairros do município.

Além da sistematização da estrutura física da bebeteca, as docentes da creche Anita também participaram de um curso de formação sobre leitura e contação de histórias na primeira infância oferecido pelo CELLIJ e desenvolvem ações colaborativas com professores, doutorandos e bolsistas de iniciação científica da UNESP.

As turmas que participaram desta pesquisa foram o Berçário 1, oferecido em tempo integral, e o Maternal 1 C, oferecido em regime parcial, apenas no período vespertino. Participaram treze crianças de cada turma. Os bebês do B1 tinham de 4 a 11 meses no início

da intervenção, a maior parte, 3 (três) possuía 9 meses, seguidos por bebês de 5, 6 e 10 meses, sendo uma sala heterogênea em relação à idade.

Na turma do M1, possuíam de 2 anos a 2 anos e 11 meses na primeira mediação. Nesta, o maior número das crianças, 3 (três) delas possuíam 2 anos e 7 meses; seguidas por outras com 2 anos e 10 meses, e outras com 2 anos. Sendo também uma turma com diversidade etária. Enfatizo as idades, pois elas são importantes nessa fase da primeiríssima infância, visto que é perceptível grande aprendizado e desenvolvimento de um mês para o outro, às vezes, isso pode ser observável em semanas ou até mesmo dias.

Às vezes, eu realizava atendimentos individuais, mas quando a intervenção era coletiva e não havia narração realizada por mim de uma história, espalhava os livros pelo chão ou pelas mesinhas, pensando nos polos de atendimento individual ou em pequenos grupos e nos espaços de exploração autônoma.

Por outro lado, quando eu selecionava um livro para ser proferido ou contado para a turma, sempre havia uma atividade preliminar com aquecimento e conversa inicial, seguidos da introdução, da narração e de uma atividade de finalização.

Aqueles momentos que foram realizados individualmente com cada bebê, eu ia até a sala de atividades, de acordo com a rotina da turma, levava para a bebeteca as crianças que estavam acordadas ou alimentadas, uma a uma. A ordem da seleção das crianças era feita com o auxílio das docentes da creche e a partir do estado de cada uma quando eu ia buscá-las.

Nos atendimentos individuais, com os pequenos de até um ano, eu colocava as crianças em meu colo. De maneira que o corpo do bebê ficasse aconchegado em meu corpo adulto. Assim, a comunicação era feita pela voz e pelo contato físico entre mim (a mediadora) e o pequeno (ouvinte). Além disso, nós dois possuíamos o mesmo ponto de vista sobre o livro e o bebê percebia as imagens e o texto escrito. De maneira que se abriam os acessos da visão, da escuta e do aconchego afetivo.

As regularidades do desenvolvimento psíquico nos mostram que eram, portanto, crianças que estavam se relacionando com o mundo, aprendendo e se desenvolvendo, sobretudo, por meio da comunicação emocional e objetal. E embora essas crianças tivessem um espaço com livros na creche faltavam-lhes atividades sistematizadas, pois observamos o quanto as professoras tinham muito boa vontade, mas careciam de formação inicial e continuada que orientasse o trabalho relacionado à leitura com bebês e crianças pequenas.

Além disso, como a compra de livros para as instituições públicas e, principalmente, as filantrópicas não é sempre fácil de se efetivar, havia também uma preocupação por parte da

gestão no que se refere aos cuidados e à conservação do acervo, fato que também distanciava as práticas com os livros no cotidiano dos pequenos e, conseqüentemente, das práticas sociais de leitura e do nascimento de pequenos leitores.

Livro aberto, expectativas criadas

Após realizarmos a ação de “abrir o livro”, apresentando essa pesquisa, a exemplo do que ocorre quando tomamos um livro e o abrimos para ler, criamos expectativas em relação a sua leitura. Assim, ansiamos que os resultados obtidos com essa investigação, ao serem amplamente divulgados, possam modificar a forma como os professores⁴ da educação infantil lidam com a prática de leitura, bem como as famílias e a sociedade em geral, podendo colaborar, por exemplo, para a transformação do cenário de não leitura ou dificuldades de compreensão leitora quando estas crianças ingressam no ensino fundamental, além de auxiliar ações e políticas públicas acerca do tema.

Adiantamos que os dados e suas análises acerca da educação literária na primeiríssima infância estão aqui organizados em cinco capítulos: 1) criança pequena e seu desenvolvimento psíquico com base na Teoria Histórico-Cultural; 2) gestos embrionários que auxiliaram no planejamento das atividades; 3) estratégias de leitura na primeiríssima infância; 4) sessões de mediação de leitura e sua análise; e 5) propostas de intervenções com base nos gestos embrionários do ato de ler e as estratégias de leitura; seguidas das considerações finais.

Apresento, a seguir, como foram compreendidas teoricamente as regularidades do desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças de até 3 anos, tendo como suporte a Teoria Histórico-Cultural.

⁴ Sempre que a palavra “professor” não se referir às docentes da creche onde a pesquisa aconteceu, utilizarei o masculino plural ou singular, pois se reportará a todos aqueles profissionais que trabalham na Educação Infantil, não sendo, como acontece na creche Anita, exclusivamente mulheres.

1 O BEBÊ, A CRIANÇA PEQUENA E SEU DESENVOLVIMENTO: olhar embasado na Teoria Histórico-Cultural

*Cada palavra que aprendes
quando começar a ler
é o mundo a conversar
com quem o quer conhecer.
Cada palavra que juntas
àquelas que já sabias
é uma luz que se acrescenta
à que ilumina os teus dias.*
(José Jorge Letria)

Em qualquer situação pedagógica, destaca-se a teoria que orienta o pensar e o agir docente. Assim, quando considero a leitura com os menores, minhas concepções de ser humano e de seu desenvolvimento incidem sobre as vivências que planejo e organizo para e com eles.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), diferentemente da psicologia tradicional que considerava todo conhecimento como dado pela hereditariedade e que o humano ao nascer possuía todas as aptidões e capacidades apresentadas quando adulto, defende que a criança aprende desde seu nascimento, uma vez que, para a THC, aprender é sinônimo de vivenciar, de atribuir sentido a toda e qualquer experiência, sendo o ideal que o professor saiba o motivo de suas escolhas pedagógicas, porque razão seleciona uma atividade em detrimento de outra, como as crianças aprendem nas diferentes idades e, principalmente, a importância das vivências, considerando as condições de vida e educação como mais importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do que as qualidades hereditárias.

Consequentemente, o ensino tem função significativa ao se adiantar ao desenvolvimento de maneira a impulsioná-lo e orientá-lo (PUENTES, 2014), pois, são as experiências proporcionadas pelo adulto mediador que contribuirão para o “iluminar” dos dias infantis, como sugere o português Letria (2010) na epígrafe deste capítulo, e, por analogia, metaforicamente acrescento o “iluminar” do aprender e se desenvolver.

A partir dessa concepção, 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.

Afinal, se desde a mais tenra idade não houver o convívio com os aspectos mais elaborados da cultura, não haverá a apropriação das qualidades e capacidades humanas, pois as primeiras formas de comportamento do homem, aquelas elementares, construídas por

determinantes biológicos herdados geneticamente não são transformadas completamente; mas as estruturas superiores, aquelas formas de comportamento mais complexas, são advindas do processo de desenvolvimento cultural com base na constante mediação das pessoas mais experientes, sobretudo os adultos (PALANGANA, 2015).

Como é pela interação social que as funções psicológicas superiores são estruturadas, o professor com esse conhecimento tem mais chances de auxiliar, efetivamente, no desenvolvimento cognitivo dos bebês e das crianças pequenas. Sendo assim, antes de adentrar na educação literária de crianças da primeiríssima infância, discorro brevemente sobre a concepção de criança e sobre as regularidades do seu desenvolvimento psíquico com base na Teoria Histórico-Cultural, divulgada em terras brasileiras como Escola de Vigotski, pois a leitura na primeira infância consiste em uma necessidade básica que pode ser provida, uma vez que ela, a leitura, expõe-se como matéria-prima para as necessidades psíquicas (PRADES, 2012).

Após discutir aspectos da Teoria Histórico-Cultural e sua influência na compreensão do desenvolvimento infantil, apresento algumas possibilidades de intervenções educativas a partir da THC.

1.1 A compreensão da educação e do desenvolvimento a partir da Teoria Histórico-Cultural: como o bebê e a criança aprendem e se desenvolvem

Ao contrário dos animais, o indivíduo só se desenvolve caso aprenda habilidades transmitidas mediante o acúmulo de conhecimento, por isso, o homem é considerado um ser histórico-cultural, pois aprende a ser humano com as outras pessoas, com as situações que vivencia em determinado momento histórico e com a cultura a que tem acesso (VYGOTSKI, 2000). Dessa maneira, “cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. Essas qualidades [...] diferem de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura [...]” (MELLO, 2004, p. 136-137). O aprendizado cultural proporciona ao homem a ampliação de experiências e a criação de sua inteligência e sua personalidade. Além disso, a imitação das aptidões, capacidades e qualidades humanas impregnadas nos objetos da cultura só são possíveis mediadas socialmente a partir de um processo de educação, seja intencional ou espontâneo.

Para a Escola de Vigotski, a função da educação é, portanto, assegurar a constituição de aptidões, capacidades e qualidades que são, a princípio, externas aos sujeitos, mas podem ser

oportunizadas e dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Nesse decurso, os educadores são essenciais, pois são responsáveis por mediar a relação dos pequenos com o mundo, porque aqueles direcionam intencionalmente o processo educativo destes, garantindo que toda criança, e cada uma individualmente, possa se apropriar das características humanas, reproduzindo-as, fato que sem a mediação seria impossível, visto que somente pela experiência social, a partir do seu uso efetivo, os objetos da cultura assumem a finalidade para a qual foram concebidos (VIGOTSKII, 2001). Isso significa que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, para Vigotski, é consequência da aprendizagem, ou seja, é esta que antecipa, possibilita e impulsiona aquele (MELLO, 2004), que não se efetivará caso não haja contato com a cultura.

As zonas de desenvolvimento constatadas por Vigotski nos auxiliam a entender em quais circunstâncias ocorre a aprendizagem. Mello (2004) menciona que o psicólogo bielorrusso, ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico da criança (do pensamento, da memória, da linguagem, do controle da conduta e do cálculo, por exemplo), observou que ao se avaliar o desenvolvimento infantil, considerava-se somente o feito independentemente, sem o auxílio de outras pessoas; assim, chamou tal nível de *zona de desenvolvimento real*⁵. Ademais, também identificou a presença de outro sinal que se manifestava pelo o que a criança não realizava sozinha, mas conseguia fazer com ajuda de alguém com mais experiência e nomeou esse nível de *zona de desenvolvimento próximo* ou *proximal*. Segundo o pesquisador, quando a criança consegue executar algo com auxílio de outra pessoa, se prepara para, em pouco tempo, concretizar sua prática sozinha e, dessa forma, aprender e desenvolver-se.

Partindo desses princípios, o bom ensino só ocorre quando este afetar a zona de desenvolvimento próximo e isso provocar aprendizagem, pois se for ensinado à criança aquilo que ela dá conta de realizar, não aprenderá algo novo, nem existirá desenvolvimento; do mesmo modo, se for ensinado a ela algo que estiver muito distante de sua possibilidade de aprendizagem, quer dizer, alguma coisa que não consiga fazer nem mesmo com o auxílio de outros mais experientes, também não ocorrerá aprendizagem, nem desenvolvimento.

Desse ponto de vista, a criança consegue aprender algo se, antes disso, conseguir realizar ou compreender o que pode fazer com a colaboração de uma pessoa mais experiente, seja outra criança ou um adulto, evidenciando o quanto o processo de aprendizagem é invariavelmente colaborativo (MELLO, 2004).

⁵ Deixei em itálico os conceitos importantes em sua primeira aparição e outras informações que desejo enfatizar.

Ainda que seja *responsabilidade do educador interferir intencionalmente nas atividades* oferecidas às crianças, estas também aprendem com outras crianças, por exemplo, quando *uma que sabe realizar determinada atividade orienta e explica a outra que não sabe ainda*. Porém, nesses momentos, é interessante que o educador intervenha desafiando e promovendo avanços que não aconteceriam espontaneamente. Além disso, *o processo de aprendizagem é ativo para o sujeito que aprende*, quer dizer, para se apropriar de um objeto, o pequeno aprendiz reproduz seu uso social. “Em outras palavras, a criança precisa realizar, ela própria, as atividades, e não o educador por ela ou para ela” (MELLO, 2004, p. 145-146), pois a criança aprende quando é sujeito da atividade, sendo assim, o desafio que se apresenta ao docente é organizar situações e ambientes em que os pequenos possam ser sujeitos ativos.

Para tanto, o bom ensino faz a criança ir além do que já sabe fazer, desafiando-a a fazer o que ainda não consegue sozinha, mas realiza em colaboração com o mediador que garante em cada uma a reprodução da humanidade historicamente acumulada, possibilitando o acesso aos objetos culturais, testemunhando seu uso e, após instrução, usando-os efetivamente.

Com o intuito de elucidar o conceito das zonas de desenvolvimento propostas por Vigotski, construí um esquema visual (Figura 2) que pode ser observado a seguir.

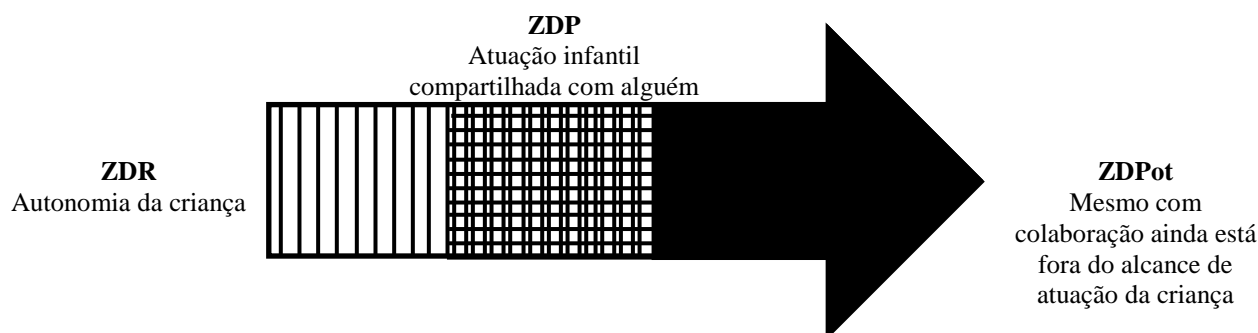


Figura 2 – Fluxo das Zonas de Desenvolvimento
 Fonte: Elaborada pela autora com adaptação de www.verbaltovisual.com (2017)

A figura, em formato de seta, tenta clarificar os conceitos das zonas de desenvolvimento, mostrando que este (o desenvolvimento) é uma construção que se faz a partir da aprendizagem e, ao mesmo tempo, indicando a direção a ser seguida em experiências e aprendizagens futuras.

Nela, a parte esquerda que se encontra listrada, equivale à Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), isto é, o que a criança já sabe e realiza só. O meio da seta, fração quadriculada, representa a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou seja, onde o docente pode atuar, pois neste período a criança, embora não consiga realizar sozinha uma ação ou compreender um conceito, já consegue fazê-lo com o auxílio de alguém mais experiente, pois a ZDP

“permite-nos explorar aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em ‘estado embrionário’” (MARTINS, 2014, p. 68). E, por fim, a ponta da seta, seu lado direito, representa a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPot), em outras palavras, o que a criança ainda não sabe e nem consegue realizar mesmo com a ajuda de outrem. Percebe-se que a intervenção do professor pode se processar no meio da seta, momento em que a criança, embora não seja capaz de concretizar sozinha seu aprendizado, consegue-o com a ajuda de outra pessoa como o adulto. Assim, o docente sabendo disso, pode oferecer oportunidades de ação a ela de maneira que esta possa imitá-lo, buscando realizar autonomamente aquilo que presencia e observa a sua volta, realizando só o que assimila os outros fazerem.

Por meio da atividade, a criança assimila o humano representado na cultura e produz sua humanidade. Ao agir sobre a realidade, transforma o objeto e ao mesmo tempo se modifica. Nessa medida, a *atividade* é concebida como fundamento para os processos de constituição e desenvolvimento psíquico do homem.

Compreender a estrutura da atividade torna-se, assim, fundamental à ação docente, pois toda atividade surge de uma necessidade (força interna), entretanto, isso não basta para que se efetive a atividade. A necessidade precisa ser objetivada concretamente em um objeto (conteúdo da atividade), uma vez que ele dirige a ação e diferencia uma atividade de outra. Todavia, somente as necessidades e os objetos não produzem atividade, que depende do motivo (aquilo que mobiliza o sujeito a satisfazer sua necessidade) que se origina na coincidência entre motivo e objeto. Afinal, quando o objeto se torna o motivo, (aquilo que incentiva o sujeito à satisfação de sua necessidade), isso impulsionará a realização da atividade.

Sistematizador do conceito de atividade, Leontiev (2004) diferencia a atividade de ação e a distinção está justamente na definição de motivo, pois é ele quem articula necessidade e objeto. O motivo pode ser materializado de duas maneiras: 1) como estímulo e 2) como formador de sentido.

Como estímulo, não coincide com o objeto e, por isso, temos ação e não atividade. Como formador de sentido, corresponde ao objeto e ocorre a atividade que pode ser constituída por um conjunto de ações articuladas para um objetivo comum: a objetivação da necessidade.

Na Figura 3 temos a visualização sinótica desse conceito de atividade proposto por Leontiev (2004).

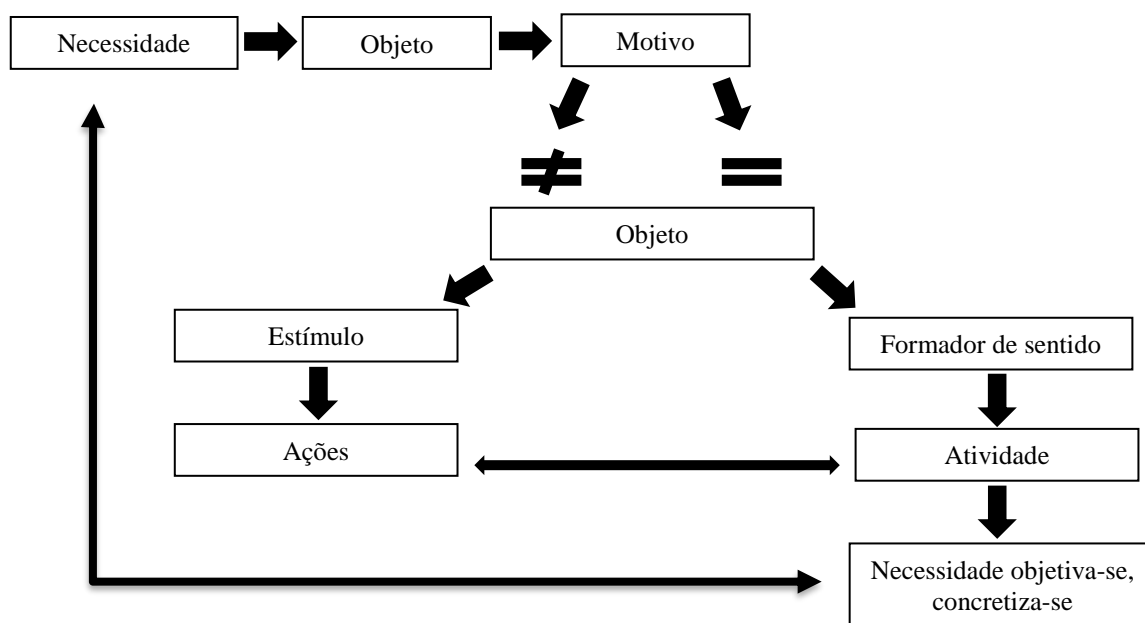


Figura 3 – Conceito de atividade de Leontiev
 Fonte: Elaborada pela autora

Para a THC haverá a aprendizagem se a tarefa puder ser considerada como atividade, ou seja, a atividade não é tudo o que a pessoa faz, mas somente aquilo que faz sentido para ela (LEONTIEV, 2010). Dito de outra forma, se o fruto da tarefa corresponde a uma necessidade, um motivo ou interesse da pessoa que a executa, o sujeito estará envolvido nela, por isso, quando realiza a atividade, e não simplesmente uma ação, a pessoa, seja adulto ou criança, apropria-se das aptidões, habilidades e capacidades humanas contidos na tarefa. Dessa maneira, promovemos a aprendizagem das crianças e, por consequência, seu desenvolvimento conforme respondemos aos desejos e às necessidades de conhecimento delas.

Por exemplo, quando uma criança quer brincar de ler, pode satisfazer essa necessidade, buscando por livros (objetos). Motiva-se para a atividade de buscar livros ao sentir a necessidade de brincar de ler e ao idealizar o objeto que possa satisfazê-la, o livro. Então, propõe a si mesma alguns objetivos, isto é, pensa em que conjunto de ações realizar para satisfazer sua necessidade por meio de uma atividade e humanizar-se.

Recolho outro exemplo de Mello (2004, p. 151):

Quando a criança lê um livro “para brincar” [...], “ir brincar” é o motivo eficaz que move sua ação. Ela pode até entender que “ler o livro é importante para conhecer o assunto de que trata”, mas não é esse o motivo que a faz ler. Se lembrarmos [...] [que] (a atividade se constitui quando o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado da tarefa que realiza), então percebemos que, nesse caso, a criança não faz a leitura como uma atividade, pois o motivo (ir brincar) não tem relação direta com o resultado que ela obtém ao final da ação que realiza (conhecer o assunto do livro).

Nessa situação, a leitura não tem sentido para a criança: ela só lê para poder ir brincar em seguida. E ela lê pensando no brincar e não concentrada na leitura. No entanto, nesse processo de ler para poder ir brincar, a criança pode se interessar pelo assunto do livro. Quando isso acontece, [...] torna-se também o motivo da leitura. Nesse caso, a leitura se tornou uma atividade que tem sentido para a criança, pois o motivo e o resultado daquilo que ela realiza coincidem. A criança passa a ler profundamente interessada na leitura. (MELLO, 2004, p. 151)

Fica evidente, então, que o resultado da atividade, provavelmente, será seu motivo, se o conteúdo do livro for atraente e interessante, de maneira que a criança entenda que explorá-lo será tão divertido como brincar e, do mesmo modo, queira lê-lo e o leia para entender o assunto. Ao fazer isso, ler motivada para conhecer o conteúdo do livro, a criança cria uma nova necessidade, aprende e se desenvolve.

Assim, para estabelecer condições reais de originar novos motivos, a criança necessita vivenciar diversas experiências que possam se tornar atividades significativas, porém, tais práticas podem ser oferecidas de maneira que o pequeno se envolva em sua realização porque elas correspondem a seus interesses e motivos, e, dessa forma, o objetivo da atividade torna-se o motivo que move a criança. Além disso, é importante os mediadores terem em mente que os motivos e interesses, as necessidades humanas, são ensinadas e aprendidas a partir de condições concretas de educação e vida.

Aquelas crianças que não param para ouvir histórias, por exemplo, de acordo com Mello (2004) provavelmente começarão a parar e ouvir se as narrativas contadas forem agradáveis e envolventes por sua temática ou forma de exposição, criando nelas o interesse, a necessidade de ouvir ou mesmo o regozijo. Desse modo, fundamentando-se na THC, o professor pode oferecer como base do processo educativo, a atividade pessoal da criança, na qual o mediador guia e regula tal atividade, “escutando” as necessidades infantis.

Logo que o bebê nasce, surgem inúmeras necessidades relacionadas a sua sobrevivência. Todavia, como salienta Mukhina (1996, p. 77-78):

Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

Isso significa que, se no início a vida o bebê depende inteiramente do adulto, com o passar do tempo também é ele quem satisfaz, de forma constante e crescente, as necessidades históricas e culturalmente humanas do recém-nascido, bem como sua objetivação por meio da atividade. Dito de outra forma e ratificando os exemplos, o adulto pode auxiliar na criação de

necessidades humanizadoras de conhecimento e expressão artística, por exemplo, sendo um criador de necessidades (MELLO, 2004).

Durante sua constituição, o homem participa de inúmeras atividades distintas, que por sua vez são constituídas de diversas ações, porém, a partir do lugar social que ocupa, apenas uma atividade é a mais importante para determinado período do desenvolvimento. Tal atividade que conduz a evolução humana é chamada de atividade principal e o desenvolvimento dela é resultado das condições de vida e educação da criança.

Todavia, de acordo com Leontiev (2010, p. 65), a atividade principal não é, obrigatoriamente, a realizada com mais frequência pela criança ou com a qual fica mais tempo envolvida, mas aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Em outras palavras, a atividade principal é a encarregada pelas alterações psíquicas da personalidade e da inteligência. De acordo com Mello (2004), em cada etapa do desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade principal que, dentro de suas particularidades, determina suas relações com a realidade circundante e ampliam as qualidades humanas.

De maneira geral, até a idade escolar, ela passa por três formas de atividade principal, relação ou comunicação, isto é, forma como estabelece contato com o mundo, comunica-se e se desenvolve: 1ª) comunicação emocional com o adulto; 2ª) objetual manipulatória; e 3ª) jogo de papéis. Em todas, a aprendizagem é efetivada se as situações assegurarem que as crianças se envolvam no que fazem e não atuem involuntariamente, mas que ajam com o corpo e a mente.

Desde o nascimento, o bebê “se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com o objeto” (MUKHINA, 1996, p. 47), visto que apresenta necessidade de contato afetivo, porque é, por inteiro e de forma direta, dependente corporalmente, tendo o contato físico praticamente contínuo com troca de fraldas, banho, alimentação, brincadeiras e exigindo o apoio do adulto, pois ainda não fala, e seu choro, sorriso, balbucio, gesto e olhar representam o veículo para se comunicar com seu entorno. Desse modo,

O déficit de comunicação emocional, como provavelmente seu excesso, exerce uma influência decisiva no desenvolvimento psíquico neste período. [...] a comunicação emocional direta com os adultos é uma atividade guia da criança pequena, sobre a qual se formam as ações orientativas e sensório-motoras de manipulação⁶ (ELKONIN, 1987, p. 116).

⁶ Livre tradução do trecho: “[...] el déficit de comunicación emocional (como, probablemente, su exceso) ejerce una influencia decisiva en el desarrollo psíquico en este período. [...] la comunicación emocional directa con los adultos es la actividad rectora del niño pequeño, sobre cuyo fondo y dentro de la que se forman las acciones orientativas y sensomotoras de manipulación”.

Com o passar do tempo, junto da necessidade da criança em ter a cooperação do adulto para realizar suas ações, surge seu interesse pelos objetos que a rodeiam, neste momento, a relação passa de emocional para objetual, pois se volta para as ações com os objetos, não mais apenas para sua manipulação aleatória, “mas *como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada [...] para que cumpram a função social que lhes designou a experiência social*. A criança [incorporando-se na ação] desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos [...]” (MUKHINA, 1996, p. 106-107, grifos no original) e surge o início da autonomia infantil quando o pequeno passa a ter domínio dos procedimentos socialmente construídos e da ação com os utensílios diversos.

Tal controle só é possível com a participação do mediador que mostra como usar os utensílios; no entanto, o adulto atua apenas como mais um elemento importante da situação de ação objetual, pois a comunicação emocional, neste momento, é relegada e aparece em primeiro plano a colaboração prática, ou seja, a criança se ocupa do objeto e sua ação com ele (ELKONIN, 1987).

Mukhina (1996) explica que a atividade objetual, isto é, a relação entre a ação da criança e o objeto, apresenta três fases: na primeira, ela realiza com o objeto qualquer ação que domine; na segunda, utiliza-o de acordo com sua função; e, na última, há a livre utilização do objeto, mas a criança conhece sua função específica. A autora relata que “ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social” (p. 108) e, segundo essa estudiosa russa, as peculiaridades das ações dependem das propriedades do objeto, pois alguns podem ser utilizados de uma forma determinada e evidente como é o caso dos móveis e louças. Justamente por isso, “para o desenvolvimento psíquico da criança o mais importante são os objetos utilizados de maneira bastante unívoca” (p. 109). Por outro lado, “aquelas ações que mais exigem da psique são as que mais contribuem para o desenvolvimento psíquico” (p. 110).

O psicólogo soviético Elkonin (1987) revela que, neste período de manipulação objetual, forma-se a “inteligência prática”, o desenvolvimento sensório-motor, que prepara o surgimento da função simbólica. Nesta fase se torna visível o processo de apropriação, como se as ações se separassem dos objetos em que foram primariamente descobertas e se transferissem a outros objetos parecidos, mas não idênticos aos primeiros. Assim, nasce a generalização das ações.

Com o tempo, a partir do terceiro ano de idade, a criança apresenta a necessidade de participar das relações dos mais velhos e de suas ações, surge, então, na idade pré-escolar, como

atividade guia o jogo de papéis ou simbólico, o faz de conta. A partir disso, Elkonin (1987) afirma que se forma na criança o anseio por realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, desejo que constitui o principal momento de sua preparação para a aprendizagem escolar. No que diz respeito ao objeto, Mukhina (1996) explica que a criança age inicialmente com ele e, posteriormente, compreende seu significado no jogo simbólico.

Mukhina (1996) também analisa que as características psíquicas indicativas das idades e que se sujeitam ao lugar ocupado pela criança na sociedade não são suficientes para explicar a passagem de uma etapa a outra. Antes dessa mudança, aparece na criança um desejo de mudar de lugar devido a sua insatisfação com o lugar que ocupa no mundo e entre as pessoas; a criança constata novas possibilidades e muda de interesses. Tal descontentamento exterioriza-se sob a forma de crise, ou seja, saltos qualitativos do desenvolvimento infantil que reestruturam as necessidades da criança com o mundo, originando novas necessidades, interesses e o desejo de outras atividades, pois em cada idade emergem diferentes relações que subsidiam novos aprendizados a partir do conjunto de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Os períodos de crises que se intercalam com os estáveis, configuram-se como pontos críticos, de transformação, no desenvolvimento, confirmando novamente que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que se passa de um período a outro não por vias evolutivas, mas sim revolucionárias⁷. (VYGOTSKI, 1996b, p. 258)

Em resumo, os períodos de crises trazem consigo novas possibilidades de aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento. Desse modo, cada momento de instabilidade e sua atividade principal podem ter a participação ativa da criança e ser significativos para possibilitar a apropriação da experiência, contribuindo para a aprendizagem infantil. Durante o desenvolvimento, existem, então, os períodos com transformações lentas, mas graduais, chamados de estáveis e os de crise. Os dois tipos se alternam, constituindo um processo dialético e necessário para o desenvolvimento.

O professor ao se apropriar desses conceitos da THC (atividade e formas de comunicação com o mundo, isto é, atividades guias ou principais) poderá propor um fazer compartilhado mais humanizado com a criança, possibilitando, assim, que ela permaneça ativa em relação ao que já sabe, mas, da mesma forma, tenha condições de aprender “coisas” novas. Mello (2004) recomenda algumas alternativas para organizar e dirigir o processo de desenvolvimento das qualidades humanas como compartilhar com a criança as etapas do

⁷ Livre tradução do trecho: *Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.*

procedimento; os objetivos do que foi sugerido; a eventual distribuição das tarefas; e incentivar sua ação e atividade; além de envolvê-la na avaliação da atividade desenvolvida, tanto quanto possível desde pequena.

Tal concepção de criança como um ser capaz muda radicalmente a compreensão, ainda hoje vigente, acerca da infância em nossa sociedade. [...] [Pois] nossa relação adulto-criança é [...] marcada pelo preconceito que concebe a criança como um ser incapaz [...]. Por isso, em geral, não a ensinamos a usar a máquina fotográfica – mas a escondemos – quando ela tem interesse, tiramos a caneta de suas mãos e a colocamos em lugar inacessível, para ela não a estragar, e assim por diante. (MELLO, 2004, p. 153)

Tendo explicado como é importante o docente conhecer as atividades principais da criança, suas crises e necessidades não subestimando sua capacidade de aprender e se desenvolver, fazendo o adulto reservar um lugar importante para o pequeno nas relações sociais que medeia, pois compreende a concepção de criança proposta pela Teoria Histórico-Cultural e procura oferecer condições adequadas de educação a partir da diversidade de atividades práticas, artísticas, culturais e intelectuais, conduzindo o desenvolvimento psíquico dos menores, no capítulo seguinte, apresento e discuto os gestos embrionários do ato de ler, ou seja: as dimensões espaço-temporal, objetual, modal e relacional envolvidas na mediação literária estabelecida por mim durante a pesquisa relatada.

2 OS GESTOS EMBRIONÁRIOS DO ATO DE LER: como as atividades foram pensadas para a formação dos pequenos leitores

*Com versos da cor da lua
és tão grande e pequenino
como esta página branca
em que leio o teu destino.
Dorme agora sossegado
como as nuvens à noitinha
que eu fico aqui a teu lado
com a tua mão na minha.
(José Jorge Letria)*

Para o planejamento das mediações de leitura realizadas na bebeteca com os pequenos do Berçário (B1) e do Maternal (M1), durante o ano de 2016, apoiei-me nos gestos embrionários do ato de ler com base Girotto (2016) e nas proposições sistematizadas por Girotto e Souza (2015); nas estratégias organizadas antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998); nas estratégias de compreensão leitora adaptadas e estudadas por Girotto e Souza (2010); e na leitura dialógica desenvolvida inicialmente por Whitehurst (2002). Neste capítulo, especificamente, apresento e discuto os chamados gestos embrionários do ato de ler.

Embasadas na tese de Marcolino (2013) que trata sobre o papel da mediação no jogo de papéis, Girotto e Souza (2015) identificam e sintetizam gestos embrionários de leitura na primeira infância. Ao planejar a atividade de formação do pequeno leitor, sob uma perspectiva vigotskiana, sugerem um quadro para a mediação da criança com o livro, destacando as dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional.

Com base nessas quatro dimensões, Girotto e Souza (2015) têm como tese que as mediações criadas pelo educador contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da capacidade leitora, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenas. A Figura 4 representa o quadro sistematizado pelas autoras:

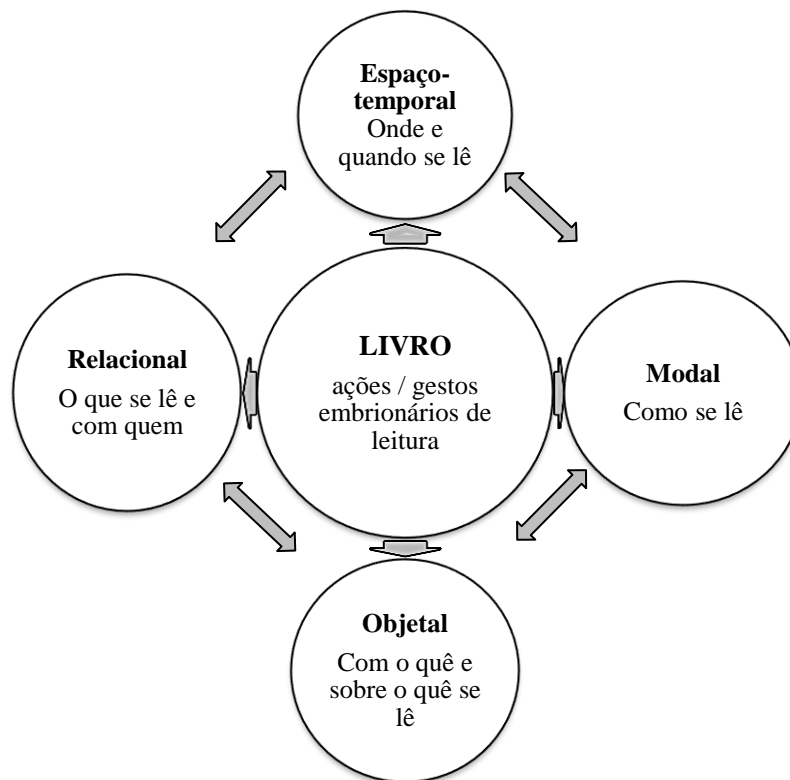


Figura 4 – Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler
 Fonte: Girotto e Souza (2015)

A partir desse esquema proposto por Girotto e Souza (2015), e entendendo que toda ação humana supõe uma mediação, compreendo que o mediador de leitura, pode contribuir para a educação literária dos bebês e das crianças pequenas, ponderando diferentes aspectos em seu planejamento. Por exemplo, na dimensão espaço-temporal, é significativo considerar onde e quando lê com⁸ os pequenos; na objetual, analisar e planejar com o quê e sobre qual assunto lê; na modal, em como lê; e, por fim, na relacional, pensar sobre com o quê e com quem se lê.

Ademais, apoio-me em Bakhtin (2014)⁹ quando ele assegura que a leitura consiste em um grande diálogo entre leitor e autor, uma conversa geralmente aberta. Concordo e amplio esse diálogo também para o momento da mediação da narrativa com as crianças.

Fundamento-me, da mesma forma, em Girotto (2015) quando na mesa redonda do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, promovido pelo CELLIJ-UNESP, ela defende que ensinar a leitura não é possível, o que ensinamos é a capacidade humana de ler. Em outras palavras, ensinamos o ato de ler e os pequenos aprendem essa capacidade eminentemente humana mediante o acesso autônomo e direto ao objeto cultural livro, sobretudo

⁸ Considero a leitura **para e com** a criança, pois a percebo como capaz de interagir comigo e com o texto, mesmo que **ainda não se expresse verbalmente**.

⁹ Edição mais recente da obra publicada em 1988.

o de literatura infantil, que constitui uma ferramenta utilizada durante o processo no qual nos tornamos leitores para nós mesmos (GIROTTTO, 2015). A estudiosa enfatiza ainda que o homem precisa humanizar-se e, justamente por isso, são necessárias vivências literárias aos bebês desde bem pequeninhos.

E antes mesmo de se instituírem os atos iniciais do aprender a ler, Giroto (2016, p. 37) explica que:

[...] os pequenos e os pequeninhos 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 pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro.

Observando a importância do planejamento e das escolhas do professor, medito essas dimensões da gênese dos modos de ler e compreendo que o livro, seja de literatura ou não, constitui-se em uma linguagem não apenas para os olhos e a visão da criança, mas também para todos os outros sentidos. Assim sendo, para que o pequeno 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 Giroto (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.

Entendo, desse modo, que a educação literária é factível já na primeiríssima infância, a partir de sessões de partilha do texto tal como se encontra no livro, por meio de contações de histórias, mas principalmente mediante a experiência concreta e autônoma com o objeto livro que possibilita o desenvolver de capacidades e qualidades humanas, mesmo que embrionariamente, como a apreciação estética, muitas vezes, inerente à leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2014).

Em outras palavras, se a leitura é construção de sentidos e se todo diálogo é uma interlocução, o pequeno, mesmo que ainda nem fale, já é capaz de aprender e desenvolver gestos e ações embrionários do ato de ler, pode reproduzir para si o embrião dos modos de ser leitor a partir do conhecimento básico do quê, onde, quando e como ler, além de aprender o “ler” para

o outro ou mesmo escolher que narrativa partilhar com outra pessoa ou consigo mesmo, afinal também já é capaz de interagir por elementos extra verbais como gestos, balbucios, sorrisos, movimentos de braços e pernas.

Tudo isso influencia em sua formação leitora e pode ser aprendido desde a mais tenra idade. Afinal, contar histórias, oralizar narrativas, dar acesso aos livros funcionam como um despertar silencioso para a necessidade de ler do bebê e da criança pequena, isto é, deixa de ser apenas satisfação de “ler” e transforma-se em necessidade. Em outras palavras, o prazer do encontro passa a criar necessidade de escuta, de ver, de pegar, de construir sentidos para o texto verbal, o visual ou ambos.

Considerando que a arte e o conhecimento chegam a nós pelo outro e a escola é um lugar de sofisticação, cultura, conhecimento e sapiência, a instituição escolar pode contribuir para as condições adequadas de vida e educação por meio das práticas de contar histórias, “ler em voz alta”, oferecer livros desde os berçários e mediar esse acesso com planejamento, considerando os sentidos das crianças na construção dos significados das narrativas e a criação de tempos e espaços em que elas possam ir além do texto (verbal ou visual) compartilhado, encontrando-se com o livro, com a leitura. Por isso, as dimensões propostas por Girotto e Souza (2015) foram consideradas na pesquisa de campo e complemento sua proposta sobre os gestos embrionários do ato ler quando discuto e sistematizo pormenorizadamente tais dimensões. Início por discorrer acerca do espaço e do tempo, depois trato sobre as possibilidades de relações estabelecidas durante as mediações, em seguida, desenvolvo os modos de apresentar as narrativas e, por último, analiso os objetos de leitura em sua materialidade, temática, gênero e forma de apresentar as histórias.

2. A dimensão espaço-temporal

Diante do exposto, acredito que a compreensão dos gestos embrionários do ato ler seja o começo da busca por estratégias pedagógicas capazes de desenvolver uma educação literária que aproxime o bebê e as crianças pequenas dos livros e de seus educadores¹⁰, a partir de espaços mediadores (como a bebeteca, especialmente desenvolvida para ações de leitura) e tempos específicos, pois as vivências afetam a criança da educação infantil de tal forma que criam nela necessidades de conhecer os objetos culturais, de criar, de aprender e, dessa maneira,

¹⁰ Na creche Anita há a diferenciação entre professora (a responsável pela turma) e educadora (a auxiliar da professora), nesta tese, porém, encaro professor e educador como sinônimos.

desenvolver-se. Sabendo disso, planejei as intervenções de histórias lidas e contadas na bebeteca, a partir de um espaço e um tempo concretos pensados para as mediações de leitura com a primeira infância.

2.1.1 O espaço

Vários são os documentos oficiais que preveem a questão do espaço na educação infantil, como exemplos, recupero a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) também conhecida como Lei n. 9.394/96, na qual há a previsão de aplicação dos recursos educacionais na aquisição, na construção, na manutenção e na conservação de acomodações e instrumentos indispensáveis ao ensino; e o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* que compreende a organização dos ambientes de educação infantil como determinantes para o desenvolvimento dos bebês e das crianças, bem como para os adultos que convivem juntos, no entanto, destaca que é a utilização que os envolvidos fazem dos espaços que influencia a qualidade do trabalho e expressa a pedagogia adotada pela instituição.

O fato é que, por muito tempo, o espaço foi considerado um elemento indiferente; todavia, as pesquisas mais recentes indicam que ele é uma condição significativa, sendo apontado como um educador também, pois “o espaço não é neutro, sempre educa” (FRAGO, 2001, p. 75).

Sendo assim, um meio social rico em experiências exploratórias propicia ao bebê e à criança a compreensão de si, dos demais e do mundo em que vive e isso é possível por meio de deslocamentos pela unidade escolar e pela interação com pessoas diferentes em distintos recintos. Nesse sentido, em relação à dimensão espaço-temporal para mediar a leitura (onde e quando ler), podem ser utilizados os mais diversos ambientes, principalmente se estimularem os cinco sentidos dos pequenos e atenderem suas necessidades físicas e emocionais. Entre esses espaços, o docente pode utilizar a sala de atividades¹¹, o pátio, o parque, a biblioteca, e a sala de leitura ou a bebeteca, caso exista(m) na instituição.

Todavia, o lugar a ser utilizado para o ato de ler ou contar histórias contempla as exigências do desenvolvimento e das necessidades da criança da primeira infância, contendo uma variedade de objetos e possibilitando sua acessibilidade aos utensílios e às mobílias, de

¹¹ Sala de atividades será utilizada como equivalente à sala de aula. Porém, não nomeio “de aula”, pois considero, com base na Teoria Histórico-Cultural, que tudo que os pequenos desenvolvem e vivenciam na sala não se equivale a meras “aulas”, mas sim a explorações e interações muito diversas daquelas conhecidas das tradicionais salas de aula.

maneira que possam se mover livremente, pois a criança é, em parte, resultado das condições materiais que lhes são oferecidas, sendo o ambiente também um professor e mediador (GONZALEZ-MENA, 2015; GANDINI, 2016).

Mediadores de leitura, livros de qualidade e também os espaços acolhedores 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. Assim sendo, para promover vivências diversas e o desenvolvimento de habilidades de leitura nos pequenos, convém o mediador cuidar da apresentação dos livros ao alcance; se possível, expor as capas em estantes ou varais; distribuir os livros em caixas, malas ou mesmo cestos, possibilitando que selecionem o que lhes interessa, bem como permitindo espaço para a exploração, onde possam caminhar, mover-se pelo chão, seja engatinhando ou se rastejando (SÁNCHEZ, 2015).

É possível observar, no entanto, que na Educação Infantil, o espaço e seus inúmeros apetrechos costumam ser adequados à idade das crianças com móveis confortáveis de tamanho compatível ao delas e considerando suas especificidades. Em berçários, é preciso se atentar para a segurança e o conforto do chão onde os bebês ficam deitados e engatinham; além disso, é recomendado observar se os pequenos e pequeninhos conseguem alcançar os objetos disponíveis como brinquedos e livros. Prateleiras baixas e abertas, por exemplo, caracterizam um espaço que promove a independência, pois permitem a liberdade para exploração das estantes, consulta dos títulos e seleção de livros para manipulação individual.

Sánchez (2015) aconselha que não falte na biblioteca infantil um lugar exclusivo para se exibir as novidades, os livros que tratem de temas específicos ou datas festivas, vários livros de um mesmo autor, temas que sejam muito bons e se deseje compartilhar. Além de uma área com mesinhas e cadeiras para se realizar atividades criativas ou outras ações a partir da leitura e com os livros.

Ainda em relação aos lugares onde pode ocorrer a mediação de leitura, Parreiras (2012, p. 187) aponta o colo, o bebê-conforto, o berço, o carrinho, o cercadinho, a cadeira de alimentação, a sala de atividades, a biblioteca e defende que “ao frequentar a biblioteca, na escola, os pequenos leitores poderão aprender para que serve e sua função social e cultural: troca entre os colegas e os adultos e aquisição de leituras e de conhecimentos”. Indo além ao mencionar que podemos compreender a biblioteca, e aqui acrescento a bebeteca, como espaço de encontro de leitura e cultura, local que oferece novidades ao leitor e, desde muito cedo, constitui-se em um lugar de troca e apropriação, de conhecimento, de aprendizado.

Além de tudo isso, as crianças pequeninhas e pequenas gostam e necessitam sair periodicamente da sala de atividades, trocando de cenário. Por isso, é pertinente e útil inserir momentos de deslocamento em relação ao espaço, garantindo o bem-estar de cada criança especificamente e do grupo como um todo, propiciando sessão de leitura ou narração de histórias, individual ou para a turma e favorecendo relacionamentos, interações e movimento.

O ideal, todavia, é que a creche ou instituição de educação infantil disponha de um local, como a sala de leitura ou biblioteca, dedicado ao armazenamento dos livros em várias materialidades, proporcionando aos bebês e às crianças a vivência de inúmeras leituras e narrativas. Souza, Lopes e Vinhal (2013) concebem que a biblioteca, quer pública ou privada, tem o papel de auxiliar na formação de um leitor competente que, durante a prática de ler, encontra distração e cultura; assim, para os autores, a biblioteca, ao aproximar o leitor à palavra, contribui para a formação de novos saberes, embasada na escola de Vigotski, diria que colabora para a constituição de novos aprendizados e desenvolvimento.

Desse modo, a bebeteca, um gênero de biblioteca para bebês e crianças (SENHORINI; BORTOLIN, 2008), também se organiza de maneira dinâmica permitindo a mediação dos sujeitos com os materiais de leitura a partir de momentos de partilha do texto com contações, por exemplo, e por meio da organização da mobília e do espaço que facilite a acessibilidade às obras, tornando o ambiente convidativo e agradável à leitura (SOUZA; MOTOYAMA, 2016), afinal, a organização espacial preparada para a partilha do texto é um dos aspectos que permitem aos pequenos leitores em formação que se sintam acolhidos.

Já que os bebês têm o direito de frequentar ambientes coletivos, indo além da sala de atividades, é ideal que o lugar onde ocorrem momentos de partilha do livro, como a bebeteca, seja flexível para se modificar frequentemente pelas crianças e pelos professores a fim de manter-se atualizado e sensível às necessidades infantis de serem protagonistas na construção de seu conhecimento (GANDINI, 2016).

O ambiente, portanto, assegura aos bebês e às crianças um abrangente contato com os bens culturais da humanidade e a prática de atividades significativas que propiciem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como defendem Souza e Bortolanza (2012), a organização aconchegante proporciona tranquilidade durante a leitura e o acesso das crianças da primeira infância aos livros, pois espaços confortáveis despertam a concentração e a imaginação.

Parreiras (2009) sustenta que na instituição exista um lugar destinado à leitura na sala de atividades, mas também que haja uma área coletiva como uma biblioteca, sala de leitura ou

bebeteca, pois se tratam de ambientes com objetivos distintos. Na sala de atividades, os bebês e as crianças pequenas têm a oportunidade de familiarizar-se com os livros, partilhar e trocar experiências com seus pares, brincar com o objeto livro, seja fazendo-o de cama, de carrinho. Isso é possível porque o material de leitura fica acessível aos pequenos leitores, sendo parte do mundo infantil, assim como os brinquedos e jogos. Ao passo que o espaço coletivo é pensado para acolher e guardar a produção cultural e intelectual da humanidade, disseminar o conhecimento e a arte sobretudo o que diz respeito à escrita; e a promover práticas relacionadas ao livro e à leitura (BRITTO, 2016). Assim um ambiente diferente e exclusivo mostra aos pequenos que existe um lugar reservado para se ler e ouvir histórias, que existe a biblioteca ou, como no caso desta pesquisa, a bebeteca, onde ficam os livros e sempre que se visita este lugar, encontra-se um livro ou uma história, ou vários livros e diversas histórias.

Acerca dos espaços, Perroti (2015) orienta que se considerem também sua localização na instituição escolar, dimensão, iluminação, ventilação, acústica e temperatura, além de questões como segurança e conservação. Todas essas características eram contempladas na Bebeteca “Colunas do Saber”, onde este estudo foi realizado.

2.1.2 O tempo

Bassedas, Huguet e Solé (2011, p. 100) advertem que, ao se planejar o tempo, os educadores da educação infantil “precisam considerar muitos aspectos relativos às necessidades dos pequenos e das pequenas”. Por isso, é aconselhável que se dê foco e atenção às preparações de situações que oportunizem interações lúdicas, ou seja, conforme explicam Bondioli e Gariboldi (2012, p. 24), “ações e trocas iniciadas, realizadas e concluídas pelo puro prazer que elas causam a quem delas participa e para quem nelas está envolvido”. As autoras esclarecem que até os 3 anos de idade, a apreciação lúdica está relacionada ao desejo de estar envolvido seja na manipulação de objetos, nas atividades de decomposição e composição, nas ações motoras livres, nas experimentações vocais e sonoras, e aqui eu acrescentaria naquelas que envolvem o ler, o contar e o ouvir histórias, pois, ainda segundo Bondioli e Gariboldi (2012), o prazer lúdico também está associado à atividade simbólica e imaginária.

As crianças que têm oportunidade de ouvir histórias ditas ou contadas cotidianamente, além de terem a aquisição da linguagem favorecida, apresentam mais condições de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o tempo de aprender e se desenvolver não são distintos, e elas aprendem em todas fases e constantemente (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 2011). Todavia, para intervir com a leitura o professor pode disponibilizar

tempos para ler, contar, ouvir e falar sobre o texto narrado. Afinal, ao perceber que a leitura acontece regularmente na rotina da creche ou da escola, em práticas sociais, os pequenos descobrirão que ela é significativa, útil e apreciada, e assim igualmente a considerarão.

Além disso, na fase da educação infantil, é importante que o professor, sabendo que todas as situações contribuem para o desenvolvimento, tenha certa regularidade na organização do tempo, porque os pequenos começam a se orientar a partir das situações que se repetem, proporcionando segurança e confiança a eles devido à possibilidade de antecipar o que virá na sequência e de aprender com as verbalizações do docente. No entanto, é ideal que haja flexibilidade temporal e que as necessidades das crianças (sono, vontades que aparecem subitamente, por exemplo) sejam atendidas, já que elas podem alterar uma programação prevista. O professor sabendo disso, pode ser flexível e receptivo às mudanças no planejamento em função das observações que realiza diante do contexto da turma e do estado físico e emocional dos pequenos.

Como os meninos e as meninas da primeiríssima infância se cansam com facilidade, ao realizarem atividades que exigem atenção e concentração, é possível prever alternativas às propostas, como atividades guiadas, mas, paralelamente, oferecer a possibilidade de cantinhos livres. Outro aspecto que chama atenção do mediador no quesito tempo é o tipo de agrupamento, ou seja, se a intervenção será com todo o grupo, com pequenos grupos ou se as atividades serão individualizadas.

Cabe pensar, além disso, no nível de esforço físico ou intelectual necessário à realização do momento de narração para que se possa intercalar atividades mais tranquilas com outras movimentadas (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 2011), bem como considerar a duração da mediação de leitura.

Ainda no quesito tempo de leitura na primeira infância, Fonseca (2012) e Lerner (2007) declaram que são dignas de atenção: 1) as atividades permanentes ou habituais; 2) as sequências didáticas ou de atividades (as sequências de atividades aqui propostas se assemelham àquelas propostas por Dolz e Schneuwly (2004), mas não se propõem da mesma forma que o grupo de Genebra); 3) os projetos didáticos, ou simplesmente projetos; e 4) as atividades ocasionais ou independentes.

As primeiras, *atividades permanentes* ou *habituais*, têm como objetivo formar uma rotina que leva a constituir atitudes leitoras, necessitando de frequência durante o ano letivo, visto que “são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento

leitor” (LERNER, 2007, p. 88); e podem ser oferecidas diária, semanal ou quinzenalmente (FONSECA, 2012).

Em relação ao ato de ler, a roda de leitura é a atividade permanente predominante no contexto educacional, quando mediada por um educador sensível e atento às necessidades da turma, tem duração flexível de acordo com a concentração infantil. Além disso, como qualquer atividade, demanda planejamento. Para os bebês, são bem-vindas narrativas com situações familiares e cotidianas, além de histórias com animais, repetições, ritmo, rimas e musicalidade. Para os maiores de três anos, também são interessantes contos clássicos e histórias contemporâneas de diversas temáticas, inclusive as inusitadas (FONSECA, 2012).

As *seqüências didáticas* ou *de atividades* são constituídas por práticas ordenadas e articuladas para ampliar e aperfeiçoar conteúdos específicos tidos como necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo de crianças; uma seqüência pode conter atividades coletivas, em pequenos grupos ou individuais e tem duração limitada, normalmente, de algumas semanas. As seqüências são úteis para apresentação da produção literária de determinados autores ou gêneros, construindo uma familiaridade com escritores e textos, o que auxilia os pequenos em suas escolhas e no estabelecimento de relações entre as diversas obras, formando, desse modo, ações próprias de um leitor e atualizando seu conhecimento prévio.

A principal característica dos *projetos didáticos*, ou simplesmente *projetos*, é que neles os docentes compartilham os objetivos explícitos de ler com as crianças que participam das decisões a respeito das atividades e têm como propósito chegar a um determinado produto final compreensível e palpável. Normalmente, por saberem o que fazer e por qual motivo, as crianças costumam se envolver, criando mais relações com os conhecimentos. Os projetos também podem abranger mais de uma área do conhecimento, apresentam etapas planejadas com a participação infantil. Trata-se de uma modalidade com duração variável, pois depende de seus objetivos, mas frequentemente perdura algumas semanas ou alguns meses e é recomendada para grupos de crianças desde a mais tenra idade.

As *atividades ocasionais* ou *independentes* não se relacionam, em sua essência, com as propostas trabalhadas na rotina, no entanto, são úteis e interessantes por terem sentido no momento de sua execução e, quase sempre, são trazidas pelas próprias crianças ou surgem de seus interesses.

Lerner (2007) explicita que a articulação dessas modalidades organizativas de mediação de leitura, apresentando diferentes durações podem ocorrer sucessiva ou simultaneamente, e

contribuem com a vivência da leitura como prática social complexa, bem como a gradual apropriação dessa prática e suas habilidades pelas crianças.

A duração da leitura ou da contação das histórias, independentemente da modalidade de atividade escolhida pelo mediador, se organiza de acordo com a idade dos bebês e das crianças, porque assim é possível respeitar o período máximo de concentração e atenção para cada período, afinal cada um possui seu momento próprio para se relacionar com o mundo e desenvolver sua memória, sua percepção material, entre outras habilidades, por isso, também é importante deixá-lo livre na relação com o universo. E esse tempo pode ser medido pela satisfação emocional em vivenciar e aprender das crianças. No entanto, além de se oferecer rotineiramente situações coletivas para o ler e o contar histórias, os tempos individualizados também são garantidos. E em cada situação oferecida aos pequenos, seja individual ou coletivamente, é desejado que exista uma intencionalidade nesse período e que durante o tempo de vivência de leitura, por exemplo, haja a mediação mesmo que indireta do professor.

Como explica Gandini (2016), é valoroso que consideremos as necessidades e os movimentos das próprias crianças, pois a disposição do tempo permite o uso e o desfrute, no ritmo de cada pequeno, do espaço que foi cuidadosamente elaborado. Isso se explica porque “a própria organização dos espaços relaciona-se com a maneira de sentir e organizar o tempo na escola” (JAUME, 2004, p. 367).

Se o atendimento ocorrer de maneira individual, pode haver diferenciação no tempo de vivência de uma leitura ou contação, pois antes e após a narração ocorre um momento de diálogo com as crianças e isso costuma ser subjetivo de uma para outra, ademais, os adultos podem estar disponíveis para respeitar as diferenças e preferências individuais, lendo os livros por inteiro, algumas de suas partes, com interrupções nas páginas favoritas para ler, analisar as ilustrações ou comentar (BAPTISTA; LÓPEZ; ALMEIDA JÚNIOR, 2016). Todavia, para que haja equilíbrio entre a regularidade social, coletiva e a flexibilidade individual dos tempos a mediação pode ser realizada de acordo com as necessidades das idades de cada grupo (BONDIOLI e GARIBOLDI, 2012).

Enfim, a arrumação dos espaços para as atividades na primeira infância, sobretudo as relacionadas à leitura, merece cuidado e conhecimento, visto que a maneira como são dispostos os ambientes oferece indicações de como se desenrolará a atividade, bem como os pequenos participarão e ficarão atentos ao proposto. Além disso, o ritmo de cada experiência pode ser definido principalmente pela organização do espaço e às exigências individuais e coletivas das crianças. Sendo assim, Fonseca (2012) reitera que é adequado o docente planejar espaços e

tempos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, da interação entre as crianças e da atualização dos conhecimentos prévios infantis, pois isso garantirá situações que estimularão a leitura e a construção de uma atitude leitora.

2.2 A dimensão objetal: o objeto-livro

O mobiliário e os materiais compõem um ambiente físico e intelectualmente acessível à criança. Por isso, as escolhas do que será oferecido e a disposição da móvel e dos materiais auxiliam a estabelecer a qualidade do espaço educativo tanto no que diz respeito à apresentação de uma pluralidade e continuidade de oportunidades de experiência, como à criação de um contexto harmônico para os pequenos.

Bondioli e Gariboldi (2012, p. 33-35) afirmam em relação aos objetos que:

A disponibilidade de materiais diversos tem por objetivo o enriquecimento de oportunidades de experiência para a ampliação das aprendizagens indiretas. [...] Os materiais definem-se, então, por objetos mediadores das diversas situações, com referência ao incremento das competências e às novas curiosidades infantis. É o caso, por exemplo, do material de sucata que constitui, para as crianças menores, a oportunidade de exploração autônoma dos objetos com relação à sua tipologia. [...] Também é o caso do livro que, de simples material de exploração sensorial para os lactantes, pode transformar-se em objeto mediador de trocas sociais sempre mais complexas para as crianças menores.

Em outras palavras, é fundamental a aproximação dos pequenos com diferentes objetos desde bem pequenininhos, pois materiais variados promovem o aumento de possibilidades de vivências significativas, porque os objetos, incluindo-se os livros, passam a ser mediadores, intermedeiam a exploração sensorial, autônoma, bem como propiciam trocas compartilhadas de sentimentos e aprendizados, cooperam para a humanização.

Chamado de livro-objeto, Coelho (2005) analisa que o contato inicial do bebê ou da criança pequena com o objeto livro introduz o relacionamento e a atração por tais objetos da cultura humana, os livros e, conseqüentemente, pela leitura.

Os bebês ao nascerem estão preparados e completos para conhecer o mundo, aprender e se desenvolver. A partir desse pressuposto, são pertinentes os questionamentos de Parreiras (2012, p. 19): “Há espaços para os bebês se encontrarem com os livros? [...] Que livros chegam aos bebês?”.

Por isso, ao introduzir o processo de educação literária que objetiva contribuir para a *formação da pessoa* e, por meio do confronto entre diversos textos literários, favorecer o enfrentamento da diversidade *social e cultural* (COLOMER, 2014), é importante oferecer, às

crianças e aos bebês, livros de qualidade satisfatória e superior, pois a relação entre os pequenos e o objeto livro origina possibilidades de afeto e vivências deles com a leitura e a literatura.

Assim, no aspecto objetual (com o quê ler e sobre qual assunto), é preciso garantir a interação entre o pequeno leitor e o livro em suas distintas materialidades, afinal, como defende Colomer (2014, p. 73) são os livros infantis que “ensinam a ler”, uma vez que “grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através de seu contato direto com a literatura destinada à infância [...]” e não apenas ouvindo histórias contadas das mais diversas formas ou mesmo narradas por mediadores alfabetizados.

Segundo Ramos (2017), o livro-objeto, indicado ao entretenimento artístico do leitor, pode ser pensado como artefato, produto ou objeto lúdico. Podemos ir além e dizer que o objeto-livro se trata de um dispositivo cultural que, de acordo com Parreiras (2012), estabelece relação com a fantasia, as palavras e a estética e, para Souza e Bortolanza (2012, p. 69), “cumpre sua função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade”. Afinal, “quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade” (PARREIRAS, 2012, p. 21).

Os bebês e as crianças entretêm-se e alegram-se ao segurar os livros e manipulá-los, virando suas páginas, abrindo e fechando-os, explorando-os de diversas maneiras. Sobre esse suporte, Parreiras (2009, p. 28) defende que

a aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar à boca... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro. Depois, a relação se estreita pela experiência que o ser humano vai adquirir com ele.

A autora acrescenta ainda que “um livro para um bebê é um brinquedo: algo para ser manuseado, chupado, cheirado. Jogar para lá e para cá. Pegar de novo. Ouvir do adulto um comentário, uma palavra, uma história. Criar um laço com esse objeto cultural, ter intimidade com o cheiro e a forma do livro...” (PARREIRAS, 2012, p. 105).

Isso significa que, inicialmente, os menores podem não compreender a narrativa em sua íntegra ou mesmo a maioria das palavras, mas apreciam o objeto seja por meio de suas cores, de suas texturas, de seu cheiro, de seu peso, das brincadeiras que motivam, dos sorrisos que proporciona, dos afetos que desperta, pois apesar de ser um objeto repleto de informações, imagens e fantasias, também possibilita muitas experiências físicas a partir do ver e do tocar,

por exemplo, e afetivas como o sentir e o imaginar, e, por isso, os livros oferecidos naturalmente assim como são os brinquedos promovem a educação literária.

Parreiras (2009, p. 30) argumenta que tal como a relação com os brinquedos se modifica conforme se desenvolvem as crianças, o mesmo pode ocorrer com o livro, ou seja, primeiramente, os bebês se interessam por sua forma e cores, depois pelas ilustrações, mais tarde, pela sequência de imagens, deixando de morder os cantos e rasgar as páginas. “O livro passa a ser um objeto por ela querido e a leitura vai entrando lenta e naturalmente em sua vida, permitindo-lhe, cada vez mais, brincar, participar, partilhar, opinar”.

Dito de outra forma, ao conhecer e ter acesso ao objeto livro, os bebês e as crianças pequenas apresentam alegria ao possuí-lo e manuseá-lo, constituindo-se em oportunidade lúdica, aprendizado e desenvolvimento. E, mais tarde, além do entusiasmo ao explorá-lo, ao retirá-lo da estante que está a seu alcance, ao virar suas páginas, o objeto livro transforma-se em possuidor de brincadeiras, de interação, de imaginação, de alegria também pelas melodias e histórias que produz, então, os pequenos passam a apreciar a escuta das narrativas, sejam lidas ou contadas. Além disso, os livros viabilizam que o bebê e a criança pequena percebam tanto os padrões da escrita, que são bem distintos da oralidade cotidiana, como as ilustrações e a compreensão de seus significados.

A bebeteca, sendo uma biblioteca para bebês, objetiva apresentar possibilidades de leitura, encantando os pequeninhos e pequenos em um mundo de ludicidade e imaginação. Por isso, seu acervo costuma apresentar diversidade de material e de linguagem com livros de plástico, de pano, cartonados, livros-brinquedo, *pop-up*, interativos e também os chamados livros ilustrados, de papel – com ilustrações e texto verbal.

Ramos (2017, p. 13) assinala que “os primeiros livros-objeto eram livros móveis, que solicitavam a interação do leitor convidando a virar abas, destapar partes ocultas, puxar tiras ou rodar círculos”. Em outras palavras, inicialmente, os livros-objeto propunham a interação com o leitor, independentemente de sua idade. No entanto, a autora acrescenta que “situada fora do domínio literário, associada ao livro-brinquedo e ao livro-jogo, pela componente de manipulação e de interação física que exige ao leitor, a edição de livros-objeto também não está isenta de implicações comerciais”, isto é, para além da literatura e de seu texto literário, o livro, que pode se aproximar do brinquedo ou do jogo, também responde aos apelos comerciais de sua produção e comercialização.

Tanto isso é verdade que, nas últimas décadas, livrarias e *sites* que vendem livros pelo Brasil oferecem diversos títulos para a primeira infância. Os livros como objeto cultural,

possuem pouco mais de um século de existência e Galvão (2016) destaca que a evolução das obras indicadas para os bebês e as crianças pequenas, que inter-relacionam texto verbal e imagem, tem sido um processo relativamente lento e instável, pois autores e editores julgavam negativamente suas possibilidades de produzir sentidos. Justamente por isso, “diversos livros de literatura infantil encontrados no mercado atualmente apresentam textos pueris, temas estéreis, didatizantes ou moralizantes e ilustrações que não otimizam as experiências das crianças” (GALVÃO, 2016, p. 140-141).

Então, é pertinente questionar: que livros seriam adequados para as crianças pequenas? Eis uma pergunta que, para ser efetivamente respondida, demanda estudos e pesquisas, pois a conduta editorial é no todo dependente das noções de infância de cada cultura, ou seja, concordando com Galvão (2016, p. 142), compreendo que nenhum livro é social ou politicamente neutro, nisso se incluem os infantis, porque por serem suscetíveis às influências sociais e culturais, são influenciados pelo espaço e pelo tempo. “Assim, a adequação ou não de um livro infantil literário é assunto controverso e subjetivo e demanda ainda muita pesquisa para [...] podermos afirmar quais as narrativas, as ilustrações e os projetos gráficos que mais atraem as crianças”.

Ainda de acordo com a autora, “a controvérsia é enorme porque a literatura infantil apresenta uma característica multiforme em que muitas linguagens e diferentes discursos se entrecruzam. [...] [e] A polêmica aumenta quando nos dedicamos a analisar os livros destinados aos bebês” (GALVÃO, 2016, p. 144). Desse modo, para tentar aclarar o que pode ser considerado como literatura em seus diversos aspectos, busco auxílio de Hunt (2010, p. 75) quando ele diz que:

[...] não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas, ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil.

Dito com outras palavras, é possível perceber que o professor e pesquisador britânico admite que as concepções que conduzem nosso entendimento acerca da literatura têm sua qualificação subordinada à finalidade do texto ou do livro (literário). O próprio Hunt (2010, p. 100) me auxilia na definição de literatura infantil ao mencionar que:

[...] a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o

livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.

O livro de literatura infantil pode ser definido não pelo reconhecimento social e cultural de seu texto, o que dependerá das circunstâncias de seu uso, mas pelo próprio texto em si, sem distinção temática, mesmo que haja dilemas que queiram se mostrar norteadores de comportamento social, mesmo que a literatura infantil apresente-se em diversas formas de expressão e materialidade. Afinal, o que move a leitura do suporte narrativo, o livro, mesmo na infância, é o poder manuseá-lo e sua apreciação.

As obras de literatura infantil, conforme declara Aguiar (2011, p. 10),

[...] rompem com os limites do livro, valendo-se do cruzamento de códigos vários para contar uma história e promover uma experiência de leitura lúdica às crianças. [...] quebram os protocolos tradicionais e apontam para outras alternativas de interação entre textos e leitores. [...] há uma recuperação da relação original do ser humano com a arte: novas linguagens que se aliam às palavras são feitas de cores e formas, luzes e sombras, movimentos e balões, alterando o conceito de livro infantil e restaurando a liberdade do contato prazeroso com o objeto estético.

Por isso, é necessário pensar no livro como objeto e que faz parte de um momento de mediação, envolvendo também as dimensões espaço-temporal, modal e relacional. Afinal, na atualidade, o livro infantil pode ser apresentado de inúmeras formas e possibilidades comunicativas. Principalmente porque é no período da infância, principalmente do primeiro ao terceiro ano de vida, que os pequenos passam a explorar os objetos da cultura, apropriando-se de seus usos e, com isso, desenvolvendo suas habilidades e capacidades tipicamente humanas.

Como esclarece Mukhina (1996, p. 106-107):

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas *como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social*. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito [...] (grifos no original)

Isso significa, então, que conforme os bebês e as crianças pequenas incorporam as funções sociais para que foram criados os objetos, elas identificam normas de comportamento social e cultural, aprendendo, por exemplo, que o livro é indicado para a leitura, para sua apreciação, sendo folheado, observado.

Ribeiro, Lima e Silva (2016, p. 91) declaram que, “ao sentar para ler junto com as crianças, a educadora assume-se como modelo e ensina os usos com o livro”. E vão adiante explicando que, nesse processo, além de os pequenos e pequeninhos criarem memória e

concentração, formam suas percepções, pois passam a perceber “um mundo que tem peso, forma, cor, textura, cheiro, movimento, sons e, mais tarde, também nome e função”.

Assim, após salientar o contato com o livro como objeto da cultura humana que porta em si as possibilidades de leitura mediante à prática e suas experiências, trago os estudos de Galvão (2016), Linden (2011), Paiva (2013), e Souza e Bortolanza (2012) para classificar os livros infantis para bebês e crianças com até 3 anos, considerando como categorias abrangentes dessas obras: 1) a materialidade, 2) a temática, 3) os gêneros e 4) o conceito da obra.

2.2.1 A materialidade

Quando se pensa no material de que é feito o livro, ou seja, em sua *materialidade*, pensamos no objeto físico, palpável, na matéria utilizada para construir o suporte dos textos literários ou não. A matéria é importante porque o texto não existe fora de um suporte que o carregue e, ao apresentar uma forma, passa a ter uma força de atuação sobre o leitor. Linden (2011) expõe que as inovações referentes à materialidade ampliam a concepção tradicional que se tem do objeto e as múltiplas faces materiais do livro enriquecem suas possibilidades de interação e compreensão.

Em relação à matéria do que é feito, é importante propiciar a aproximação tranquila e instigante dos pequenos com “a materialidade dos livros nas suas diferentes formas, nos seus distintos suportes – e não apenas aqueles considerados, pelos sistemas de classificação, adequados para os bebês e as crianças pequenas” (BARBOSA, 2014, p. VII), para que, assim, tenham condições de sentir o deleitamento de cheirar, manusear, folhear, explorar e ainda brincar com as múltiplas possibilidades desse artigo tão especial.

O livro como objeto consiste no suporte do texto destinado a adultos ou crianças e também em um produto concreto de manipulação, sobretudo para os menores e, por isso, seu aspecto físico pode colaborar no processo de formação do leitor mirim, pois além de atrair os olhos, pode despertar a emoção, entreter, informar, comover. Hunt (2010, p. 120) afirma que “a maioria das pessoas (e não só as crianças) têm uma relação sensual com os livros”, pois nele o tato, o peso, o tamanho, a forma e, se pensarmos nos menores, seu gosto, são importantes e atraentes.

Com base em Galvão (2016) e Souza e Bortolanza (2012), sumário as materialidades do livro infantil para as crianças da primeiríssima infância como: a) papel em gramaturas diferentes incluindo o cartonado, b) pano, c) plástico e d) etil vinil acetato¹² (E.V.A.).

O *livro de papel* alcança leitores em diferentes idades e é a matéria-prima predominante nos livros em geral, abrangendo os literários infantis. De acordo com os objetivos da obra, pode sofrer variação na gramatura e no tipo de papel, no formato, na cor e no tipo de encadernação. Nele, até a abordagem temática e as narrativas são diversificadas e mesmo que o bebê ainda não consiga segurar um livro de papel, é possível apresentá-lo aos pequeninhos.

Entre os suportes dessa materialidade, há os de papelão, conhecidos como *cartonados* por utilizar uma gramatura superior para proporcionar durabilidade e facilidade de manuseio pela movimentação das mãos ainda não tão coordenadas como as dos bebês e das crianças bem pequenas. Os cartonados, conforme anuncia Galvão (2016, p. 160), podem ser publicados mais espessos ou mais finos, com cobertura de papel *couchê* fosco ou brilhante, e papel reciclado. Tais materiais possibilitam variação no corte, de dobraduras e encaixes que atingem a compreensão criativa do livro. Além disso, neles também “é possível observar a utilização de adereços que ampliam as propostas dos textos verbal e visual, como velcro, fantoches, cadarços, fitas, barbantes, fivelas entre outros”.

O *livro de pano* está no mercado editorial há mais de três décadas e apresenta suas histórias pintadas, bordadas ou coladas em tecidos e, por normalmente exibir imagens simples, com itens do cotidiano e contexto infantis como brinquedos (bola, boneca, carrinho), animais (cachorro, gato, sapo, coelho, galinha, borboleta), itens da natureza (chuva, lua, sol, árvore, flor), alimentos (frutas, ovo, leite) dentre outros, é bastante indicado para as experiências iniciais de leitura dos bebês. Segundo Galvão (2016, p. 161), existem livros de pano que oferecem narrativas visuais com ou sem texto verbal, mas, em sua pesquisa, não encontrou livro de pano com “proposta que ampliasse as experiências estéticas das crianças”, talvez eles existam, porém em menor quantidade do que aqueles não ficcionais.

Assim como o livro cartonado, o de *tecido* é bem resistente e pode conter recursos sensoriais como texturas ásperas, outras mais lisas, além de poder apresentar fantoches, velcros, botões, cordões e várias espécies de tecido que propiciam o sentido do tato e outras possibilidades a partir de seu formato como almofada, travesseiro, bicho de pelúcia, móbile,

¹² O etil vinil acetato ou etileno acetato de vinila consiste em uma resina termoplástica derivada do petróleo, no Brasil chamada de E.V.A.; em outros países, de espumoso. Trata-se de um emborrachado com inúmeros níveis de maciez, resistência e flexibilidade. Costuma ser muito leve e resistente a produtos químicos e não pode ser reciclado facilmente, constituindo-se, por isso, em um problema ambiental, mesmo apresentando diversos usos como na construção civil, em embalagens, calçados, brinquedos e artesanatos.

etc. Também é comum que os bebês experimentem esse tipo de livro não apenas com as mãos e os olhos, mas também com o nariz e a boca. De acordo com Souza e Bortolanza (2012, p. 10), “livros assim ajudam no desenvolvimento da motricidade infantil. Na creche, além de estimular a criatividade, eles são usados, por exemplo, para desenvolver a percepção, o tato e a coordenação”.

Os mediadores de leitura podem encontrá-lo para comprar em livrarias e *sites*, mas ainda têm a possibilidade de confeccioná-lo artesanalmente, considerando, no entanto, que os pequeninhos certamente o levarão à boca, é adequado utilizar tecidos que sejam duráveis e laváveis e, justamente por isso, tem como vantagem sua facilidade de manipulação e higienização.

O *livro de plástico* ou *de banho* apresenta o mesmo conceito de resistência, maleabilidade e higiene dos livros de pano. Em material na maior parte das vezes almofadado, resiste às mordidas, lambidas e mãos sem ou com pouca coordenação motora dos bebês, podendo ainda ser utilizado na hora do banho, na banheira, na piscina, na praia ou em qualquer outro espaço. Habitualmente apresenta temática das ilustrações relacionada à higiene pessoal, às cores, aos números, aos animais, ao alfabeto, aos primeiros conceitos, às atividades do dia a dia como passeio e alimentação ou outras situações corriqueiras. Contudo, Galvão (2016) relata que não foram encontradas obras com teor literário mais elaborado, mas apenas títulos com caráter utilitário e didático, assim como no caso dos livros de pano, é possível que existam livros literários de banho, mas em menor proporção do que os de cunho prático. Muito embora, possamos encontrar algumas adaptações dos contos clássicos nessa materialidade.

O *livro de E.V.A.* apresenta inúmeras espessuras e não é tóxico, no entanto, trata-se de um material que, usado em grande quantidade, pode poluir o meio ambiente. Apesar dessa desvantagem, o E. V. A. tem sido utilizado também para confecção de livros para os bebês. Todavia, Galvão (2016) do mesmo modo adverte que com esse material não foram encontrados livros nos quais as linguagens visual e verbal ampliem as experiências literárias dos pequenos, encaixando-se em obras utilitárias e didáticas.

2.2.2 A temática

Além da materialidade dos livros infantis para bebês e pequeninhos, Parreiras (2009, p. 30-31) orienta que são fundamentais no acervo da sala de atividades, bebeteca, sala de leitura ou biblioteca:

Livros que tratam de situações cotidianas como a ida à escola, o banho, um passeio. [...] que trazem outras pessoas: a família, os vizinhos, os colegas. [...] que falam de bichos, de plantas, de lugares. [...] [com] contos fantásticos. E mais ainda: [...] com parlendas, trava-línguas, acalantos, cantigas...

Isso quer dizer que tão importante quanto as materialidades dos objetos-livro são seus conteúdos e suas maneiras de expressão, pois ritmo, fantasia, formato, texturas e papel também colaboraram para a formação do leitor mirim.

Galvão (2016), em relação à *temática* dos livros para a primeiríssima infância, descreve que há uma enorme variedade de assuntos nos livros de literatura para bebês, fato que dificultou sua tentativa de categorização, uma vez que as propostas temáticas sujeitam-se ao mercado editorial de acordo com a procura das escolas e às políticas públicas, pois geralmente é o governo o maior comprador das publicações. Talvez por isso, a pesquisadora verificou a recorrência de determinadas temáticas e, com base em Paiva (2008), agrupou-as em três grandes eixos: a) fantasia como tradição, b) conteúdo como opção, e c) realidade como aposta.

A *fantasia como tradição* compreende as histórias tradicionalmente conhecidas como os contos de fadas, contos contemporâneos, fábulas, histórias de animais, aquelas que falam sobre os lugares que as crianças preferem como fazenda, floresta, jardim, parque, circo (PAIVA, 2008), bem como preferências e contextos imediatos do dia a dia infantil, pois estas são temáticas que muito encantam os pequenos e reúnem a maioria das produções direcionadas aos bebês e às crianças pequenas.

Para Paiva (2008), a grande quantidade de publicações que retratam o potencial de fantasia da literatura infantil não garante a qualidade estético-literária que se espera dos livros infantis, fato que aumenta a responsabilidade dos docentes ao escolherem os títulos para se mediar com as crianças da educação infantil, sobretudo da primeiríssima infância, pois se corre o risco de considerar apenas o que já está “legitimado” pela sociedade.

O *conteúdo como opção* aborda os chamados temas transversais presentes nas escolas como meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, ética, orientação sexual e temas regionais, além dos valores, normas e virtudes como amizade, respeito, coragem, entre outros. De maneira que, em grande parte dos livros comercializados, as narrativas apresentam-se para ser apropriadas pelas crianças como recurso de aprendizagem de conteúdos e valores, e não como forma de ampliar seu universo cultural. Como tais assuntos, quase sempre, perpassam por vários campos do conhecimento humano, os livros que os abordam costumam tratá-los de maneira mais aligeirada e sem profundidade (PAIVA, 2008).

Além disso, aqueles que falam sobre os temas transversais apresentam duas questões a serem consideradas pelos mediadores de leitura: em primeiro lugar, geralmente não podem ser considerados como obras literárias, pois, apesar de possuírem cores e ilustrações atraentes e bom projeto gráfico, a partir deles, a intenção maior não é a de exercitar a leitura literária ou desenvolver a sensibilização estética, mas sim contribuir com o processo de escolarização de maneira “prazerosa”.

Por outro lado, a autora destaca que, nos últimos anos, tem aumentado o número de textos e livros com preferência lúdica, que despertam o interesse e que tratem de assuntos não inerentes ao ambiente educacional, fato que pode ser compreendido como a prevalência do aspecto literário sobre o pedagógico. Todavia, Paiva (2008) discute se isso não se trata de uma estratégia de *marketing* do mercado editorial de maneira a convencer a aquisição pelo governo de livros em grande escala para programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o consumo por professores e responsáveis pelas crianças, pois tais obras contribuiriam para a compreensão das inúmeras e rápidas transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

Tal preocupação quanto à influência comercial e ao apelo conteudista se justifica porque esses dois fatores eliminam os esforços realizados para se assegurar a literariedade das obras infantis, ou seja, livros que se destacam por seu conteúdo, sua informatividade e seu caráter de transmissão de valores não ampliam a experiência prévia e cultural das crianças e, por isso, não seriam boas substituições literárias aos textos clássicos e tradicionais.

A *realidade como aposta* retrata temas como a morte, o medo, a separação, as questões raciais, os sentimentos, isto é, assuntos e situações que comumente podem ser vivenciados pelos menores e são considerados como temas polêmicos, delicados. Por isso, para Paiva (2008), os livros que abarcam esse eixo temático aproveitam-se dos contextos e cenários do cotidiano infantil, possibilitando que os bebês e as crianças se vejam na história ao associarem suas experiências ao texto, utilizando, assim, seu conhecimento prévio, mas ainda ampliando as possibilidades de compreensão e significação de mundo, dos outros e de si mesmos.

Ainda existe um número reduzido de publicações que abrangem essa temática para a primeiríssima infância, pois, segundo Paiva (2008), a instituição escolar prefere a literatura que entretém e se adapta à função de apoio pedagógico; e inibe os assuntos polêmicos e delicados mesmo se problematizados pela ficção literária. Tal situação, para a autora, beneficia o mercado editorial e distancia das crianças a literatura infantil como processo estético e que trata da perplexidade do homem.

Marcolino (2016), a partir de sua análise, defende que não basta um livro infantil tratar de temas que sejam específicos aos bebês e às crianças, nem que seja colorido e resistente, mas é necessário apresentar suportes com ilustrações e textos que favoreçam a formação estética do pequeno leitor, indo além do momento da leitura literária, resgatando as experiências individual e coletiva, falando de sentimentos, utilizando as linguagens verbal e visual como arte, e observando as dimensões expressivas e estéticas.

Um dos critérios para escolha dos livros que compõem o acervo do PNBE é a “*qualidade temática*, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem” (SOARES; PAIVA, 2014, p. 13), ou seja, mesmo que dividido em três grandes linhas, os temas dos livros destinados à primeiríssima infância, ao estimular e aproveitar o conhecimento prévio dos “leitores” mirins e independentemente da fantasia, de seu conteúdo ou da realidade aludida, propiciar o contato dos pequenos com uma multiplicidade de assuntos, tratados em conformidade com seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, respondendo às necessidades dos menores, mas a partir de um tratamento estético e artístico do texto e do objeto livro.

2.2.3 O gênero

Ainda com referência à questão objetal, é importante que o mediador de leitura observe o *gênero textual* do livro infantil. Ao discutir o assunto, Bunzen Júnior e Fischer (2015) salientam que os gêneros estão por todos os lados, pois os utilizamos diariamente em nossas interações verbais, visuais e gestuais com os diferentes sujeitos, ou seja, eles estão presentes nas ocasiões em que há, de forma concreta, a interação humana mediada pelas práticas sociais e pela linguagem.

Souza, Corrêa e Vinhal (2011) lembram que por fazermos parte de uma coletividade letrada, a leitura e a escrita perpassam, necessariamente, por todos os níveis sociais, mas também os educacionais. Assim, a maior tarefa da educação contemporânea é colaborar com o desenvolvimento das capacidades leitoras de crianças, adolescentes e jovens. Os autores também ressaltam que “despertar o interesse de crianças pela leitura é uma tarefa que requer um professor criativo e ele mesmo um leitor” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), isto é, um professor que seja capaz de, além de interpretar um texto, relacionar as ideias do escrito com as questões da vida e da sociedade, que busque partir do conhecimento prévio da criança e de seu contexto de vida para selecionar os livros e pensar em momentos de partilha e

mediação do texto, pois assim será possível contribuir para o desenvolvimento de autonomia e maturidade leitora.

Da mesma forma que Bunzen Júnior e Fischer (2015, p. 15), acredito que o ensino e a aprendizagem da língua e da linguagem na escola se concentram no desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas das crianças, para tanto, faz-se adequado “um trabalho didático e organizado com alguns gêneros do discurso” à luz das perspectivas política, ética e estética.

Desse modo, são muitas as experiências e os achados de um leitor principiante, pois “a materialidade de cada texto e seus gêneros discursivos impõem formas de ler, possibilitam interações [...] O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura” (CORSINO et al., 2016, p. 24), ou seja, as práticas de leitura planejadas e oferecidas pelos professores às crianças da primeiríssima infância são as responsáveis pela constituição do leitor mirim a partir das vivências com gêneros variados e suas possibilidades de diálogo e leitura, afinal, cada um apresenta formas de ler, intenções e usos de suportes específicos.

Diante disso, ofertar diversos gêneros de literatura para os pequenos da educação infantil é importante para sua formação como sujeitos e leitores. Assim, fundamentada em Galvão (2016), Trilhas (2016) e Souza e Bortolanza (2012), apresento alguns dos gêneros que o docente pode aproveitar em suas práticas pedagógicas quem envolvem a leitura com os bebês e as crianças de até 3 anos: livros que nomeiam primeiros conceitos; abecedários; numerários; poesia; cantigas; parlendas; adivinhas; trava-línguas; fábulas; contos de fadas, populares, contemporâneos; escritos como narrativas de engano, de repetição, com acumulação, com rimas; livros informativos e livros de imagem.

Os *livros de primeiros-conceitos*, denominados por Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2011) de conceitos iniciais, trazem figuras simples do ambiente da criança e que são representados por substantivos (objetos, como bola, maçã; pessoas, como bebê e mamãe), também podem mostrar ações usualmente denotadas por verbos (ver, correr, pular). As possibilidades desse tipo de livro colaboram para a ampliação do vocabulário e introduzem as relações elementares entre imagem-texto e as estruturas textuais.

São feitos de papel cartonado (papelão), tecido, madeira ou plástico e apresentam um formato acessível e de fácil manuseio para os bebês. Normalmente não contêm texto, mas, às vezes, é possível encontrar uma única palavra nomeando o objeto retratado. A maioria desses livros apresenta menos de dez imagens e possui fotografias ou desenhos coloridos ou em preto

e branco. Quase sempre há a representação de um objeto por página, mas também pode ocorrer de dois a cinco em uma mesma cena. A perspectiva de apresentação é frontal e não existe muita preocupação com a proporcionalidade das imagens. Os objetos costumam ser retratados inteiros e quase nunca em suas partes, destacando-se na página devido ao emolduramento com linha, normalmente, preta. Tais objetos apresentam cores ricas com predomínio das cores primárias e os fundos, em geral, são vazios ou sem cores com os objetos aparentemente flutuando.

De acordo com Galvão (2016, p. 181), os livros de primeiros-conceitos possibilitam que os pequenos aprendam que existe relação entre o referente e sua representação, pois, a partir dos códigos visuais e da mediação do adulto, adquirem uma espécie de gramática visual que é primordial para as futuras habilidades de leitura de imagens. Afinal, “o jogo de apontar e nomear que se estabelece entre o adulto e o bebê durante a leitura de um livro de primeiros conceitos estimula essas crianças a nomear o mundo e a aprender que ele pode ser representado, mas também aponta a apropriação da sintaxe da narrativa”. Assim, os bebês e as crianças com até 3 anos aprendem que as coisas existem também fora de sua materialidade concreta.

Os *abecedários*, isto é, livros que apresentam as letras do alfabeto das mais variadas formas, estão muito presentes nos catálogos de editoras nacionais e internacionais destinados às crianças da educação infantil, muito embora a alfabetização não seja o foco para os bebês e as crianças com até 3 anos. Como destaca Galvão (2016, p. 192), “mesmo com um caráter didático manifesto, podemos observar que alguns abecedários transcendem essa perspectiva e abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar”.

Apresentando letras e ilustrações referentes à letra mencionada na página do livro e, algumas vezes, as palavras que nomeiam tais referências imagéticas, os abecedários podem valer-se de poesia, fotografia ou de informação para tratar dos mais diversos assuntos como de sentimentos, questões diversas do mundo, animais, entre tantas possibilidades de brincar, sonhar e aprender, enquanto demonstram as letras do alfabeto.

Os *numerários*, por sua vez, são muito parecidos com os abecedários, pois também exibem uma proposta didática, ou seja, ensinar os pequenos a contar, relacionar quantidades ao número, por meio da exposição da ordem crescente ou decrescente dos numerais. No entanto, mesmo assim também é possível localizar obras desse gênero que apresentam histórias a partir dos números, articulando-os a contos de fadas, por exemplo, ou relacionando as ilustrações ao texto verbal.

Já os livros de poesia podem ser subdivididos em artísticos e folclóricos, antes, no entanto, de apresentar esses dois gêneros, considero pertinente enfatizar que a presente

classificação é apenas a título de destacar a importância da apresentação da tradição oral na primeiríssima infância, sem desprezar os poetas que fazem parte do cânone literária ou os contemporâneos. Assumpção (2001, p. 63) explica que a *poesia artística* “pressupõe elaboração formal e linguística”. E propõe a compreensão de *poesia folclórica* a partir da oposição desta com primeira. Para a autora, essa última, além da origem popular, tem como principal característica a espontaneidade, pois germina e se eterniza durante as brincadeiras de roda, as repetições de parlendas aprendidas com nossos pais e ditados populares ouvidos de nossos avós, estando, por isso, evidente nos mais diversos grupos sociais. De modo que o repertório da poesia folclórica é abrangente, englobando inúmeras manifestações culturais como, por exemplo, canções e cantigas, parlendas, brincos, mnemonias, lenga-lengas, quadras, adivinhas e trava-línguas.

As *cantigas* asseguram o primeiro contato do bebê com o mundo da cultura por meio das canções de ninar, dos acalantos, e integram a linguagem musical com aspectos afetivos, estéticos e cognitivos das crianças, aliando a isso questões sociais e culturais. As cantigas ou brincadeiras de roda, também conhecidas como cirandas, correspondem a uma vivência lúdica composta por música e movimentos corporais, normalmente exibindo letras singelas e fáceis de serem assimiladas. Parreiras (2012, p. 157) afirma que “a aproximação ao universo da oralidade, com cantigas e acalantos, é um aleitamento literário e afetivo para criança”, por isso é pertinente resgatar canções de ninar para embalar os pequenos, acalmando-os e colaborando para formação cultural dos pequenos.

Outra expressão folclórica são as *parlendas* formadas por palavras harmonizadas ritmicamente em versos, de cinco ou seis sílabas, que podem rimar ou não, facilitando a memorização e proporcionando diversão. Em geral, as parlendas acompanham outras atividades como brincadeiras, jogos ou movimentos corporais, podendo ser vivenciadas em diálogos ou mesmo individualmente. Dividem-se em brincos, mnemonias, lenga-lengas e as parlendas propriamente ditas.

Os *brincos* são pequenos poemas para entreter o bebê, como bem definiu Bordini (1986, p. 23), “para fazê-lo apreciar o ato de vestir-se, banhar-se, comer ou dormir”, não são recitados pela criança, que ainda não é capaz de falar, mas pelo adulto que medeia o mundo a sua volta, incluindo seu corpo que pode ser explorado ao se pegar seus dedos e ensinar seus nomes como no brinco: *Dedo mindinho, seu vizinho, maior [pai] de todos, fura-bolo, cata-piolho*.

A *mnemonia*, ou seja, a parlenda que ensina algo como os números, exige memorização, pois demanda repetição das sequências e dos jogos sonoros. Neste tipo de parlenda, a criança,

que já fala, participa ativamente do processo de diversão. Entre as mnemonias mais comuns está: *Um, dois, feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato; cinco, seis, feijão para três; sete, oito, comer biscoito; nove, dez, comer pastéis*. As *lenga-lengas* remetem ao *non sense*, isto é, àquilo que contraria a lógica e o sentido. Como em: *Hoje é domingo, pé de cachimbo; cachimbo é de ouro, bate no touro; o touro é valente, derruba a gente; a gente é fraco, cai no buraco; o buraco é fundo, cabe no mundo [acabou-se]*.

As *parlendas*, propriamente ditas, exigem mais sociabilidade do que os brincos, as mnemonias ou as *lenga-lengas*, porque constituem uma brincadeira com o intuito de se realizar uma escolha; uma justificativa pela perda do lugar quando se levanta; ou ainda outras inúmeras situações. É o que acontece em: *Uni, duni, tê; salame, mingûê; um sorvete colorê pra você [o escolhido foi você]; uni, duni, tê*; ou em: *Quem vai ao ar, perde o lugar*; ou ainda: *Quem cochicha, rabo espicha; quem se importa, rabo entorta*.

As *quadras* ou *quadrinhas*, também chamadas de trovas, são composições de quartetos, ou seja, estrofes de quatro versos, e geralmente há rima entre o segundo e o quarto verso. Nas brincadeiras de roda, é comum a recitação da quadra como pagamento de prenda. São exemplos de *quadrinhas*: *Batatinha quando nasce, se esparrama [espalha a rama] pelo chão, menininha quando dorme, põe a mão no coração* ou *Mamãe é uma rosa, que papai colheu, eu sou o botãozinho, que a roseira deu*.

Já as *adivinhas* ou *adivinhações* existe são textos misteriosos que apresentam uma pergunta e uma resposta. Possuem um mote inicial, frequentemente utilizando expressão interrogativa “o que é o que é?” e trazem enigmas da linguagem repletos de poesia e linguagem figurada. Para exemplificar: *O que é o que é? Por mais que é cortado fica sempre do mesmo tamanho? Resposta: baralho*. As *adivinhas* possuem basicamente quatro funções: psicológica (como desafio mental, estimula a analogia); social (favorece o entretenimento e o convívio); pedagógica (como fruto da observação popular, representa os primórdios da ciência); e literária (serve de inspiração para poetas e prosadores) (ALVES; DUBEUX; SOUZA, 2015).

Com sonoridade que desafia, os *trava-línguas* são outra manifestação cultural e folclórica, que cooperam para a criança superar dificuldades de pronúncia e se divertir, pois são formados por uma sequência de palavras difíceis de se articular ao se pronunciar rapidamente. Um exemplo popular de *trava-língua* é: *O rato roeu a rica roupa do rei de Roma! A rainha raivosa rasgou o resto e depois resolveu remendar!*.

Mello (2001) expõe que a musicalidade é fundamental para as construções linguísticas destinadas aos bebês e às crianças bem pequenas, o que é possível por meio de aliterações,

assonâncias, repetições e rimas, uma vez que a poesia é “a arte de combinar as palavras e os sons” (PARREIRAS, 2012, p. 159). Na poesia destinada ao público infantil, é possível observar cuidado e atenção na seleção dos temas, no ritmo, nas imagens que podem ser criadas e visualizadas por meio das comparações que, às vezes, desestabilizam o pequeno leitor/ouvinte, obrigando-o a imaginar.

Em todos os tipos de poesia folclórica, se estabelece convívio social e interação com o mundo, e como fazem parte do folclore e da cultura popular, podem apresentar variações, assim, dependendo da região onde se vive, pode haver pequenas diferenças de sonoridades de palavras.

Por tudo isso e pela ludicidade sonora e verbal, a poesia aproxima e cria as bases para as crianças adentrarem ao gênero poético. No Brasil, a precursora da poesia infantil foi Cecília Meireles, mas existem inúmeros autores que contribuem para a produção poética voltada para a infância como Vinicius de Moraes, Sérgio Caparelli, José Paulo Paes, Elias José, entre tantos outros.

Podemos sintetizar as ideias apresentadas sobre poesia na Figura 5:

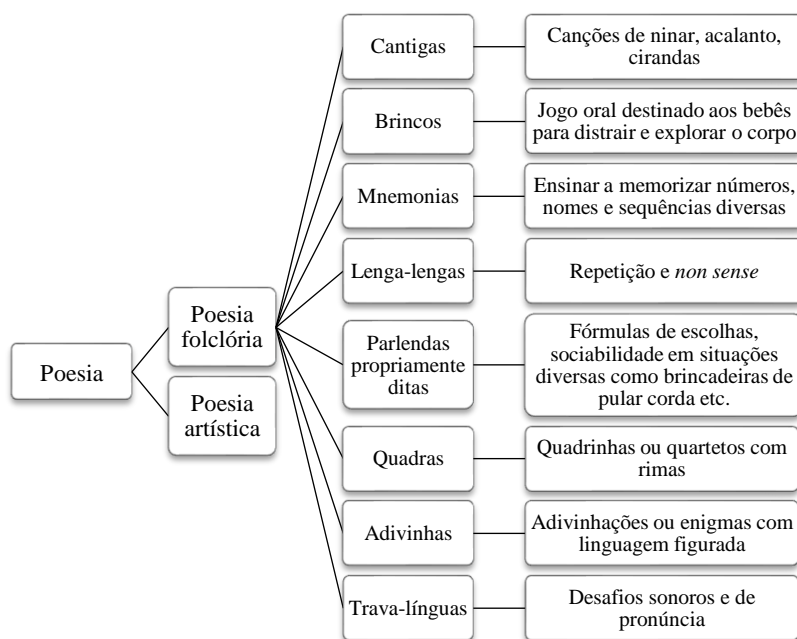


Figura 5 – Possibilidades de classificação da poesia
 Fonte: Elaborada pela autora com base em Assumpção (2001)

De origem milenar, as *fábulas* nasceram sem autorias e foram propagadas de tempos em tempos, de regiões a regiões por viajantes, emigrantes e contadores de histórias. Souza, Corrêa e Vinhal (2011, p. 156) enfatizam que “são narrativas curtas, que simultaneamente divertem e instruem, nas quais os autores refletem sobre os costumes e comportamentos sociais, angústias,

anseios e valores de sua época” e que neste tipo de narrativa, as ações são protagonizadas por animais, objetos, vegetais e seres humanos.

As fábulas apresentam uma natureza metafórica de simbologia atemporal, facilitando sua veiculação em diferentes lugares e épocas. Sua constituição inclui os elementos textuais da narrativa como enredo, personagens, narrador, tempo e espaço, e, mesmo sendo textos curtos, desenvolvem uma apresentação ou introdução, o desenvolvimento composto por complicação e clímax, e o desfecho, no qual as versões mais tradicionais trazem explícitas sua moral, fora do texto propriamente dito. Interessante ressaltar que as fábulas podem ser apresentadas em prosa ou em versos, sua forma original. É um exemplo clássico do gênero a fábula *A raposa e as uvas*, de La Fontaine.

Galvão (2016, p. 206) salienta que embora os bebês estejam em desenvolvimento cognitivo e psíquico para pensarem acerca da moral da história nas fábulas, tais textos despertam os interesses dos menores, pois “a linha tênue que separa o universo da ficção e o da não-ficção faz eles aceitarem essas propostas discursivas sem a menor preocupação de confirmar sua veracidade ou de refletir sobre seu conteúdo moral”.

As histórias que constituem os *contos de fadas*, maravilhosos, da Carochinha, clássicos ou tradicionais têm origem antiga e caracterizam-se pela transmissão oral de caráter anônimo e foram, segundo Burlamaque e Rösing (2016), imortalizados por meio da escrita de compiladores. Surgiram muito antes de haver a intenção de se escrever para as crianças e as versões que ainda hoje contamos a nossos filhos e alunos remontam antes da Idade Média, justamente por isso, facilitam a formação de um conhecimento prévio literário e cultural compartilhado, sendo, portanto, oportunidade de conhecer histórias que possuem organização temporal e ordenada dos fatos e acontecimentos.

Além disso, os contos de fadas revelam conteúdos de interesse infantil e ultrapassam a dimensão do fantástico porque se formam a partir de “imagens metafóricas com infinita capacidade de gerar a tensão, provocando não somente o lúdico, mas também o jogo antagônico e a busca de solução para a superação dos obstáculos” (CAVALCANTI, 2004, p. 43).

O convívio do pequeno leitor/ouvinte com diversas injustiças nas histórias possibilita a reflexão sobre as fraquezas humanas. Nos contos de fadas, nem sempre existem as fadas, mas “é o clima de encantamento e de transformação que caracteriza um conto dessa natureza. Há contos que envolvem reis, duendes, animais; há outros que envolvem pessoas do povo. O ponto em comum [...] são os elementos da fantasia e as metamorfoses” (PARREIRAS 2009, p. 80).

Concordo com Galvão (2016, p. 210) quando a pesquisadora retoma os escritos de Vygotski (2000) e defende que ao selecionarmos livros de contos de fadas para os bebês, e aqui acrescento as crianças com até 3 anos, é preciso considerarmos a zona de desenvolvimento proximal e “oferecer livros que não sejam opacos a essas crianças e tampouco que sejam títulos simplórios, que não desafiam ou não despertam a sua curiosidade e o seu interesse”.

Em outras palavras, é importante oferecer obras que exigem algumas competências de leitura que os pequenos ainda não contemplem sozinhos para que haja seu desenvolvimento, apresentando-lhes não apenas os livros mais baratos, mas simples, com menos detalhes de imagens e no texto verbal, mas pelo contrário, oferecendo títulos que apresentem uma riqueza em possibilidades interpretativas e estéticas.

No século XVII, na França, Charles Perrault e depois no século XIX, na Alemanha, os irmãos Grimm são os autores das compilações mais conhecidas dos contos de fadas que, à medida que se aproximaram da infância, transformaram-se, mas também “se mantiveram como instrumentos importantes de ensinamentos e de deleite para adultos e crianças” (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 101). Entre os contos maravilhosos mais conhecidos estão: *Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria, Branca de Neve, A Bela e a Fera, Rapunzel, A Bela Adormecida, João e o pé de feijão, O Gato de Botas, A história dos três ursos* etc.

Os mesmos autores acrescentam que

[...] as histórias constituem um significado especial ao universo infantil, pois, através de sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente. A sua própria estrutura – começo, meio e fim – sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos. Essa é uma boa explicação para o fato de as crianças se interessarem tanto pelas histórias. (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 102).

Ou seja, as narrativas presentes no objeto livro possibilitam que o pequeno leitor/ouvinte satisfaça seus desejos e necessidades ao compreender que um personagem possui características suas e, por isso, consegue transportar-se para outras realidades, vivenciando experiências enriquecedoras. Desse modo, a partir de uma narrativa estruturada em introdução ou situação inicial, desenvolvimento ou complicação, e situação final ou conclusão, as crianças pequenininhas ao lê-las ou ouvi-las superam seus conflitos internos antes mesmo de aprenderem a ler, pois têm oportunidades de escutar, de repetir, de falar, desenvolvendo-se suas habilidades de linguagem, mas também seu cognitivo e afetivo (BURLAMAQUE; RÖSING, 2016).

Como explicou Abramovich (2004), as personagens costumam ser simples e são colocadas em situações nas quais precisam descobrir respostas de fundamental importância para suas vidas e a narrativa, fazendo isso e convidando a criança a percorrer o caminho da resolução

do conflito. Isso é possível porque os contos de fadas, a partir da estrutura fixa, iniciam a história com um problema, causando desequilíbrio, porém no desenvolvimento há a procura por soluções, que inserem a fantasia e os elementos mágicos, restaurando-se a ordem no final, quando há o retorno ao equilíbrio.

Assim, a partir de Abramovich (2004), defendo a apreciação e a mediação dos contos maravilhosos desde os pequenos, pois eles falam de medos, de amor, das dificuldades de ser criança, de carências, de autodescobertas, de perdas, de tristezas, da fantasia, da realidade.

Além dos contos de fadas, clássicos, maravilhosos ou tradicionais, existem os da tradição oral, os *contos populares*, classificados por Cascudo (2010) em 1) *de encantamento*, com fatos sobrenaturais e miraculosos; 2) *de exemplo*, com intenção moral; 3) *de animais*; 4) *religiosos*; 5) *etiológicos*, explicando a origem dos fatos; 6) *de adivinhação*; 7) *acumulativos*; 8) *facécias* ou *anedotas*; 9) *natureza denunciante*; 10) *demônio logrado*; e 11) *ciclo da morte*, também podem ser chamados de causos, muito embora existam aqueles oriundos de diversas culturas como europeia, indígena, africana, oriental e das regiões do Brasil como a sulista, a nordestina entre outras. Tanto os literários como os populares apresentam características e funções distintas, porém ambos importantes para ampliar a consciência humana e formar a personalidade. Como se observa, os contos populares são distintos dos de fadas, pois se original de culturas e tradições distintas, sendo compilados por estudiosos do folclore.

Os contos populares propiciam que as crianças se insiram no mundo da leitura agradável e lúdica, incentivando a criatividade e a imaginação porque tratam da vida concreta por meio de uma linguagem simples e corriqueira. Esse gênero é indicado para as crianças, pois fala sobre as experiências do cotidiano. Entre os mais conhecidos contos populares estão: *O bicho folharal*, *A flauta do tatu*, *A casa do bode e da onça*, *A formiguinha e a neve*, afora aqueles de esperteza, de engano, de susto, de assombração, entre outros como os indígenas, chineses, japoneses, africanos, portugueses, argentinos, espanhóis e tantas distintas nacionalidades.

Além dos contos de fadas e dos populares, na atualidade, existe um gênero literário infantil que “apresenta uma diversidade de experiências discursivas que amplia o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética com as crianças” (GALVÃO, 2016, p. 215), os *contos contemporâneos* ou livros infantis contemporâneos.

Neles, pode haver uma ressignificação de aspectos tradicionais e canônicos da estrutura textual como construção diferenciada dos personagens, narratividade transformada, visualidade do texto inédita ou até na materialidade do livro. Do mesmo modo, segundo Galvão (2016), nem sempre a estrutura apresenta começo, meio e fim, pois nos contos contemporâneos é

possível inventar finais abertos, expandindo as possibilidades interpretativas dos pequenos leitores/ouvintes.

Os livros em que o gênero abordado seja o conto contemporâneo demonstram cuidado na articulação entre as linguagens verbal e visual, bem como em relação às temáticas da obra. Também exibem uma grande variedade de formatos que influenciam a compreensão da mensagem do texto, de maneira que o formato, o tamanho, o papel, as cores contribuem para a produção de sentido.

Existem inúmeras maneiras de se construir a textualidade de um conto, seja ele de fadas, popular ou contemporâneo. Entre tais possibilidades encontram-se: os contos com repetição, com acumulação, os enumerativos e os com rimas.

As *histórias com repetição* costumam ser muito divertidas e apreciadas pelas crianças, pois normalmente uma determinada situação da narrativa ou frase de um personagem/narrador se repete durante o enredo e talvez isso aconteça porque os pequenos aprendem por meio da repetição. Assim, têm a oportunidade compreender o texto, podendo, posteriormente, até realizar uma leitura autônoma¹³ do livro.

É justamente o movimento repetitivo da estrutura textual que possibilita às crianças entenderem a narrativa, apropriando-se do texto e conseguindo acompanhá-lo durante a leitura ou momento de contação. Como os bebês e as crianças podem antecipar o que acontecerá devido ao fato que se repete, é possível que participem ativamente da situação de partilha do texto, constituindo-se em um momento de brincadeira para quem lê, quem conta ou quem ouve. São exemplos de livros com contos de repetição: *A galinha ruiva*; *Maria vai com as outras*; *Da pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela*; *E o dente ainda dói*; *Menina bonita do laço de fita*; *Bruxa, bruxa, vem a minha festa*; e *Abrapracabra!*, dentre outros.

Assim como os contos com repetição, os *contos com acumulação* ou *acumulativos* utilizam um recurso interessante que promove a compreensão e a memorização do texto, pois apresentam uma narrativa na qual a ação dos personagens se efetiva por acumulação, ou seja, um personagem não consegue solucionar determinado problema; surge outro que também não o consegue e assim por diante, de maneira que além da repetição na história também ocorre a acumulação daquilo que é repetido. Tal estrutura facilita que as crianças antecipem o que virá a seguir, tornando a compreensão e a assimilação da história mais fáceis (TRILHAS, 2016).

¹³ Quando me refiro à leitura autônoma dos bebês e das crianças pequenas considero as especificidades infantis e suas possibilidades naquele período de seu desenvolvimento e não a autonomia crítica.

São conhecidos por suas histórias acumulativas: *A casa sonolenta*; *O grande rabanete*; *Tinha uma velhinha que engoliu uma mosca*; *Tanto, tanto* etc.

Outra forma de construir as histórias, independentemente de seu gênero, é *com rimas*, também denominada prosa poética. De acordo com o material Trilhas (2016), quando uma história é narrada em versos, é como se ela apresentasse um acompanhamento musical, pois apresenta brevidade em seus versos. De maneira que o que se escuta ao narrar a história fornece sentido ao texto e a sonoridade auxilia a memorização, ou seja, nas histórias rimadas, a criação de significados apoia-se na sonoridade do texto e no fato dele ser breve, aliado a um vocabulário escolhido para facilitar a fixação da narrativa e incorporação de seu entendimento.

As histórias com rimas ou prosa poética podem aparecer na forma de contos versificados, isto é, escritos em versos ou prosa poética, narrativa com elementos poéticos. Em outras palavras, mantêm características de mais de um gênero. Todavia, não se faz necessária a precisão de definição, pois o que importa ao mediador de leitura da educação infantil é saber que para se contar uma história, é preciso narrar um acontecimento, mesmo que sucinto, num tempo e num espaço, envolvendo personagens que se relacionam; e saber ainda que na poesia é necessário brincar com as palavras e sua sonoridade, usando palavras ricas em significado que se complementam e auxiliam o leitor/ouvinte a construir imagens durante a leitura (TRILHAS, 2016).

Tais aspectos se fazem importantes porque, para os menores, perceberem certa linearidade no que se escuta, como uma história com início, meio e fim, sustenta e orienta o ouvir. Além disso, a semelhança entre as palavras e a cadência com que são usadas estimula e direciona o momento do ler ou contar, porque apresentam elementos que se repetem, bem como existe a utilização de palavras do mesmo campo semântico, facilitando a compreensão.

São exemplos de histórias rimadas: *Fiz voar o meu chapéu*; *O gato que miava em sapato*; *Não confunda*; *Era uma vez um gato xadrez*; *Ou isto ou aquilo*; *O Grúfalo*; entre outros.

Desde bebês, as crianças estabelecem uma relação de afetividade com os objetos e também com o livro, seja ele de contos de fadas, de primeiros conceitos, de poesia ou informativo.

Os livros chamados de *informativos*¹⁴, atualmente designado *de não-ficção*, apresentam conteúdos com informações não apenas escolares, mas que vão além do ambiente escolar e

¹⁴ Kiefer (2014) esclarece que, por muitos anos, os estudiosos da literatura infantil usaram a expressão *livro informativo* para designar a literatura para crianças que é baseada no real em vez do imaginado. Todavia, há uma tendência recente na literatura infantil para empregar o termo não-ficção em vez de informativo.

baseado no real em vez do imaginado. De acordo com Garralón (2015), os livros informativos são considerados como não-ficção. Além disso, a autora expõe que

os livros informativos não funcionam do mesmo modo que os de ficção. Possuem projeto gráfico e conteúdo complexos e, assim como exigem dos leitores novas estratégias de leitura, também perdem nossa atenção aos numerosos elementos com novas pautas valorativas que contêm. Este aspecto é crucial. Em muitas das minhas oficinas, um dos obstáculos que encontro junto aos mediadores é a dificuldade para avaliá-los, o que faz com que os livros informativos venham sempre em segundo lugar nas indicações, prevalecendo, mais uma vez, as leituras literárias (p. 55).

Em outras palavras, por falta de conhecimento por parte da maioria dos professores, os livros informativos são negligenciados, pois não reconhecem neles a importância das informações que oferecem às crianças e principalmente sua forma diferenciada de leitura em relação aos livros literários.

No entanto, a separação entre o que é literário ou não, é muito tênue, como relativiza a própria Garralón (2015, p. 16), embasada na pesquisadora e bibliotecária Betty Carter (1990) quando esta “afirma que esses dois tipos de leitura [estética e eferente] não se contrapõem e que por meio da leitura eferente também é possível alcançar a leitura estética [...]”.

Corroborando essa relativização e indo além no que diz respeito à oposição entre ficção (literário) e não-ficção (informativo), Bernardo (2005, p. 13) defende que:

[...] o discurso ficcional não se opõe tanto assim aos outros discursos, como ensinamos naquelas aulas em que opomos linguagem referencial a linguagem metafórica. A distinção entre os discursos pode ser antes de grau: o caráter ficcional do texto literário forçosamente se destaca, enquanto o mesmo caráter, no texto referencial, seja ele jornalístico, científico ou didático, se esconde.

Embora os textos informativos, não-ficcionais, exijam habilidades e estratégias distintas àquelas exigidas pelos literários, ficcionais, ambos são importantes e podem surgir misturados. E quando o mediador não percebe essa união ou mesmo possível relação, corre o risco de negligenciar a informação em detrimento da literatura ou vice-versa. E isso pode ocasionar uma espécie de carência de competências leitoras futuramente por falta de vivências desse tipo de leitura, posto que alguns textos informativos podem ser muito distintos dos literários e, desse modo, podem ser utilizados apenas com finalidades paradidáticas quando se deseja “ensinar” algum procedimento ou comportamento aos pequenos e, conseqüentemente, podem não contribuir para o alargamento da imaginação infantil, nem para experimentações estéticas do texto verbal ou de suas ilustrações, vinculando-se apenas às aprendizagens escolares.

Tal experimentação tão reduzida à informação seria um equívoco, pois, como salienta Garralón (2015), os livros informativos têm apresentado um crescimento espetacular em design

gráfico, conteúdos e temas. E para mostrar algumas especificidades dos livros de informação, sem contudo, opô-lo aos literários, a pesquisadora espanhola expõe ideias sobre o que consiste um livro informativo.

Segundo ela, seu principal papel seria informar sobre um assunto, ou seja, “tornar compreensível e interessante para determinado leitor temas e questões relacionados à ciência e ao conhecimento em geral” (GARRALÓN, 2015, p. 38). Explica também que “o saber não é algo enlatado que se abre apenas na hora de consumi-lo: é um processo vivo e em movimento. E é dessa forma que os livros devem apresentá-lo. Com histórias curiosas que ajudem a deixar os temas menos abstratos [...]” (GARRALÓN, 2015, p. 43). Além disso, entre outras diferenciações, salienta que os livros informativos utilizam muitos recursos, geralmente aliando o texto verbal com imagens. Inclusive, em um livro de não-ficção ou informativo as ilustrações podem ajudar a apoiar conceitos importantes e a esclarecer ideias.

É possível apreender, então, que os livros informativos podem valer-se de aspectos estéticos para informar, porque como bem explica Garralón (2015, p. 97), “em geral, o uso de metáforas e outros recursos de estilo costumam estar relacionados quase que exclusivamente à literatura, porém, os melhores autores de textos informativos também recorrem a eles em suas explicações”. Duran (2002) acrescenta que quando a informação presente no livro infantil pretende demonstrar algo racionalmente, podemos relacioná-lo ao saber, portanto, ao livro informativo. E quando intenciona mostrar algo emotivamente, aproxima-se do que entendemos por literatura.

Hanning (2016), por sua vez, em entrevista de divulgação do encontro *Literatura para bebês* do Instituto LER, divide os livros informativos em carimbos e contextualizados. Nos primeiros [nos livros informativos carimbos], a figura/ilustração surge descontextualizada com o único objetivo de informar as letras, os números, as cores, as formas geométricas ou qualquer outro tipo de conhecimento. Neste caso, eu os denominaria como abecedários, numerários ou livros de primeiros conceitos. À medida que os livros informativos contextualizados buscam relacionar suas imagens, por meio de um personagem, por exemplo, que percorre todas as páginas, agindo e estimulando a curiosidade infantil de maneira sequenciada e articulada.

A questão é que muitos mediadores de leitura pensam que o tempo de partilhar uma história, seja lida ou contada, deve ser tomado apenas pela ficção, pela literatura. No entanto, existem muitos livros informativos que são excelentes tanto quanto as histórias de não-ficção.

Independentemente da forma como se materializa e expressa o livro informativo, a ilustração, o projeto gráfico, a presença e a qualidade do texto são elementos que exercem

influência em sua leitura e podem ser avaliados pelo mediador ao apresentá-lo ao bebê ou criança pequena.

Vale considerar, por exemplo, que um livro literário pode ser utilizado para informar algo aos pequenos sem deixar de ser literatura, no entanto, o informativo, mesmo que apresente um sucinto enredo de maneira divertida, provavelmente possuirá maior grau de não-ficção do que de ficção (literatura), poderá até ser considerada uma obra híbrida, na qual informação e literatura se misturam, mas não será apenas literário.

O importante, entretanto, é interessante ponderar que os livros informativos não são piores ou melhores do que os de literatura, tais gêneros são simplesmente diferentes ou complementares e, por conta disso, podem exigir estratégias de leitura específicas. Como mencionado, apesar das distinções entre livros que ensinam e que oferecem a possibilidade de apreciação estética e literária, existem aquelas obras que, mesmo sendo lúdicas, divertidas e literárias, orientam e esclarecem. Sendo assim, o professor mediador sabendo disso, pode primar pelo equilíbrio entre livros literários e informativos, ofertando diversidade de obras e gêneros para que as crianças não presumirem que ambos podem ser lidos da mesma maneira.

Outro gênero muito presente na mediação de leitura para as crianças da educação infantil são os *livros de imagem* que, de acordo com Camargo (1995), “são livros sem texto. As imagens é que contam a história” (p. 70). Cadermatori (2006), por sua vez, acrescenta que eles são “livros sem texto que recorrem, exclusivamente, à linguagem visual” (p. 52), isto é, ambos autores caracterizam o livro de imagem pela ausência de texto verbal e no qual há um enredo estruturado pelo encadeamento das ilustrações.

Belmiro (2014) complementa tal definição ao expor que o livro de imagem ou também chamado livro-imagem não é o mesmo que uma coleção de imagens divulgada em um livro, como ocorre com o álbum de fotografias, pois ele explora os recursos visuais e as peculiaridades da imagem, em algumas vezes, com acréscimo do texto verbal; para ela, o livro-imagem pode ser definido como um livro que apresenta ilustrações em sequência e que contam uma história, encadeando as dimensões temporal e espacial no enredo, além disso, esse tipo de livro pode não deixar explícito todos os sentidos do texto, mas incita o pensamento do leitor/ouvinte com implícitos e metáforas visuais.

A partir da exploração dos códigos imagéticos como a posição dos objetos na página, as cores utilizadas, o tamanho das ilustrações e o volume dos desenhos, etc., é possível “ler” as imagens que não dizem tudo, mas podem enriquecer a leitura, propiciando reflexão por meio dos implícitos que utiliza, ou seja, usando espécies de metáforas visuais, o leitor, desde a mais

tenra idade, pode aguçar sua capacidade leitora (BELMIRO, 2014), pois, conforme defende Debus (2006), antes de a criança dominar o código escrito, a imagem, além de auxiliá-la, fornece a sensação de que ela, seja bebê ou criança pequena, está construindo a história.

Como pode se observar, há subdivisões na poesia, nos contos e na forma de como as histórias podem ser contadas, seja por repetição, acumulação ou com rimas.

A seguir, apresento que a dimensão objetual também possui uma forma de expressão ou tipo de linguagem que determina o conceito de cada obra.

2.2.4 A forma de expressão, o tipo de linguagem ou o conceito da obra

Galvão (2016) evidencia que atualmente o livro infantil extrapola o modelo e o uso tradicionais no qual existem folhas reunidas e encadernadas, pois a forma de expressão do livro além das imagens, envolve recortes, abas, diversos adereços, orifícios, tridimensionalidade, aromas, texturas e sons que intensificam a comunicação e a literariedade do texto, convidando a descobertas e novas formas de apreciação à plurissignificação da obra (PAIVA, 2013).

Sobre a forma de expressão ou tipo de linguagem empregado no livro, mesmo que se encontrem inúmeros títulos mistos com características heterogêneas em suas possibilidades de manejo, modos de ler, organização do pensamento e exploração do imaginário, embaso-me em Nikolajeva e Scott (2001), Galvão (2016), Linden (2011) e Paiva (2013).

Nikolajeva e Scott (2011) esclarecem que há diferentes tipos de livro ilustrado: a) o livro *demonstrativo* ou *dicionário pictórico*; b) o *livro com ilustração*, cujo texto escrito é independente do visual; c) o *livro ilustrado propriamente dito*, no qual texto e imagem são igualmente importantes; e d) o *livro de imagem*, ou seja, aquele que apresenta uma *narrativa pictórica* sem palavras. Galvão (2016) amplia as possibilidades de expressão do livro infantil, acrescentando e) o *de artista*; f) o *livro-brinquedo*; e eu com base em Linden (2011) e Paiva (2013), acrescentei g) o *interativo* e h) o *pop-up*.

O *livro demonstrativo* refere-se ao dicionário pictórico, isto é, que apresenta as ilustrações, mas não há uma sequência no texto, sendo, portanto, um livro *sem uma narrativa*. São exemplos de livro demonstrativo, o abecedário, o numerário e o de primeiros conceitos.

O *livro com ilustração* é aquele no qual a ilustração presente ou ausente não altera a construção do sentido da história. Nas palavras de Linden (2011, p. 24), os livros com ilustração são “obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa”.

Em outras palavras, nos livros com ilustração o texto escrito é maior do que as imagens, e estas não interferem na compreensão daquele. É como se as ilustrações dependessem do texto verbal para existirem e apenas traduzissem com imagens aquilo que foi escrito, não havendo acréscimo de informações ou que ofereçam entrelinhas do dito por meio das palavras, também não favorecem a interação ou interpretação do leitor.

Azevedo (2004) nomeia esse tipo de livro de texto-imagem, uma vez que as imagens atuam como coadjuvantes ou auxiliares do texto, e se fossem retiradas não causariam prejuízo à compreensão, porém nesta tese, opto pela denominação *livro com ilustração*. Fleck, Cunha e Caldin (2016, p. 199) elucidam que “as ilustrações podem enriquecer a experiência da leitura, mas não são imprescindíveis”, ou seja, nesse tipo de livro, é possível compreender o texto verbal sem a presença das imagens. Galvão (2016, p. 225) esclarece, no entanto, que existem no mercado editorial livros com ilustração que “colaboram para o desenvolvimento estético das crianças, porque apresentam imagens exuberantes” e que, se bem trabalhadas pelo mediador, podem estimular as crianças a expressarem o que veem, as cores utilizadas, como é a aparência dos personagens ou ainda como se constrói a narrativa, enriquecendo, dessa forma, a imaginação infantil.

Os *livros ilustrados* para Linden (2011, p. 24) são “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto escrito, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem”, em outras palavras, o livro ilustrado apresenta um elevado teor conotativo, articulando o verbal e o imagético. Dessa maneira, esse tipo de livro estabelece uma relação diferenciada entre a palavra e a imagem, pois ambas as linguagens conservam a mesma influência, já que o que possibilita a construção do sentido é o encontro dos dois sistemas de códigos e tanto um como outro propiciam a compreensão da narrativa.

Com base em Nikolajeva e Scott (2011, p. 13), “podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional”. As autoras vão além e explicam que “os signos convencionais são em geral lineares, diferentes dos icônicos, que não são lineares nem oferecem instrução direta sobre como lê-los. A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14), isto é, justamente por serem distintas, as linguagens verbal e visual se complementam e ampliam os sentidos, favorecendo a compreensão leitora, inclusive dos pequenos leitores.

De maneira que nos livros ilustrados, diferentemente do que ocorre nos livros com ilustração, não podemos retirar o texto visual, pois ele participa da construção de significados e forma um “conjunto coerente de interações entre texto, imagem e suporte” (GALVÃO, 2016, p. 227). Linden (2011, p. 8-9) elucida ainda que

ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor.

Sendo assim, o livro ilustrado pode exibir variados formatos e recepção, ampliando as possibilidades de construção de sentidos, isso significa que a diagramação é arquitetada na dependência da articulação entre texto e imagem, dependendo, desse modo, do suporte ou, às vezes, definindo-o. Em resumo, o objeto livro ilustrado possui uma materialidade que pode ser levada em conta ao se produzir significados para a narrativa ou informações.

O livro ilustrado, de acordo com Linden (2011), também pode ser chamado de livro álbum ou *picturebook* (assim com as palavras aglutinadas ou com hífen – *picture-book* – e não separadamente, pois esta forma – *picture book* – aplica-se, em língua inglesa, a todo e qualquer livro ilustrado). Essas são possibilidades ligadas às tradições espanhola, portuguesa e francesa, que utilizam os aspectos espaciais e o espaço na página destinado às imagens para sua terminologia.

No Brasil, no entanto, somos mais adeptos à nomenclatura inglesa e explicitada por Nikolajeva e Scott (2011), que consideram argumentos mais subjetivos para nomear esse tipo de livro, por exemplo, relacionando a interdependência das duas linguagens – verbal e visual – na leitura final da obra (NAKANO, 2012). Em outras palavras, em terras brasileiras, encontramos preferência por *livro ilustrado* a livro álbum ou a *picturebook*.

Compreendemos, desse modo, que livro ilustrado não se trata de um gênero, mas uma forma de expressão, um tipo de linguagem, já que ele pode acolher inúmeros outros gêneros. A respeito dessa expressividade, Wojciechowska (2001, p. 106) argumenta que:

o livro ilustrado de qualidade tem a capacidade de transformar ou de traduzir, através da sua linguagem “artística” através da sua expressão, os conjuntos de conteúdos que se quer transmitir, sejam eles de natureza emocional ou informativa, em imagens e histórias com a capacidade ou com o dom de encantar. É magia, magia para crianças.

Quer dizer, é possível, ao se oferecer o livro ilustrado aos pequeninhos, colaborar para apreciação estética e artística do suporte, do objeto, mas também existe a oportunidade de

envolver, seduzir e maravilhar ao transmitir ou expressar uma narrativa ou uma informação, seja pelas palavras escolhidas ou pelas ilustrações utilizadas.

Galvão (2016, p. 231), por sua vez, defende que:

O livro ilustrado oferece pistas e marcas para nossas atribuições de sentido e é tarefa do mediador ampliar as experiências das crianças a fim de que elas explorem ao máximo os significados potenciais desse tipo de texto e galguem patamares cada vez mais complexos de produção de sentido.

Ou seja, é a partir da mediação que os bebês e as crianças pequenas aprendem a como construir sentidos e significados para o livro ilustrado e, quanto mais têm oportunidade de experimentá-lo, apreciá-lo, lê-lo, mais condições apresentam de produzir compreensão mais elaborada e rica.

Sobre os *livros de imagem* ou *livro-imagem*¹⁵, Camargo (1995) e Azevedo (2004), o livro de imagem conta as histórias por meio das ilustrações e sem o texto escrito, ou seja, esse tipo de livro oferece uma narrativa contada, única e sequencialmente, pelas ilustrações. Na verdade, segundo Azevedo (2004, p. 4), “o conjunto de imagens é o próprio texto da obra”, referindo-se ao chamado texto visual.

A ausência de texto verbal nos livros de imagem pode, de acordo com Paiva (2014, p. 47), “fomentar a criatividade, a espontaneidade, o simbolismo, o improviso e a capacidade de complementação leitora pela apreciação dos sentidos – visíveis e possíveis”. Esse tipo de experiência de leitura é fundamental, pois, ainda segundo a autora, pelas ilustrações do livro de imagem, “o leitor infantil pode ganhar acesso a percepções e ações narrativas pelas pistas visuais que encontra na materialidade do livro” (PAIVA, 2014, p. 47) e tais indícios são distribuídos pelo tempo e pelo espaço das cenas ilustradas, assim, “o leitor-criança conquista formas de ir acompanhando e até de enriquecer a história através de correlações e associações (mentais-visuais-orais-gestuais etc.)” (Idem).

Neste processo, a mediação do professor contribui, bastante e progressivamente, para a habilidade dos pequenos leitores. Desse modo, na atividade de folhear o livro de imagem, ele pode explicitar as partes da narrativa encontradas também neste tipo de livro: enredo, clímax e desfecho, na linguagem da educação infantil, como salienta Paiva (2014, p. 47), história, emoção e fim. Quando desde bem pequeno se tem acesso aos livros de imagem, há mais familiaridade com a procura pelo entendimento das obras literárias, ou seja, há mais

¹⁵ Nannini (2007) esclarece que também é possível encontrar as seguintes denominações para o livro de imagem: álbum, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro mudo, livro sem texto, texto visual. Todavia, no Brasil e nesta tese especificamente, optamos por denominá-lo como livro de imagem.

proximidade com a busca pelo sentido emocional e cognitivo das narrativas visuais, o que abrange as cenas, suas sequências, ênfases, personagens, além do encadeamento das ações e o desfecho (PAIVA, 2014).

No livro de imagem, vários são os elementos que colaboram para a construção da narrativa como “os traços, as cores utilizadas, a ocupação do espaço, o formato do livro, o projeto gráfico e a materialidade são aspectos que, juntos, participam da construção de sentidos” (GALVÃO, 2016, p. 235). Assim como o livro com ilustração e o ilustrado, o de imagem é construído para que o bebê e a criança pequena explorem, manuseando, pegando, cheirando, mordendo e olhando. De maneira que aos poucos o pequeno é introduzido no universo literário.

Debus (2006, p. 102) esclarece que “no período que antecede o domínio do código escrito, a imagem auxilia na leitura e dá à criança a sensação de estar construindo a história”, talvez por isso os livros de imagem façam parte dos catálogos de livros infantis destinados aos bebês e às crianças menores. Além disso, os livros de imagem constituem-se em ferramentas de educação participativa da criança, pois são capazes de tocar sua imaginação, criatividade e intelecto, isso porque a ilustração ou a imagem carrega mensagens, sentimentos, informações que a criança, desde bebê, pode conseguir decifrar e atentar-se aos detalhes.

Camargo (1995) argumenta que seja no livro ilustrado, no qual as ilustrações dialogam com o texto escrito, seja no de imagem, no qual a ilustração é a linguagem única, a imagem ou a ilustração pode assumir várias funções e colaborar para a compreensão, porque pode descrever, narrar, brincar, persuadir, simbolizar e tantas outras ações. Em outras palavras, o livro de imagem, embora possa ser lido até por aqueles que ainda não são alfabetizados, abre inúmeras possibilidades de construção de sentidos, tornando-se além de um livro simples, também complexo.

Afinal, o endereçamento do livro de imagem não é somente a criança, mas também o jovem e o adulto. A esse respeito, Galvão (2016, p. 235) critica que “é legítimo aceitarmos que as imagens encantam as crianças pequenas, e que a leitura de imagens precede a leitura da palavra, mas a formação de um leitor literário é um processo e o livro de imagens não pode ser usado apenas para a contemplação das imagens”. O que significa que é preciso aproveitar a simplicidade do livro de imagens ao mesmo tempo em que se pode explorar sua complexidade e formar, desde a mais tenra idade, a educação do olhar, a apreciação estética e a identidade e a proficiência leitora. Isso porque, conforme assegura Parreiras (2009, p. 88), “o leitor deve se sentir encantado com o que vê, com o que descobre de novo”.

Os chamados *livros de artista*, segundo Galvão (2016),

[...] poderíamos considerá-los como suportes para a realização de trabalhos artísticos e como veículos para a expressão de experiências de espaço, tempo e movimento [...] O livro de artista é por si só uma obra de arte, concebido especificamente na forma de livro e frequentemente publicado pelo próprio artista. Ele pode ser produzido confluindo as linguagens visual e verbal, mas também pode apresentar essas linguagens em separado. Uma outra característica do livro de artista é que ele pode fazer uso da materialidade do suporte. [...] Os artistas exploram cada faceta do livro, como sua materialidade, a tipografia, a diagramação, a encadernação, entre outras, para contar a história. (GALVÃO, 2016, p. 242).

Em outras palavras, o livro de artista trata-se de um suporte e também uma forma de expressão, sendo uma obra artística e estética que aproveita sua materialidade e todas as possibilidades gráficas para expressar sentimentos, informar ou contar um enredo.

Galvão (2016, p. 246) complementa que alguns livros desse tipo são tão inovadores e “questionam a convencionalidade do *códex* tradicional, que postula tamanhos, formas, tipografias e tipo de papel padronizados. Muitos dos livros infantis contemporâneos inspirados nos modelos de livros de artistas são verdadeiras obras de arte”, ou seja, o livro de artista não costuma ser padronizado e comum. Em geral, fogem aos padrões e apresentam formatos, texturas, materialidades e propostas de leitura diferenciadas e surpreendentes. Além disso, alguns são tão bem elaborados que compõem obras de apreciação estética e artística.

Baschiroto (2016, p. 110) salienta que o livro de artista pode ser considerado como um livro objeto ou mesmo um livro obra, no qual a realização é do artista ou de um grupo de artistas. A pesquisadora acrescenta que “o livro de artista permeia uma categoria que não é facilmente delimitada, ficando sempre entre o híbrido literatura-arte-objeto”. Na literatura infantil, podemos encontrar muitos trabalhos que inovam indo além do modelo tradicional de encadernação, com tamanhos diversos, formas variadas além de tipografia e papéis inusitados e alguns deles apresentando bi ou tridimensionalidade por meio de dobraduras, abas e outros adereços, muitas vezes, exigindo um manuseio mais sutil.

Embora a diversificação material possa atrair e chamar a atenção – concordo com Galvão (2016, p. 245-246) – quando a pesquisadora, sem querer diminuir a capacidade expressiva desse tipo de publicação, muito menos impedir o acesso das crianças aos livros de artista – e acredito que “o vínculo das crianças com a literatura não passa apenas pelo suporte, mas também por aquilo que ele veicula. Assim, é preciso parcimônia e critérios para escolher os livros pop-up, a fim de propiciarmos uma experiência verdadeiramente estética às crianças”. Isso significa que contemplamos todas as possibilidades de expressão ao selecionar livros para a educação literária na educação infantil, oferecendo o livro com ilustração, o ilustrado, o de imagem, o de artista – que, às vezes, até se assemelha ao livro-brinquedo pelas possibilidades

interativas, muito embora não se reduza a elas e ofereça arte em um formato diferenciado de livro.

O *livro-brinquedo* é aquele que convida o leitor, desde muito pequeno, a manuseá-lo autonomamente, abrindo possibilidades para jogos imaginativos e passeios sensoriais e visuais (PAIVA, 2013).

Editorialmente, livro-brinquedo lembra livro-objeto e, conseqüentemente, uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transição de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação e ao conhecimento, pela plasticidade gráfica e artística, *performance* e tecnologias adaptadas a usos de interagir e brincar. [...] O leitor-apreciador procura nesse suporte uma aventura do conhecimento pelas descobertas lúdicas em linguagem acessível. (PAIVA, 2013, p. 76, grifo no original)

Por ser, em sua origem, um livro, o livro-brinquedo, sendo também um brinquedo, tem como característica a possibilidade de divertir e informar devido à sua forma física, gráfica e, por vezes, artística, permitindo além do brincar, a interação com o objeto em si e também com a narrativa. O pequeno leitor pode se distrair, mas também aprender de maneira envolvente e por meio de uma linguagem compreensível, mesmo se for pequenininho.

Paiva (2013, p. 78) complementa as possíveis formas do livro-brinquedo ao dizer que ele “pode ser pendurado como livro móvel, pode ser mordido, babado (livros para bebês com mordedores), pintado, apertado, levado para o banho, para a cama, montado como jogo ou cenário, projetado como palco ou cineminha”. Assim sendo, o livro-brinquedo oferece o exercício de experiências motoras, auxiliando a construção de

habilidades e competências no manuseio e percepção expressiva daquilo que flui na hora da brincadeira, [...] a cada movimento de puxar, rodar, abrir, fechar, levantar, sentir, ouvir, tocar, a cada investida da criança que folheia, há aprendizado de ações que se repetem, mas que não são fáceis para a Educação Infantil, mantendo-se como desafios. (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 14-15)

Diante disso, é perceptível que, para os pequenos da primeiríssima infância, o livro-brinquedo não apenas diverte e entretém, mas oferece benefícios para o desenvolvimento infantil, seja intelectual ou motor. O livro-brinquedo, portanto, “pode ser uma representação de publicação literária, com histórias, narrações, tramas, enredos, ou ser apenas um brinquedo” (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 34). Hanning (2016), no *Encontro: Literatura para bebês* promovido pelo LER Instituto, esclarece que

Os livros-brinquedo, não necessitam de uma narrativa entre páginas, mas é importante que em cada página haja coerência interna suficiente para dar sentido aquele brincar. Assim, as páginas não esgotam-se em si, ao contrário, criam uma interdependência pelo desejo da continuidade da brincadeira. (Hanning, 2016, s/p, grifos no original)

Ou seja, mesmo sem necessidade de apresentar uma narrativa que se desenrole do início ao final do livro, é indispensável que exista lógica durante a brincadeira a cada página aberta, de maneira que a ao se folhear, ampliam-se, com coerência e sentido, as possibilidades e as inter-relações de se brincar, se divertir e aprender.

De acordo com Paiva (2013), no entanto, apesar de os livros-brinquedo envolverem uma grande gama de temáticas, também podem contar com um chamamento meramente mecanicista devido à maior solicitação de destreza manual e auditiva do que um apelo à linguagem plástica e verbal com suas perspectivas de sentidos.

O livro-brinquedo tem várias nomenclaturas de acordo com seu formato e possibilidades de diálogo, entre eles, encontramos aqueles chamados de interativos e os *pop-up* (PAIVA, 2013).

Linden (2011, p. 25) designa de *livros interativos* aqueles que se apresentam “como suporte de atividades diversas: pintura, construções, recortes, colagens... Podem abrigar materiais – além do papel – necessários para uma atividade manual (tintas, tecidos, miçangas, adesivos etc.)”. Os livros interativos são, portanto, aqueles objetos que, durante a leitura, exigem do leitor uma ação, uma interação, seja para se anotar uma ideia, movimentá-lo, pintá-lo ou qualquer outra atitude lúdica ou criativa. Os livros-brinquedo costumam ser interativos, mas estes são brinquedos que permitem ao leitor deixar sua marca concretizada na obra e não apenas manipular o suporte.

Os *livros pop-up*, por seu turno, são definidos por Linden (2011, p. 25) como um “tipo de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões”. Dito de outro modo, em geral, os *pop-ups* são aquelas imagens ou ilustrações recortadas ou dobradas que costumam saltar das páginas quando as abrimos, movimentando-se, formando personagens, objetos ou cenários, e criando possibilidades de ação e encantamento durante a leitura.

Esse tipo de livro costuma aliar o texto escrito a imagens bi ou tridimensionais, provocando sentidos enquanto estimula a criatividade e desperta para a narrativa. Devido a essa possibilidade de envolvimento ao folhear as páginas, trata-se de um tipo de livro que atrai principalmente os pequenos leitores, uma vez que as formas que “pulam” das páginas chamam a atenção e, ao mesmo tempo, surpreendem e constroem possibilidades de sentidos e compreensão. Com esse formato de livro muitas atividades podem ser desenroladas além da leitura como a confecção de seus próprios livros *pop-up* juntamente com os menores talvez por sua semelhança com os brinquedos.

Após discutir as principais possibilidades de expressão de um livro, principalmente o infantil, enfatizo, a partir de Galvão (2016), que as particularidades de determinada forma de expressão de um livro podem se somar a outras, podendo haver obras que combinem mais de um aspecto, seja no que diz respeito a sua materialidade ou tipo de linguagem empregada, sendo, por exemplo, um livro informativo com ilustração e, ao mesmo tempo, *pop-up*; ou um livro literário ilustrado e interativo, simultaneamente e assim por diante.

Para facilitar a compreensão e a visualização do leitor sobre os critérios que o mediador pode valer-se, organizei o Quadro 1, com sumarização dos aspectos a se considerar na dimensão objeto do livro.

Quadro 1 – 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 como opção Realidade como aposta	Primeiros-conceitos Abecedário Numerário Poesia Cantigas Parlendas Quadrinhas Adivinhas Trava-línguas Poesia contemporânea Fábula Contos De fadas Populares Contemporâneos <i>De engano</i> <i>Com repetição</i> <i>Com acumulação</i> <i>Enumerativos</i> <i>Com rimas</i> Texto Informativo De imagem	Com ilustração Ilustrado / álbum / picturebook De imagem De artista Brinquedo Interativo <i>Pop-up</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Galvão (2016); Linden (2011); e Souza e Bortolanza (2012)

Afora os livros, entre os objetos que aproximam as crianças das narrativas, estão: tecidos coloridos, lenços, fantasias, fantoches, bonecos, bichos de pelúcia e materiais de apoio à narração de histórias que estimulam a visão e a audição propiciam o acesso à fantasia (FACCHINI, 2009). Em outras palavras, além de utilizar o livro, como suporte da narração, é possível que o mediador de leitura também use outros objetos para encantar, seduzir e estimular a imaginação aliada à necessidade de ler.

Por mais que a exploração do objeto-livro seja fundamental para a formação do leitor mirim, para que ocorra sua apreciação, apenas o espaço físico, o livro ou algum objeto como fantoche, por exemplo, não são suficientes, a interação com o adulto leitor também é promotora da necessidade de ler, pois a partir dela o bebê e a criança veem o mediador manipulando o objeto-livro e lendo-o, como nos momentos em que vivenciam o ato de contar.

Assim, as experiências com o livro e aquelas em que as histórias estão presentes porque um contador as compartilha são situações que cooperam para o nascimento de leitores desde o berço. Por isso, no próximo item, trato sobre a os modos de ler, contar e mediar o texto (literário).

2.3 A dimensão modal: os modos de mediar a leitura

Sobre a recepção literária na primeiríssima infância, Azevedo (2006, p. 11) assegura que “a interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito”, porque a criança pode conhecer o mundo, expandir seus horizontes nas perspectivas cognitiva, linguística e cultural, e também encontrar “[...] raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura”.

Entre as possibilidades de se apresentar o mundo de histórias para os pequeninhos e pequenos estão a proferição do texto escrito tal como ele está impresso no livro e com o suporte nas mãos do mediador; o reconto da narrativa que pode ser realizado com as palavras do próprio mediador e com recursos diversos como instrumentos musicais, bonecos e outros objetos; ou pelo acesso direto da criança à obra.

Todas essas formas de apresentação da história proporcionam benefícios aos bebês e às crianças como a potencialização das ações mentais nesta fase inicial da vida, por isso, quando o mediador planeja a sessão de partilha de uma narrativa, um aspecto a ser considerado é o modal. É conveniente se pensar em *como apresentar* o texto ao ofertá-lo aos pequenos. Importante frisar que esse apresentar se refere aos modos de oferecer o enredo, incluindo, como mencionado, o contar e o acesso direto ao livro, e não apenas o “ler em voz alta” para o outro.

A dimensão modal, o como ou os modos de ofertar a história e o objeto livro, é determinante, pois quando se pensa em bebês e crianças pequenas tendo acesso aos livros infantis, preocupa-me o modo, a forma como eles receberão e compreenderão o texto, sobretudo o literário, pois “[...] tanto é importante a formação do ouvinte, quanto é importante a formação do leitor, como processos inter-relacionados e, em ambas as direções, ativos (já que nenhuma

escuta é passiva, pelo contrário, exige o protagonismo do interlocutor)” (DALVI, QUADROS, MODESTO-SILVA, 2016, p. 33).

Em resumo, entre as possibilidades de como oferecer e mediar o texto aos bebês e às crianças pequenas estão: 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. As três atividades são cruciais para a aprendizagem da linguagem e, de acordo com Dalvi, Quadros e Modesto-Silva (2016), a audição das histórias contadas, lidas em voz alta para o outro e a experiência de “ler” individualmente contribuem para a formação integral do bebê ou da criança na educação infantil. Em virtude disso, apresento-lhes, a seguir, tais modos de oferecer o livro e sua narrativa para os pequenos.

2.3.1 O contar: técnicas, recursos e performance

Contar é bem distinto de ler, pois aquele que diz o texto escrito, mesmo que o interprete a partir de sua compreensão, apenas empresta sua voz aos signos gráficos do livro, respeitando por completo a estrutura da narrativa e todas as suas palavras, porém aquele que conta a história conserva somente partes do texto e modifica-o de acordo com a interação estabelecida com seu público (GROSSI, 2014).

Mesmo com suas diferenças, as duas práticas podem ter espaço nas instituições educacionais. A este respeito, Yunes (2012, p. 59) defende que “a tradição dos estudos históricos ensina que a oposição entre contar e ler não se sustenta como prática de letramento”. Afinal, “[...] a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que porventura a anteceda” (YUNES, 2012, p. 59) até porque “do fascínio de ler [...] nasce o fascínio de contar” (SISTO, 2012, p. 234).

Yunes (2012, p. 64) vai além e defende que

Se desejarmos democratizar o acesso ao livro, não basta que os preços sejam reduzidos [...], mas é preciso tornar acessível a própria linguagem, isto é, fazê-la familiar ao potencial leitor. Não, nada de adaptar, simplificar, reduzir, adulterar (facilitar) o texto, mas “torná-lo legível pela audição”. O contador faz a história viva, como nos velhos tempos, agora na condição de narrador oral que, [...] procura falar do que experiência pela linguagem.

Para que as crianças se aproximem dos livros, não é suficiente que sejam distribuídos por programas governamentais ou sejam vendidos a preços mais acessíveis. Para que se efetive o acesso ao livro e, por consequência, consigamos colaborar para o nascimento de pequenos

leitores, é fundamental que a mediação entre esse objeto cultural e as crianças seja realizada por uma linguagem que permita a contextualização, a explicação de costumes, a ampliação do vocabulário, entre outros, de forma compreensível, mas sem deturpar ou empobrecer o escrito.

“A oralidade desperta o conto que estava congelado na escrita, mas é necessário notar que nessa passagem do adormecimento à reanimação, tons e cores são acrescidos ao conto” (PATRINI, 2005, p. 116). Em outras palavras, a escrita nunca substituirá o mediador que, além de dizer a história, pode contá-la a seu modo, com sua voz, seus gestos, seus recursos próprios, sua vibração e sua expressividade. Tal experiência por meio de uma contação é possível e viável, porque a literatura contada pode se transformar em uma espécie de “senha” que aproxima a criança ouvinte da palavra, gerando intimidade do aspirante a leitor com a linguagem verbal (YUNES, 2012).

De maneira que, a partir do contato do mediador com o texto pela linguagem escrita, também expresse a história não apenas lida solitariamente e agora narrada para outros ouvintes, mas apresente o enredo sentido por ele antes mesmo de ser dito. Assim, ao ouvir a narrativa contada, os ouvintes, desde pequenos, podem se interessar por seu suporte. Por isso, concordo com Yunes (2012, p. 65) quando a pesquisadora afirma que “contar é uma estratégia de sensibilização para começar a sedução para o relato, esteja ele sobre que suporte estiver, inclusive o da escrita”, porque quando falamos da educação do leitor não só o objeto livro é importante, como também a forma de narrar, pois é este momento que propicia o contato dos pequenos com suas primeiras narrativas.

A contação de histórias “é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, 2014, s/p) e pode ser praticada em diferentes ambientes e de diversas formas. Tem como principal função ativar o interesse dos ouvintes e levá-los a buscar a leitura dos livros. Em outras palavras, “os contadores de histórias querem contribuir para a formação de um leitor vivo” (GOMES, 2012, p. 30).

Para Sisto (2012, p. 78), a arte de contar histórias consiste em “ferramenta de uma educação integral, com necessidades de domínios técnicos e estéticos [...]”, ou seja, contar é também uma enorme possibilidade de formar leitores porque além de possibilitar conhecimento de inúmeras áreas e de diversas formas, fornece, por meio de técnicas e recursos de contação, a apreciação literária e estética do texto.

Como a contação é uma das experiências que é capaz de colaborar com a fruição e o conhecimento por meio da literatura, bem como a vivência linguística e a necessidade pela

leitura, que podem perdurar a vida inteira e não apenas na infância, é interessante proporcionar às crianças e aos bebês oportunidades para ouvirem histórias ditas com a presença do livro ou contadas de memória, com técnicas e recursos variados, mas sobretudo com ritmo, encanto e emoção.

Contar é uma prática antiga e pode ser observada em todas as partes do mundo. “Atualmente, o novo contador [mediador ou animador de leitura] de histórias pode *dizer, ler em voz alta, interpretar, narrar, contar e recontar*, em múltiplos espaços antes ocupados principalmente pelos atores e pelos músicos” (PATRINI, 2005, p. 105, grifos no original).

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa. (GROSSI, 2014, s/p)

Concordo com Abramovich (2004, p. 18) quando ela diz que “para contar uma história [...] é bom saber como se faz”. Matos (2012, p. 121) complementa dizendo que

[...] a arte do contador de histórias é a arte da relação. [...] O “instrumento” essencial na arte de contar histórias é o corpo do contador (gestos e voz). Na oralidade, comunica-se com todo o corpo e não apenas pela voz. No caso da voz, o ritmo, a tonalidade, as interpretações vocais, a entonação ajudam a compor os cenários e a criar atmosferas que serão oferecidas ao ouvinte. [...] As expressões faciais e o olhar são também um fator de peso no desempenho do contador. A “técnica” envolve o conhecimento e desenvolvimento dos próprios recursos corporais e vocais. Cada pessoa encontrará um repertório próprio dos gestos, além de refinar aqueles que são culturais e que, portanto, comunicam naturalmente uma ideia, um sentimento. [...] Buscar na própria experiência os recursos para comunicar: esse é o caminho.

“As expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto” (MATOS; SORSY, 2013, p. 7). Patrini (2005, p. 144) explica que “é a performance que permite ao receptor ligar-se à mensagem oral”, ou seja, a palavra do mediador que conta histórias é veículo de transmissão para a recepção oral da narrativa pelos ouvintes/leitores, porém mais do que isso, seu corpo também “conta” em parceria com sua voz. Assim, segundo Patrini (2005), a voz e a performance fazem parte da obra literária.

Para Zumthor (2014), a performance amplia o dizer literário, entendendo que o texto é tecido na trama das relações humanas entre mediador e ouvinte. O autor esclarece que

As regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases [...]. [Para Zumthor] performance implica competência. [...] A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade. [...] A performance se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional. [...] Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca, [...] coloca a “forma” (ZUMTHOR, 2014, p. 34-35).

Continua explicando que “no uso mais geral, *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2014, p. 41). Sendo, portanto, concretização do texto escrito, a performance é um momento também de recepção. Na oralidade, no relato ou, simplesmente, no contar uma história é possível que essa recepção seja coletiva.

Dito de outra forma, para Abramovich (2004), Matos (2012), Matos e Sorsy (2013), Patrini (2005) e Zumthor (2014), são importantes para o contar histórias: o planejamento da contação momento no qual se decide como contar, explorando-se o corpo e sua gestualidade além da voz, sendo, acima de tudo, fundamental conhecer bem a história.

Busatto (2003) apresenta técnicas que ela utiliza para narrar os contos. Inicia dizendo que contar para uma criança ou um grupo delas também é diferente. Quando conto para apenas uma criança, posso escolher uma história que atenda às expectativas daquela pequena criança em especial. Além disso, “a narrativa se tornará personalizada, o volume de voz poderá ser menor e a performance mais contida” (BUSATTO, 2003, p. 46). A autora prossegue e menciona que outra situação é contar para um grupo de vinte crianças, por exemplo, porque cada uma delas tem sua história de vida, além de expectativas distintas; sem contar que muitas delas podem nem ter o hábito de ouvir, e não apenas ouvir histórias, mas aquele ato voluntário e concentrador que permite entender os sons por meio da audição e, desse modo, atribuir-lhes sentido (BUSATTO, 2003).

Sendo assim, durante a pesquisa priorizei o *dizer* o texto escrito, “lendo-o em voz alta”, *quando mediava a história ou o livro para um bebê*. Porém, *quando a mediação se efetivava com várias crianças* ou a toda a turma, eu *preferia contar* a narrativa, pois com um grupo de crianças, é interessante que a técnica contribua para que o volume de voz seja ampliado e a energia de quem conta atinja a todos que escutam simultaneamente, não individualizando a narrativa ou mesmo sua seleção.

A técnica proposta por Busatto (2003) aponta para a compreensão de três caminhos: o ritmo, a intenção e as imagens (verbais, sonoras e corporais). Para a autora, a boa narrativa possibilita ao ouvinte elaborar sua própria história a partir das imagens mentais que cria e

visualiza. “Narrar significa [...] traduzir oralmente as imagens contidas no texto” (BUSATTO, 2003, p. 53).

As imagens verbais correspondem às descrições oferecidas pelo texto, mas que deixam ao ouvinte/leitor livres para criar personagens, cenários, situações segundo seus referenciais. Essas representações verbais também podem sugerir as condições psicológicas dos personagens em algum momento específico da história (BUSATTO, 2003).

As imagens sonoras, por sua vez, são compostas pelas onomatopeias, ou seja, aqueles sons que carregam ou produzem significados. Desse modo, segundo Busatto (2003), as imagens sonoras ou onomatopeias podem ser exploradas na narrativa porque constituem um elemento surpresa para a performance do contador e reativar o imaginário. Todavia, a autora lembra que tudo na narrativa pode ser usado com moderação, desse modo, é interessante que para a contação se escolha algumas passagens, duas ou três, para se encaixar as imagens sonoras.

As imagens corporais, segundo a autora, correspondem aos movimentos espontâneos que surgem no contar e que se traduzem em representação gestual. Não se trata de mímica, mas de um gesto, uma forma corporal que interpreta determinada passagem da narrativa, evocando uma imagem clara ao reinterpretar uma ação, por vezes, poeticamente. Do mesmo modo que recomenda moderação quanto ao uso das onomatopeias, Busatto (2003) também orienta que se faça uma adequada seleção dos movimentos, pois em excesso eles dispersam a atenção do ouvinte e escassos podem tornar a história monótona.

Sobre a movimentação, a contadora acrescenta que é importante se considerar o espaço para bem usar as imagens corporais. É preciso saber a direção para onde se mexe, seja para frente, para trás, direita, esquerda, para cima ou para baixo; também é relevante pensar no plano, isto é, na altura: alto, baixo, médio; na dimensão, no tamanho: pequeno, médio, grande; bem como na força, ou seja, na intensidade empregada: leve, moderada, forte; e, por fim, ponderar o tempo ou a velocidade do movimento que pode ser executado devagar, moderada ou rapidamente.

Busatto (2003) explica que cada texto contém uma mensagem quase sempre decifrável, mas existem intenções subentendidas nas entrelinhas e, em algumas vezes, são essas intenções que propiciam o significado maior do conto. De acordo com a autora, é a intenção de quem conta que traduz o sentido que se quer comunicar numa contação e não a entonação. Na verdade, a variação da altura, seja grave ou aguda, numa palavra ou frase, criando uma melodia, dependerá da intenção que se deseja transmitir. Tendo-se clareza das intenções de uma história, é possível tomar consciência de sua musicalidade e harmonia, ou seja, de seu ritmo.

O ritmo, a musicalidade da narrativa, pode ser ora mais ágil, ora mais vagaroso, ora com mais ou menos volume na voz, ora com graves e ora com agudos. Em outros momentos, com silêncio ou pausas. Imprimir ritmo na narrativa não quer dizer apenas iniciar e narrar velozmente toda a história. Por ritmo se entende a relação entre a velocidade mental, a capacidade de pensar ágil, de se adaptar às situações que forem apresentadas pelo conto, e a percepção correta do momento de silenciar (BUSATTO, 2003), respirar e compreender.

O grande segredo do contador está na perfeita assimilação daquilo que pretende contar. Assimilação, aqui, no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo; é deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo etc. A *performance* do contador é resultante natural desse processo de assimilação [...] (MATOS, 2014, p. XXVIII-XXIX).

Sobre essas duas práticas, contar e ler/dizer, o Instituto Ecofuturo (s/d) defende que no ato de contar, o material gráfico, no caso o livro, não tem necessidade de estar presente, pois o que importa é o enredo da narrativa. Nesse momento, é possível utilizar, além da própria voz, diversos recursos como fantoches, objetos variados, música, técnicas teatrais, caracterização dos personagens entre outras alternativas.

Pensando em resumir as diferenças entre o dizer e o contar, organizei o Quadro 2:

Quadro 2 – Comparação entre dizer e contar

Dizer	Contar
Concretizado pela voz, mas amparado na escrita e com o apoio do suporte livro; sendo assim, diz-se a história com as palavras do autor, sem alterá-las.	Concretizado pela voz, mas amparado na oralidade e sem necessidade da presença do livro; por isso, o contador pode realizar pequenas modificações e até improvisar.
Pode-se mudar as entonações das vozes de acordo com o narrador e os personagens.	Além de fazer diferentes vozes, pode-se pensar no comportamento e nos trejeitos do personagem.
Ao planejar o dizer, escolhe-se um livro com qualidade literária e estética, bem como com gênero de acordo com o nível da turma. Leia e releia quantas vezes forem necessárias para que conheça bem a narrativa e, ao antecipar com os olhos o que será dito, não se perder no enredo.	Também demanda muito conhecimento da história, principalmente porque ao se contar sem o livro, precisa-se fiar na memória. Por isso, é importante decidir que técnica utilizar e preparar bem cada inserção de recursos (objetos, fantoches, música).
Dependendo da idade e do número das crianças, adote posturas que podem ir do colo, passando pelo lado até estarem em frente a quem narra.	As crianças ficam em frente, quase sempre, em semicírculo, sentadas sobre um tapete, por exemplo.
No início, é adequado apresentar o livro, a editora, o autor e o ilustrador. Faça esclarecimentos caso necessário, como explicar algum costume, contextualizar a história etc.	Introduza a história rapidamente com um aquecimento e também esclareça possíveis dúvidas que podem surgir.
Depois da história, permita que folheiem o livro. Conversem sobre o dito e realizem outras atividades.	Depois da contação, se tiver o livro, apresente-o às crianças. Também podem conversar e realizar atividades diversificadas.
Atrai para o livro. Demonstra como se segura o suporte, a forma de folheá-lo e em que direção.	Incentiva a participação na contação, por isso, eleva a comunicação de sentimentos e pensamentos.

Promove habilidades de concentração de escuta do outro.	Aumenta a imaginação e a criatividade.
Mostra que a escrita é uma linguagem diferente da fala.	Mais próximo da fala cotidiana e tem a narração enriquecida por outros elementos além da fala como os gestos, as expressões, os movimentos, a entoação.
O texto é fixo, mas possibilita a performance daquele que narra.	Não tem forma fixa, assim, se renova a cada reconto.
Articulação entre o verbal e as ilustrações (quando se apresenta o livro durante a proferição).	Articulação das técnicas e recursos durante a narração.

Fonte: Elaborado pela autora

Após discorrer sobre o dizer e o contar, passo a outro aspecto da dimensão modal: as posturas que podem ser adotadas durante a mediação do texto.

2.3.1.1 As posturas ao narrar: o protocolo da mediação individual ou coletiva

Parafraseando Bajard (2014b), digo que o encontro da criança com os livros, a literatura, a leitura e a contação de histórias abre um novo mundo a ela, permite outra possibilidade comunicativa além da oralidade: a cultura escrita. Como o desenvolvimento precoce dessa cultura consiste em um terreno fértil para a aprendizagem da escrita, Bajard (2014b) descreve um instrumento que possibilita tal aproximação e que ele chama de “sessão de mediação”. Tal sessão foi elaborada pela instituição *A Cor da Letra*, que se dedica às crianças de meios menos favorecidos social e culturalmente, no decorrer de práticas desenvolvidas para a formação de mediadores de leitura em vários pontos do Brasil. Segundo o pesquisador:

As sessões de mediação propiciam encontros de crianças com o livro a partir de alguns meses de idade, em lugares diversificados, tais como pátios de internato, jardins, creche, hospital etc. São programadas, de maneira regular ou pontual, em torno de um acervo móvel de livro de qualidade. [...] Mediante este acompanhamento educacional, desvelam as riquezas da literatura infantil, desconhecidas na família ou no bairro, sensibilizando as crianças ao funcionamento da língua escrita, linguagem determinante para sua inserção social. (BAJARD, 2014b, p. 46-47)

Em outras palavras, os momentos de narração de histórias são planejados para bebês e crianças pequenas, periodicamente ou condicionados a alguma data comemorativa ou eventos específicos. Os mais diversos lugares servem para a aproximação dos pequenos com o mundo da literatura infantil que são atraídos para as palavras ditas ou contadas e para os livros infantis.

As sessões de mediação contam com um protocolo, o qual orienta todo o processo. Por exemplo, elas demandam a reunião de um grupo de crianças, de mediadores e um acervo de literatura infantil com um número maior de livros do que o de crianças. Em geral, inicia-se com uma brincadeira coletiva e depois ocorre a distribuição do acervo pelo chão.

O resto do tempo é dedicado à exploração do acervo. As crianças escolhem livros, brincam com eles, folheiam os exemplares, trocam os volumes entre si. Concomitantemente, dentro do mesmo ambiente, cada criança tem ocasião de pedir a um mediador para que lhe revele, pela voz, o texto do livro. Depois de cerca de 45 minutos, os exemplares são guardados e uma atividade coletiva de despedida encerra a sessão.

Estruturada no tempo, a sessão de mediação é também marcada pelo espaço. [...] [Por meio de] *polos de mediação* e em meio a eles, no vazio, *espaços de autonomia*. [...] (BAJARD, 2014b, p. 47-48)

Dito de outra forma, a sessão de mediação proposta por Bajard (2014b) possui aproximadamente 45 minutos que contam com momentos antes, durante e depois da proferição/contação (SOLÉ, 1998). Assim também pensei alguns dos momentos de mediação no espaço da bebeteca em análise nesta tese.

Para Bajard (2014b, p. 50), “se autonomia e mediação são claramente marcadas no espaço, é necessário destacar que a escuta do texto não exclui o acesso visual. De fato, a habilidade do mediador, [...] permite à criança vislumbrar o livro aberto durante a escuta do texto”, ou seja, mesmo que a criança ainda não seja alfabetizada e esteja em um momento de audição da história dita ou contada, pode se oferecer a ela o acesso das ilustrações do livro e essa oferta visual é melhor realizada de acordo com a habilidade de quem medeia o momento.

Afinal, “da postura adotada pelos participantes, mediador e ouvintes, depende o tipo de acesso visual explorado pelo ouvinte” (BAJARD, 2014b, p. 50). Assim, compreendemos que a aproximação física entre os corpos de quem medeia e de quem ouve, bem como as posições que adotam, consiste em uma variável que possibilita para o autor, uma classificação de posturas: 1) a criança no colo; 2) a criança ao lado; 3) a criança face a face. Desse modo, o planejamento das mediações sempre previa o espaço e um tempo, mas também as atitudes dos corpos da mediadora e das crianças.

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

Nesses momentos de aconchego literário, eu realizava ora transmissão oral dos textos, ora contação. O tipo de livro, o gênero da narrativa ou a própria criança indicavam se a situação pedia o dizer ou o contar.

Quando as crianças estavam entre o segundo e o terceiro ano de vida, a mediação era realizada face a face segundo Bajard (2014b), isto é, em vez de ficarmos lado a lado, ficávamos um em frente ao outro. Assim, os ouvintes (as crianças) ficavam em minha frente e podiam ser

atendidos vários pequenos simultaneamente, pois esta posição permitia o observar as imagens do livro do ponto de vista frontal dos pequenos, além de possibilitar a intervenção de meus olhares e gestos. Nesse caso, “a separação entre o mediador e seus ouvintes pode ser materializada apenas por um espaço vazio, por uma mesa ou por uma diferença de nível, como um degrau” (BAJARD, 2014b, p. 51).

Da primeira posição (no colo) a última (face a face), aumentava-se a distância física, porém ampliava-se também a autonomia e a capacidade de estabelecimento de representação simbólica com o livro para os bebês e as crianças. Do mesmo modo, é possível observar que “entre a criança sentada no colo do mediador e a criança inserida em uma plateia, variam a dimensão afetiva e a comunicação”, isto é, os corpos se separam, a distância física também e isso implica em maior autonomia da criança diante de quem narra, ou seja, atitudes necessárias à educação do leitor.

Antes, o toque, o olhar do bebê para cima em busca do rosto do mediador, o aconchego eram sinais de que a história estava cativando. Agora, frente a frente, é possível, espontânea e automaticamente, a comunicação por meio de gestos, de expressões faciais e do olhar, ampliando, desse modo, a percepção e a expressividade infantis.

Interessante ressaltar, no entanto, que mesmo com os bebês de menos de 1 ano, também explorei as posturas lado a lado (individualmente) e face a face (coletivamente). Visto que isso contribuía para a educação dos pequenos leitores e os preparava para momentos futuros de leitura e partilha leitora.

Todas as mediações face a face foram planejadas, pensando-se em situações que privilegiassem uma conversa antes da narração; o dizer de forma compartilhada com os pequenos ou a contação e, depois disso, um diálogo sobre o narrado e o ouvido, em outras palavras, momentos com mediação antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). Mesmo que esse diálogo fosse constituído por balbucios, movimentação de perninhas e bracinhos eufóricos que tentavam, com o corpo, expressar seu imaginário.

Se pensarmos em um esquema que melhor organize essas disposições espaciais ao narrar, teríamos (Quadro 3):

Quadro 3 – Posturas sugeridas por Bajard para narrar na Educação Infantil

Atendimento	Até 1 ano	1 ano a 2 anos	2 a 3 anos	
Individual ou em duplas e trios	No colo	Ao lado	Em frente	Dizer ou contar
Coletivo (com toda a turma)	Em frente			Contar

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Bajard, 2014b).

Apesar dessa configuração inicial, como ela não foi regra rígida e fechada, também houve situações em que as disposições foram efetivadas como demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 – Posturas utilizadas para narrar durante a pesquisa de campo

Atendimento	Até 1 ano	1 ano a 2 anos	2 a 3 anos	
Individual ou em duplas e trios	No colo	Ao lado	Em frente	Dizer ou contar
	Ao lado	Em frente		
	Em frente			
Coletivo (com toda a turma)	Em frente			Contar

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Bajard, 2014b).

Após tratar sobre duas formas de narrar, o dizer e o contar, a seguir discorro sobre a oferta do objeto livro aos bebês e crianças pequenas.

2.3.2 “Ler em voz alta”: dizer ou proferir o texto escrito

O Glossário Ceale define a “leitura em voz alta” com aquela que se faz oralmente e acrescenta que, na atualidade,

A leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem. [...] Além disso, e talvez o mais importante, a *leitura em voz alta* pode ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. (GALVÃO, 2014, s/p, grifos no original)

Em outras palavras, o lido oralmente possibilita o acesso dos pequeninhos e dos pequenos ao texto escrito por intermédio da voz de um mediador, mesmo se ainda não forem alfabetizados, pois outra pessoa medeia a relação entre o ouvinte e o escrito nas páginas do livro. E essa mediação possibilita que quem escuta, mesmo que ainda não seja capaz de decifrar os signos gráficos, perceba que existe estabilidade na escrita. Porém, mais importante do que

essa percepção que se forma são as emoções e os sentidos compartilhados por meio da voz de quem transmite oralmente o texto.

Bajard (2014b) analisa a diversidade de práticas capazes de promover a educação literária das crianças, mesmo antes de estarem alfabetizadas. O pesquisador procura diferenciar a narrativa que se efetiva na fala do mediador, e que pertence à oralidade, daquela “fala” que, na verdade, é dita pelo autor do livro e, por isso, pertencente à escrita.

Ao distanciar a língua de quem escreve (o autor), da língua de quem pronuncia o escrito (o mediador), Bajard (2014c) analisa a incoerência da expressão “leitura em voz alta”, argumentando que utilizar tal terminologia é o mesmo que se ater apenas à proferição do texto como emissão, esquecendo-se da atividade de recepção nela constante.

Assim, o autor argumenta que considerar as duas práticas do texto, a leitura silenciosa e a que se realizaria pela voz alta, como duas modalidades de leitura criaria inúmeras consequências teóricas e pedagógicas como: 1) esquecer que a leitura se trata de uma atividade solitária, silenciosa e de recepção de um texto escrito, ao mesmo tempo que a outra consiste numa comunicação realizada simultaneamente pela emissão vocal e pela recepção auditiva; 2) como a “voz alta” necessita do conhecimento do sentido, desprezar que esse conhecimento prévio pode ser obtido pelo tratamento silencioso ou pela escuta do texto, sendo a segunda opção facultada aos cegos ou analfabetos; 3) “confundir a transmissão vocal do texto com a emissão sonora realizada durante a identificação das palavras desconhecidas, a chamada decifração” (BAJARD, 2014a, p. 98); 4) confundir a tal transmissão vocal com a vocalização, antiga forma de ler que exigia a oralização, a ruminação, essa sim correspondente precisa da expressão “leitura em voz alta”; 5) reduzir o papel do mediador à transmissão vocal envolvendo apenas os signos paralinguísticos como dicção, tom de voz, entonação e pausas, uma vez que é necessário ressaltar que “o transmissor vocal traduz a coerência de um *texto* gráfico em uma *obra* sonora, recorrendo a várias linguagens – verdadeiro trabalho de interpretação – e adequando-o, através de uma performance [...]” (BAJARD, 2014a, p. 98-99); grifos no original); 6) induzir ao equívoco de se pensar que ao transmitir vocalmente os textos, o mediador ofereça aos ouvintes uma situação modelo de leitura.

Por todas essas razões, ele se recusa a nomear tal atividade de “ler em voz alta” e passa a chamá-la de “dizer”, resumindo esse dizer como “uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal” (BAJARD, 2014c, p. 79).

Assim, a partir dessa nova nomenclatura, Bajard (2014c) propõe o emprego da seguinte terminologia:

1. *Oralizar*, para a atividade de *identificação* das palavras através da voz.
2. *Ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico.
3. *Dizer*, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente. (p. 79, grifos no original)

Dito de outro modo, não nomeia a conhecida “leitura em voz alta” de oralização, decifração, vocalização, rinação ou emissão sonora, pois esses termos se relacionam ao decodificar e ruminar, externar pela fala ou pela voz a palavra identificada, mas intitula essa popularmente chamada “leitura em voz alta” de dizer, pois isso se refere à dicção e, assim, aproxima esse dizer o texto escrito do teatro, pois nessa ação se observa o tratamento vocal do texto, ficando o termo ler apenas para a atividade realizada silenciosamente pelos olhos e pelo cérebro da qual se consegue a compreensão do lido e se observa o tratamento visual do texto.

O dizer é, portanto, uma situação que exige dois emissores: o autor do texto escrito e o mediador com sua performance (BAJARD, 2014a; ZUMTHOR, 2014).

Esquematizando um quadro organizador sobre as diferenças entre ler e dizer e, por isso, a incoerência da nomenclatura ler ou leitura “em voz alta”, temos o Quadro 5:

Quadro 5 – Comparação entre ler e dizer

Ler	Dizer ou proferir (“ler em voz alta”)
Atividade de recepção visual	Atividade de recepção visual + emissão vocal (e recepção auditiva para que ouve)
Usa o texto gráfico	Produz o texto pelas cordas vocais, ou seja, a obra é sonora
Em sua emissão, usa os sinais gráficos no papel e, na recepção, usa os olhos e o cérebro	Na emissão usa os olhos, a boca e as cordas vocais, enquanto a obra sonora é recebida pela audição e pela visão
Leitura individual	Leitura compartilhada e expressiva
Realizado em voz baixa ou silenciosamente	Realizado em alta voz
Sem mediador entre o texto o leitor	Com mediador entre o texto e o leitor/ouvinte
Leitor do texto escrito	Transmissor do texto escrito por meio de performance (dicção, entonação etc.)
Exige compreensão e construção de sentido mentalmente	Exige compreensão e construção de sentido que se externa oral e corporalmente
Modelo mais valorizado atualmente	Modelo tido como tradicional e antiquado quando se pensa em avaliação de leitura
Articulação entre língua escrita e linguagem visual	Articulação entre língua escrita e várias linguagens como oralidade, gesto, olhar, espaço, figurino
Prática literária	Prática que comporta alguma representação e teatralidade
Leitura, propriamente dita: passagem dos olhos (ou dedos) por um texto, interpretando os sinais gráficos escritos (ou pontos de relevo, no caso do Braille)	Proferição (oral) de um texto escrito a partir de sua captação através do olhar; prática da voz alta ou transmissão vocal do texto (diferente de emissão sonora, oralização, vocalização, decifração ou rinação)
	Recitação de um texto sabido de cor, jogral, dramatização de um texto

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajard (2014a, 2014b, 2014c) e Zumthor (2014)

Concordando com toda essa discussão de Bajard (2014a, 2014b, 2014c) e a partir desse quadro sinótico que resume as diferenças entre o ler e o dizer/ou proferir, nesta tese, opto por chamar de dizer ou proferir o que outros autores e grande número de professores denominam “ler em voz alta”. Assim, as sessões de mediações por mim planejadas e executadas previram momentos de contar histórias, de dizê-las, além da livre exploração pelos pequenos.

Como algumas crianças sozinhas podem não ter acesso aos livros ou por eles se interessarem por sua própria iniciativa, é fundamental que alguém as atraia para o mundo da palavra escrita. O que é possível, como já mencionado, por três vias: 1) pela contação de histórias, 2) pela partilha do texto proferido a partir de um livro e 3) pelo acesso direto e individual às obras. Nas três opções, o ideal é que outra pessoa lhe indique o caminho ou, ao menos, promova e facilite esse encontro entre os pequenos e a linguagem escrita.

O dizer um texto para crianças pequenas pode contribuir que futuramente se tornem leitores bem sucedidos, pois quando os livros são apreciados e ditos, elas têm a oportunidade de adquirir conhecimento, mas também o contentamento de ouvir histórias atraentes, engraçadas, emotivas, medonhas e fascinantes, junto de alguém querido como a professora ou o pai, por exemplo. Além disso, o ato de dizer narrativas para as crianças contribui para aquisição de uma série de competências linguísticas como a ampliação do vocabulário e a percepção que a fala possui uma sintática diferente da escrita.

Crianças que escutam histórias ditas desde a primeira infância, costumam ter mais interesse em serem alfabetizados e têm mais facilidade de compreensão quando já leem convencionalmente. Proferir o texto de um livro para os bebês e as crianças pequenas é uma maneira de mostrar a eles que o que está escrito possui significado, principalmente se houver escolha cuidadosa dos livros a serem partilhados e os pequenos tiverem bons modelos em relação à proferição, por exemplo, com emoção e fluência ao se dizer o escrito.

Rocha (2011, p. 14) assegura que a importância da audição de histórias, sejam elas ditas ou contadas, “reside no fato de que a criança [...] vai formando um padrão dos acontecimentos, da narrativa. É um padrão em que a narrativa flui, em que a narrativa nos conduz de uma coisa a outra, com começo, meio e fim”. Isso significa que, além de beneficiar a imaginação e proporcionar fruição, quando um adulto profere um texto para as crianças elas são capazes de observar, pela escuta, que toda história possui um enredo com início, desenvolvimento e um final. Esse tipo de conhecimento forma o leitor, mas também forma o escritor. Tendo, portanto, pelo menos dois grandes benefícios.

Jean (1999) trata o dizer ou proferir o texto como “leitura em voz alta” e diz que nessa atividade há um jogo entre os olhos e a voz, o ouvido e o olhar, numa prática diferente da pura oralidade, pois demanda a presença do suporte com os signos gráficos entre as mãos e os olhos, bem como entre o mediador e o pequeno ouvinte/leitor.

Como o mediador poderia partilhar o texto escrito no livro usando a voz alta com crianças da educação infantil? Ao se transmitir vocalmente um texto que está escrito, não existe possibilidade de adaptação daquilo que está impresso. De maneira que o mediador entre o texto registrado no livro e os ouvintes diz o que está escrito *ipsis litteris*, do jeito que está grafado, uma vez que a escrita tem como uma de suas funções justamente registrar e preservar seu conteúdo. Porém, aquele que diz pode deixar sua percepção por meio de sua voz e expressão corporal, permitindo que o texto lido e depois dito percorra seu corpo e alcance o corpo dos ouvintes, fazendo que eles também tenham sua compreensão do dito.

Além disso, Abramovich (2004, p. 18-20) orienta que:

Quando se vai ler uma história [...] para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizando, na página do lado...

Isso significa que antes de ser lido para as crianças, o livro ao ser lido pelo narrador, indica como sua narrativa emocional, entristece, alegre, enraivece (ABRAMOVICH, 2004). Assim, quando for o momento oportuno, passar o real sentimento que também provocará no ouvinte emoção, tristeza, alegria ou raiva, entre tantas outras possibilidades de sensações.

A pesquisa de Silva (2014, p. 22) mostra que, na maioria das vezes, o ato de transmissão vocal do texto costuma ser “conduzido sem um preparo anterior”, pois segundo alguns docentes entrevistados pela pesquisadora, não havia necessidade de um planejamento porque tudo está posto no texto. No entanto, será que o dizer apenas porque conta com a presença física do livro e, conseqüentemente, seu texto impresso não precisa ser planejado?

Jean (1999) afirma que o dizer pode assumir uma multiplicidade de formas de acordo com as diferentes situações podendo ser realizado pelas crianças entre si, pelo professor aos seus alunos, pelos pais para o filho, do próprio autor para si, de maneira convivial, em clubes de leitura, para quem não é capaz de enxergar etc. Para o autor, em cada uma dessas proferições do texto escrito, há necessidade de uma voz leitora, viva e audível acompanhada de uma atitude corporal diferenciada, de acordo com o texto dito.

Isso porque ele assegura que “a leitura em voz alta feita pelo professor, pelo actor, pelo animador é uma maneira de penetrar e de fazer os ‘ouvintes’ penetrarem [...] na complexidade de determinados textos. [...] Ler em voz alta é [...] prazer para o leitor e para aqueles que o escutam” (JEAN, 1999, p. 19-20), ou seja, o autor defende que o dizer o texto dos livros para as crianças é uma forma de fazer com que os ouvintes imaginem, criem, se envolvam com o texto dito independentemente de seu gênero e como tenha sido escrito. Além disso, proferir o texto é mais atraente e torna-se uma sensação aprazível quando ele agrada e envolve também o mediador.

Fox (2008, p. 40) explica que

Não há um jeito exato de ler em voz alta¹⁶, além de tentar ser o mais expressivo possível. Enquanto lemos uma história, precisamos estar cientes da posição corporal, nossos olhos e sua expressão, nosso contato visual com a criança ou crianças, nossa variedade vocal e nossa animação facial. Mas cada um de nós terá nossa maneira especial de proferir o texto.¹⁷

Isso significa que antes de proferir um texto escrito em um livro para a criança, seja ela bebê ou já mais velha, o mediador conhece a narrativa tanto quanto a si mesmo e explorar toda sua expressividade por meio do olhar, do corpo, da voz, do rosto de maneira que sua mediação toque o pequeno ouvinte em sua recepção auditiva e visual, tanto quanto afeta o adulto leitor em sua recepção visual do escrito. Assim, é pela expressividade do dizer o texto escrito que é possível mobilizar a formação embrionária do leitor desde a mais tenra idade. Afinal, não basta dizer o texto, é preciso bem proferi-lo, como diria Zumthor (2014), proferi-lo performaticamente.

Jean (1999, p. 87) declara que durante a aprendizagem da linguagem, os bebês e as crianças pequenas compreendem a “voz”, a entonação, o ritmo, a articulação mesmo que ainda não conheçam as palavras. Além disso, o autor explica que o ato de dizer o texto em voz alta desempenha um significativo papel diante daqueles que não são leitores convencionais: o de ocasionar uma espécie de fome ao se ouvir um bom leitor, uma vontade de se “comer o texto”, uma necessidade pelo texto. Complementando essa ideia, Amiche et al. (2013) confirmam que os adultos dialogam com o pequeno quando bebê através da sonoridade da língua e pela modulação da voz. E é pela voz alta que “os pais e os profissionais que cuidam dos bebês têm,

¹⁶ Dizer, proferir.

¹⁷ Tradução livre minha do trecho: *There's no exact right way of reading aloud, other than to try to be as expressive as possible. As we read a story, we need to be aware of our body position, our eyes and their expression, our eye contact with the child or children, our vocal variety, and our general facial animation. But each of us will have our own special way of doing it.*

portanto, papel essencial para levá-los a descobrir o prazer das narrativas e a alimentar o gosto, o ‘apetite’ e a curiosidade” (AMICHE et al., 2013, p. 17)

A esse respeito, Sanjuán (2018) compreende que as primeiras leituras com o bebê supõem o encontro com a voz como veículo de transmissão literária. E desde seu nascimento, o bebê aprender a diferenciar a qualidade, o tom, a cadência e, sobretudo, a intenção de nossa voz. Tanto que a voz e o rosto dos pais constituem o primeiro “livro” do recém-nascido (AMICHE et al., 2013). Afinal, tanto a voz como o objeto impresso são considerados leitura em sua qualidade de meios transmissores de um conteúdo linguístico que representa simbolicamente a realidade. Desse modo, Sanjuán (2018) também explica que ler na primeira infância é apreender o mundo por meio da voz.

No entanto, para que isso, de fato, ocorra, é fundamental que o leitor/proferidor e mediador preveja e treine sua respiração durante a proferição e, assim, tocar o ouvinte com a musicalidade do dito a partir das sonoridades do texto, suas pausas, repetições, tonalidades inclusive inspirações e expirações de quem profere. Por isso, antes de dizer o texto escrito a um público, mesmo que da primeira infância, o mediador realiza várias leituras para si e também releituras do texto a ser dito, pois como defende Jean (1999, p. 90), “todo o futuro leitor em voz alta deveria previamente treinar-se a dominar o seu fôlego”. De acordo com Jean (1999, p. 91) “o leitor em voz alta, arriscando uma metáfora um pouco fácil, seria uma espécie de chefe de orquestra que já conhece todos os aspectos de um texto e, em particular, as suas ‘medidas’, na verdade, as suas ‘respirações’”.

Assim sendo, quando o planejamento de minhas intervenções previa o dizer e não o contar, era minha preocupação atentar-me para a narrativa do livro, por essa razão, lia, relia, treinava as pausas, entonações e respirações antes de mediar o texto com as crianças. Às vezes, até me gravava realizando a proferição para analisar como expressava a intenção do texto.

“Com efeito, é importante que a criança ouça, veja o livro, e que compreenda (a maior parte das crianças compreendem-no muito cedo!) que a voz do pai, da mãe, do irmão etc. ‘sai’ dos pequenos signos do livro [...]” (JEAN, 1999, p. 114), pois “a voz que lê [...] [é apenas] um intermediário entre a criança e o livro; para ela [a criança], é justamente o livro que fala” (JEAN, 1999, p. 114-115), ou seja, é fundamental que os pequenos percebam que aquilo que é dito em voz alta pelo mediador, aquele que apenas profere o texto, está impresso no livro e é diferente de suas ilustrações, mas, ao mesmo tempo, essas complementam o verbal. E é comum que logo os pequenos percebam que a voz que lê é apenas um elo entre a criança e o livro, pois quem fala de verdade é o livro.

Pensando na compreensão do proferido, para dizer bem o texto, são indispensáveis algumas noções, por exemplo, toda voz alta do leitor está relacionada “à respiração, ao fôlego; [e] à articulação; isto é, à produção ‘clara e distinta’ dos sons ou fonemas da língua na qual está escrito o texto que tem de se ler” (JEAN, 1999, p. 165). O autor pontua que “a leitura em voz alta é [...] uma forma de ‘palavra pública’. Ela exige, pois, um domínio voluntário da respiração. [...] Quando nos preparamos para ler em voz alta, há, pois, que observar um certo número de condições respiratórias” (JEAN, 1999, p. 166). Tais condições seriam falar somente na expiração do fôlego; falar logo após a inspiração; ou nunca ficar sem ar.

Em minhas preparações para proferir textos para os pequenos, percebi a importância de inspirar e expirar são cruciais para bem falar o texto em alta voz. Foi possível compreender a necessidade de inspirar o suficiente para dizer a frase inteira e com a emoção adequada, sem cortá-la antes de concluí-la.

Em relação à altura da voz, sabe-se que se manifestam três registros: o agudo, o grave e o médio. A voz aguda é aquela que sai do peito e consiste no registro vocal mais cansativo; a grave, da barriga; e a média está no que se chama de máscara, onde na maior parte das vezes, se mantém a voz de quem profere textos escritos. Para encontrar o registro médio da voz, além de exercícios para dicção, é útil emitir um som vocálico, como o “a”, e procurar em que tom a frequência da voz soa melhor e é mais confortável para quem pronuncia. “Para chegar a este equilíbrio, recomenda-se ao futuro leitor em voz alta que aprenda a ‘ouvir-se’” (JEAN, 1999, p. 167).

“A qualidade de uma boa articulação caracteriza-se pela correção que corresponde ao respeito por todas as regras relativamente às consoantes” (JEAN, 1999, p. 169) E, segundo o autor, é das maiores dificuldades da “leitura em voz alta”, isto é, do dizer. Para se articular bem o texto, é preciso que exista clareza ao se distinguir uma consoante de outra; vigor ao se marcar cada consoante; e a antecipação daquilo que o olho vê antes da voz pronunciar. Para que se articule bem, é importante ainda ter consciência do movimento dos lábios.

A entoação, ou entonação, consiste na percepção das variações de frequência de toda frase e não apenas das palavras ou sílabas. Esse aspecto permite diferenciar uma frase afirmativa de uma interrogativa, por exemplo.

Para o leitor em voz alta¹⁸, a entoação está, em parte, inscrita no texto lido. Determinados sinais de pontuação: o ponto, o ponto de interrogação, as reticências, etc., são, para o leitor, indícios, e o leitor silencioso “vê”, literalmente, as entoações que ele interioriza. O leitor em voz alta deve interpretar estes sinais, traduzi-los, e ele

¹⁸ De acordo com Bajard (2014a, 2014b, 2014c) e minha posição conceitual, o transmissor do texto.

apercebe-se rapidamente de que eles não são suficientes. [...] Porém, mesmo quando a pontuação existe no escrito, o leitor deve construir, ele próprio, a sua partitura e estudá-la previamente como um músico. (JEAN, 1999, p. 173-174).

Assim sendo, Jean (1999) esclarece que o mediador, ao dizer o texto escrito para seus ouvintes, sejam bebês, crianças ou mesmo adultos, encontra nos sinais de pontuação o auxílio para tomar conhecimento das estruturas da frase e do texto, bem como das entonações adequadas para se produzir sentido. Além do mais, o autor afirma que isso acontece antes da proferição do escrito, pois os olhos conferem a entonação antes mesmo de a boca pronunciá-la. No entanto, nem sempre os sinais de pontuação dão conta de todo o sentido e suas entonações, nesses casos, cabe ao mediador/proferidor estudar o texto com antecedência para expressá-lo com clareza, emoção e inteligibilidade apropriadas. Como defende Bajard (2014a, p. 87), “o produto do ato de ler é fruto de uma interação entre o leitor e o texto”, ou seja, a construção de sentidos que se desenvolve antes da proferição do escrito.

Do mesmo modo que observei a importância de se treinar os momentos de inspirar e expirar durante a respiração na leitura, também foi possível verificar os ganhos em encontrar a chamada voz média, aquela mais confortável e clara. Além disso, procurei nos treinos e nas sessões de mediação, pronunciar articulando bem as consoantes com mais abertura da boca, sem, no entanto, parecer exagerado, mas respeitando o texto e seu ritmo.

Devido ao fato de o dizer solicitar três ações de seu mediador: o olhar, a audição e a fonação, o ato de proferir requer envolvimento corporal daquele que transmite oralmente o texto. “E cada leitor adapta o seu corpo ao ler em função de múltiplas variáveis: o texto, o público, as circunstâncias, os locais de leitura, os objetivos da leitura, etc.” (JEAN, 1999, p. 191). Em outras palavras, o corpo assumirá postura, expressões faciais, movimentos e gestos expressivos, posicionamento e gesticulação das mãos que serão diferentes dependendo do gênero do texto, se uma notícia, um documento, uma história, por exemplo; dos ouvintes, se crianças ou adultos; de onde é realizada a mediação do texto, se na igreja, em casa ou na escola; além dos objetivos que se tem quando se profere o escrito.

Quando ocorre a proferição, pode ser adequado realizá-la na posição vertical, no entanto sem rigidez, pois em pé, tem-se condições de respirar melhor e, ao mesmo tempo, ver seu público. No entanto, a posição pode ser adaptada ao mediador/proferidor e a seus ouvintes, sendo pertinentes o caminhar sereno e no ritmo do texto ou mesmo que aquele que profere sente-se junto a seus ouvintes ou um pouco mais elevado que eles, de maneira que todos possam vê-lo com facilidade.

Em relação às expressões faciais do mediador, ele pode partilhar a fruição e os sentidos proporcionados pelo texto. Dito de outro modo, ele antecede com os olhos o que será lido, por isso, precisa olhar para o livro, mas, ao mesmo tempo, exige olhar igualmente para aqueles que o escutam. Seu rosto e suas expressões, sem necessidade de acentuar os efeitos trágicos ou cômicos do dito, refletem tais emoções.

O mediador normalmente tem suas mãos ocupadas, uma segura o livro enquanto a outra se ocupa de virar as páginas ou ainda movimentar-se sutilmente delineando gestos, mostrando uma direção, marcando uma hesitação, esboçando uma forma (JEAN, 1999), mas sempre de maneira natural e no ritmo do texto.

Sobre dizer o escrito para os pequenos, Garralón (2012) garante que é um dos melhores presentes que podem ser dados a eles, segundo a autora, “ler em voz alta” pode ser uma forte influência na futura vida leitora das crianças.

O estudioso francês Jean (1999), entretanto, orienta-nos que não podemos confundir estas duas atividades que são muito próximas, porém diferentes: dizer e contar. Assim, após tecer considerações sobre o dizer ou proferir, no próximo item, verso sobre o contar.

2.3.3 O acesso direto ao livro

Estudos demonstram que a presença do livro entre os bebês e as crianças antes dos 6 anos contribui para que eles se interessem pelas atividades em que o adulto conta e diz histórias (BONNAFÉ, 2016; FOX, 2008; GIROTTO, 2016; MANTOVANI, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d; REYES, 2010), automaticamente, pela escrita e sua leitura. Todavia, o contato direto com o objeto livro também é importante e necessário para a educação dos pequenos leitores, pois os bons livros para bebês despertam seu interesse e contribuem para interações (interpessoais e com o objeto) diferentes daquelas produzidas com a contação ou com a proferição do texto e sem o acesso ao suporte. Afinal, eles querem ouvir, mas também querem “ver” e “sentir” o texto e o livro (ALTAMIRANO, SÁNCHEZ, BUSTILLOS, 2015).

Azevedo (2006) discorre que os pequenos e pequeninhos podem ser incentivados a experimentar uma relação afetiva com os textos, e aqui também sugiro os livros que portam tais textos, pois isso pressupõe a criação de tempo e de oportunidades para uma exploração individual sobre a linguagem e sobre o objeto livro em sua materialidade. Desse modo, os bebês e as crianças, leitores em formação, passam a ter possibilidades de adesão voluntária e afetiva ao texto, ao livro e à leitura.

Sob a ótica da manipulação lúdica do livro, os bebês e as crianças pequenas exploram e brincam com as possibilidades e os recursos físicos e materiais do objeto: as representações imagéticas, suas formas, cores, adereços. Ao lerem com as mãos e todo o corpo, pensam, mas também articulam ideias com suas vivências anteriores, visualizam, imaginam e transformam o objeto livro em outros, emprestando-lhe diferentes significações e sentidos ao vivenciarem o brincar com as estrutura do objeto e manejar suas páginas, pensar a partir das imagens, brincar e se divertir com os sons, os encaixes, as texturas (MARTINS GUIMARÃES, 2011).

Esse contato individual e sem intermediários entre a criança e o objeto portador de histórias, o livro, colabora para a formação do leitor, afinal como esclarece Cerrillo (2006, p. 35):

O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor também: fazemo-nos *leitores* ou *não leitores* com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar. (grifos no original)

Lacerda (2017) complementa essa ideia de educação do leitor ao dizer que o bebê não nasce querendo o livro, porque desejar o livro é aprendido, visto que ler não é mera herança da espécie humana, mas um valor construído por meio das práticas do grupo social do qual fazemos parte. Desse modo, desde a mais tenra idade, se considerarmos a forma ideal de educação pensada por Vygotsky, é apropriado que os adultos cuidadores e educadores apresentem livros e suas histórias ao pequeno para que aprenda o uso social desse objeto cultural, como manuseá-lo e usufruí-lo.

Isso significa que, se nós facilitarmos a experiência, os bebês e as crianças pequenas exploram os livros do mesmo modo como fazem com os demais objetos que os cercam. E essa manipulação é importante porque paulatinamente superam a simples percepção material de pegar, rasgar ou lamber e passam a concentrar-se em seu conteúdo (SANJUÁN, 2018), mas para que essa mudança de interesse do objeto para sua narrativa ocorra, é preciso, portanto, o oferecimento do livro, do tempo e do espaço para tal exploração.

Além de possuir valor simbólico e ser suporte de narrativas, nesta tese, adoto a concepção de livro como um objeto que apresenta múltiplas funcionalidades, sendo também possibilidade de diversos usos, exploração e brincadeiras (MARTINS GUIMARÃES, 2011).

Corroborando esse conceito, Reyes (2018) garante que um livro para bebês é mais do que o objeto típico que conhecemos como indicado para os menores, ou seja, aquele que é feito de material plástico, tecido ou almofadado, pois as crianças passam rapidamente por eles ao

perceberem que esses livros se esgotam. Logo que superam a mera experiência material e sensorial, os pequeninhos desejam livros mais próximos daqueles que os adultos leem e passam a buscar obras com materialidades distintas das específicas para os bebês.

A esse respeito, Baptista (2017, p. 65) assegura que

[...] No início, os livros serão objetos a serem explorados nas suas dimensões físicas. O bebê buscará perceber a textura, o peso, o formato, o tamanho e até mesmo o seu sabor. Entretanto, sob a mediação de um leitor proficiente, os bebês vão descobrindo que aquele objeto cultural possui especificidades e, sobretudo, maneiras muito diferentes de ser usado, que requer estratégias diferenciadas de interação. Ao ser motivado a relacionar o que vê no livro com aquilo que o mediador lhe apresenta, inicia-se o bebê na representação, condição eminentemente humana. [...]

Sobre a motivação inicial pelos sentidos de visão, audição e tato, Martins Guimarães (2011, p. 67) concorda e diz que, para os bebês e as crianças bem pequenas, “[...] o livro existe por sua materialidade, na sua própria existência como suporte, como uma experiência estética e estética proporcionada pelo contato com as propriedades materiais e visuais do suporte, porém, esta experiência também remete ao encontro com o jogo literário [...]”.

Baptista (2017), Martins Guimarães (2011), Pelegrin (1984) e Reyes (2018) reconhecem que o protagonismo infantil no contato direto com os livros se efetiva, inicialmente, por sua materialidade, progredindo para a linguagem e sua literariedade. Em outras palavras,

[...] os elementos estéticos de organização das palavras na linguagem literária, [...] vão instaurando-se como realidades outras com as quais as crianças também podem operar, reelaborar e produzir sentidos. [...] Entram em jogo os componentes do universo literário, os quais, por meio da leitura, pela *performance* da professora, leitora mais experiente, as crianças entram e saem; podem fazer sua imersão, por meio das brincadeiras com as palavras, [...] ao balbuciar ritmicamente os sons [...] escutados. (MATTOS, 2013, p. 13).

Essa imersão rítmica é observável desde os bebês com poucos meses de idade, bem como o encantamento proporcionado pela leitura performática que se impregna de significados.

Talvez isso seja possível porque o livro produzido para a primeira infância possibilita manuseios e numerosas intervenções do pequeno leitor, em geral, usos mais livres do que permitem os livros convencionais de folhas de papel fino, sem texturas ou adereços diferentes. Dessa forma, o livro infantil amplia seu público leitor porque gera a leitura imagética e contextual, além da convencional porque o principal canal de produção de sentidos com os pequenos e pequeninhos é sua relação corporal com o objeto livro (MARTINS GUIMARÃES, 2011).

Por outra via, é interessante destacar que nas sessões de mediação realizadas foi possível observar que os bebês também se envolveram corporal e sensorialmente com os livros “normais” e não destinados a eles, portanto, sem adereços diversos e texturas variadas. Isso se efetiva porque, segundo Martins Guimarães (2011), apenas o suporte e a intencionalidade do texto impresso nele não asseguram uma produção de sentido única daquilo que é lido. Os elementos do contexto de leitura, os usos realizados do suporte e o conhecimento prévio dos pequenos leitores é que produzem sentidos nas práticas de leitura.

Isso ocorre porque “*o professor ensina o ato de ler, quando ensina o(s) modo(s) como o leitor mirim em formação deve agir diante do texto, para, neste processo criar a leitura – ainda que seja em seus gestos e ações embrionários*” (GIROTTTO, 2016, p. 190, grifos no original). Para que o mediador ensine o ato de ler e seus modos de ser leitor, a presença do livro e o acesso direto a ele são cruciais para a leitura e sua construção de sentidos.

Por isso, assim como Girotto (2016, p. 193), “falo do ensinar e aprender a ser leitor mediante o acesso direto ao livro de literatura infantil, como ferramenta de escopo que deve ser utilizada no processo de tornar-se leitor ‘*para si*’, mediante uma Educação Literária ‘*para si*’” (grifos no original).

Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos [...] usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica 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 pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro (GIROTTTO, 2016, p. 196).

Desse modo, para aprender esses modos de ler, além de ouvir histórias ditas e contadas, o pequeno leitor acessa o livro e constitui em si as inúmeras possibilidades que a dimensão modal oferece para a educação literária, pois é esse acesso que ensina ao bebê e à criança o que vem a ser ler para si, individual e silenciosamente. E, de acordo com Girotto (2016, p. 208), “somente o ato de ler silenciosamente, pode ser, genuinamente, considerado um modo de ler que desprende da escuta e dirige-se [sic] à constituição direta, ainda que mediada e mediatizada, da criança leitora. Ler como ação direta dos olhos para a mente, sem passar pelas vias da audição”.

A pesquisadora complementa dizendo que “*o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto*” (GIROTTTO, 2016, p. 209, grifo no original). Sendo assim, além dos momentos em que contei e li histórias para as turmas do

Berçário e do Maternal, durante a pesquisa priorizei muitos momentos de acesso direto ao livro pelos pequenos.

O livro quando se encontra com os pequenos leitores, promove a oralidade, amplia o repertório de mundo, linguístico e textual, e brinca a partir da imaginação. Sem contar que o convívio com o objeto livro indica como ele é usado, folheado, observado, lido. Ao vivenciarem tais interações com o suporte de tantas histórias, o bebê e a criança constroem suas primeiras noções do que é a leitura e educam-se literariamente por meio de protocolos de leitura que ensinam o ler e o interagir com o texto literário.

Para que esses aprendizados se concretizem, Reyes (2017) orienta que se deixe livros ao alcance dos menores, que se leia com elas, mas principalmente, que se leia as crianças e o que se passa com elas, bem como o que querem e o que necessitam.

Por outro lado, aqueles livros com narrativas que, além de sua materialidade marcante, dialogam com os dois tipos de leitores, o adulto e a criança, encantam. De maneira que, segundo Reyes (2018) o significativo para os bebês não é o material impossível de rasgar ou difícil de estragar, mas o material psíquico do que é constituído. Arrisco em dizer que, inicialmente, os livros com materialidades mais resistentes às mãos e às babas dos pequenininhos são importantes porque os aproximam desse objeto cultural, porém é interessante evoluir a oferta com outras materialidades que ultrapassam a simples exploração física e sensorial.

Ainda de acordo com Reyes (2018), a leitura começa pela audição e depois surgem outras formas de ler e de interagir com as palavras. Inicialmente, a interação acontece por meio daquilo que é dito e escutado pelos adultos cuidadores. Em seguida, os bebês são capazes de sentar, olhar algo além do rosto de quem cuida deles, como a página do livro. Passam, desse modo, a interagir com o objeto, a mancha impressa no livro, as letras, as ilustrações, o papel.

O livro ouvido, visto, tocado, cheirado; a descoberta oral, sensorial e emocional; bem como o livro que tem sua leitura compartilhada com o outro ajudam no posterior contato com a letra impressa, motivando a leitura convencional (PELEGRIN, 1984), ou seja, o acesso tátil e lúdico ao livro ouvido e visto, traz benefícios longitudinais também, pois anos mais tarde pode ampliar o interesse pelo processo de alfabetização.

Por meio do acesso direto ao objeto livro e suas narrativas, as crianças e os bebês se apropriam dos gestos de leitura, mesmo que de maneira embrionária, pois são ativos no processo, imitando os adultos e os sentidos construídos extrapolam a performance da contação ou do dizer.

De acordo com Zumthor (2010), o ouvinte é integrante da performance porque a voz e o gesto do intérprete promovem uma resposta da voz e do gesto por imitação no ouvinte. Desse modo, as trocas entre mediador e quem ouve produzem sensações e sentidos que vão além do objeto livro e, ao mesmo tempo, remetem a ele. Nessa interação, o gesto involuntário de apontar dirigido ao bebê ou à criança bem pequena, indicando um objeto, personagem ou uma ação no livro, por exemplo, aos poucos, passa a um gesto intencional comunicativo e expressivo dos menores porque imitam e repetem as ações do adulto.

Quando imita e repete, como quando usa o gesto para apontar indicando uma situação no livro, os pequenos retomam ações anteriores, reelaborando-as por meio de assimilação e produção de novos sentidos. Assim, as práticas que incluem dizer, contação, leitura e livros quando contínuas criam situações por meio das quais as crianças pequenas participam e elaboram seus próprios sentidos. “Logo, organizar momentos em que as crianças possam agir sobre os objetos, neste caso o livro, é significativo para que compreendam o contexto de que participam, bem como dos gestos e ações que envolvem essa prática” (MATTOS, 2013, p. 12-13), pois “a imitação do ato de ler, do gesto à voz, pode ser considerada uma forma de ler das crianças pequenas” (Idem).

De maneira sucinta, Mantovani (2014a, p. 65) divide a tipologia dos livros para primeira infância em duas grandes categorias:

1) “Livros que apresentam imagens ou situações mais ou menos complexas, para serem analisadas e descritas, identificando objetos, personagens, ações”, esse tipo de livro permite “*estímulos à percepção e à atenção*, que induzem uma atividade verbal de *denominação e de enriquecimento lexical*” (grifos no original). Tais livros são aqueles por meio dos quais apresentamos a representação dos objetos do cotidiano como mamadeira, chupeta, brinquedos; ou identificamos ações executadas pelos menores como tomar banho, brincar, passear, por exemplo. Nesse grupo podemos incluir os livros de primeiros conceitos, abecedários, numerários, com rimas, informativo ou não-ficção, de imagem entre outros.

2) “Livros que contêm uma sucessão de situações e de acontecimentos ilustrados, concatenados até construir um conto, uma história mais ou menos complexa”. Segundo a autora, a compreensão desses textos requer “operação cognitiva que não dispensa a análise perceptiva necessária para os livros do primeiro tipo, muito pelo contrário, utiliza-a, mas é de nível superior e mais abstrata”. Esse tipo configura aquele que apresenta pequenas narrativas simples ou histórias com mais detalhes, porém já não são mais apenas a apresentação isolada de itens ou pessoas e bichos. Nessa classe, encontram-se aqueles livros que demandam compreensão de

conteúdos e as intenções do texto como certas poesias, fábulas, contos e alguns livros de imagem, por exemplo.

Para Silva e Chevbotar (2016, p. 63),

[...] no que diz respeito aos livros, a criança primeiro se apropria de seu “*significado generalizado*”, manipula, folheia, observa as imagens, figuras/letras e cores. Depois, e aos poucos, vai compreendendo sua função social: inicialmente por meio da imitação da conduta do adulto ao ler e manusear livros e, mais adiante, compreendendo sua função social, compreendendo a leitura e seu significado como forma de comunicação e deleite.

Ademais, como argumenta Fox (2008, p. 126):

não devemos esperar que as crianças aprendam a ler [no sentido de saber usar as ações necessárias para compreensão], a menos que tenham livros em casa e na instituição educacional que frequentam, pois sem livros, onde elas verão o impresso que precisam ver? Quando ouvirão a linguagem que precisam ouvir? E como expandirão sua compreensão de mundo da forma como precisam expandir? Uma sessão de proferição ou contação de histórias não pode ocorrer sem algo para ser lido, ou seja, livros e histórias precisam estar em casa e na escola, esse é o primeiro requisito para se aprender a ler¹⁹.

Dalvi, Quadros e Modesto-Silva (2016, p. 37-38), por sua vez, defendem que

[...] é possível introduzir nas crianças o “germe” da curiosidade pelo livro, pela leitura e pela literatura, assegurando uma vivência recompensadora na lida com textos literários e objetos de leitura, nos quais as experiências intersubjetivas de ordem sensorial, emocional e intelectual sejam instigadas e instigadoras [...].

Em outras palavras, o planejamento docente pode inserir a oferta do objeto livro e da audição de histórias desde a mais tenra idade de maneira que as experiências táteis, afetivas e cognitivas proporcionarão a necessidade do livro. Sobre isso Reyes (2010, p. 49) adverte que “é provável que essa fascinação prematura exercida pelo livro não provenha apenas do objeto físico ou de suas ilustrações ou da história contada, porém muito mais da experiência afetiva que flui e oferece tantas pistas de decifração vital, com muita proximidade”, o que significa que não é somente o livro que provoca a curiosidade infantil, mas também a voz de quem narra o livro ou o conta, bem como o dono dessa voz, no caso o mediador, geralmente alguém conhecido e que transmite segurança ao pequeno e muito querido por ele.

¹⁹ Livre tradução do trecho: *We shouldn't expect children to learn to read easily unless they have books in the house. Without books, where will kids see the print they need to see? When will they hear the language they need to hear? And how will they expand their understanding of the world in the way that it needs to be expanded? A read-aloud session can't take place without something to read, books and stories have to be in the house - that's the first requirement.*

Por isso e pelo fato de que os primeiros livros dos bebês são a voz e o rosto de quem cuida deles, no próximo item, discorro sobre o último enfoque dos gestos embrionários do ato de ler: as relações que se podem estabelecer na mediação entre a criança e o livro.

2.4 A dimensão relacional: as relações estabelecidas na mediação

Neste item, discuto a última dimensão dos gestos embrionários do ato de ler, a dimensão relacional que orienta o olhar do mediador de leitura para pensar em com o quê e com quem se lê, priorizando-se as relações entre quem medeia e quem ouve, quem ouve e a voz narradora; entre as crianças ouvintes; a criança consigo mesma; entre as crianças e o espaço; e entre quem lê/ouve e o livro em si. Esse aspecto relacional é importante porque:

[...] se do ponto de vista neurológico está demonstrado que a variedade, o desafio e a qualidade dos estímulos alteram o cérebro, é igualmente verdadeiro que os processos socioemocionais em que se fundamentam as relações que marcarão a vida da pessoa fincam suas raízes no vínculo afetivo com a mãe e a família e que esse vínculo também se constrói nos primeiros anos (REYES, 2010, p. 19).

Dito de uma maneira diferente, o momento da narração de histórias, seja por proferição ou contação, ou ainda a partir da exploração direta e individual do objeto livro estabelecem experiências de relacionamento humano que é insubstituível (MACHADO, 2004). Talvez porque “a natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas” (MACHADO, 2004, p. 34). A partir disso, a seguir analisaremos as relações que podem ser estabelecidas no processo de formação do pequeno leitor.

2.4.1 Relação com o(a) mediador(a)

As interações sociais e emocionais estabelecidas durante a mediação da narrativa dita ou contada e por meio do acesso ao objeto livro criam vínculos de afeto entre quem medeia e os pequenos ouvintes, pois os livros para os menores necessitam de alguém entre eles.

Isso significa que para que o objeto auxilie a construção de seu conceito simbólico e de seu uso real, do mesmo modo que as demais práticas de leitura, como proferição e contação de histórias, o objeto livro demanda de mediação (GUIMARÃES, 2011), além disso, as interações nutrem vínculos entre os livros apreciados e explorados e os pequenos leitores (DAHER, 2017).

Em todos os tipos de livros, a mediação do objeto com o pequeno pode ser permeada de proximidade e afetividade, pois quando o adulto “[...] não recobre com afeto as verbalizações

para a criança, que fala como se a criança não escutasse, que não realiza um trajeto conjunto de olhar e palavra, dificilmente construirá uma envoltura sonora para essa criança” (LÓPEZ, 2016b, p. 25), isto é, toda a mediação pode ser envolvida num falar carinhoso respeitando-se o tempo do bebê e acreditando que ele é capaz de interagir e responder aos estímulos verbais e visuais do livro, mesmo que de maneira embrionária e rudimentar, por isso, é importante ao mostrar e verbalizar determinado objeto ou alguma cena, dar tempo para que o bebê compreenda e responda a seu modo a intervenção. Afinal,

[...] os pequenos seres, sensíveis e constituidores de sua percepção, captam a dedicação verdadeira – ou seja, por inteiro, numa brincadeira ou numa contação de histórias; ou pela metade, quando o adulto divide sua atenção à criança com seus afazeres pessoais, com seus brinquedos virtuais, com outras distrações, com um programa na TV, o seu trabalho, etc. Em outras palavras, as crianças têm um sentido apurado para captar as provas de atos genuínos (ou não) de afeto, como também quando as subestimamos em suas possibilidades linguageiras. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 21-22)

Mello (2016, p. 47) complementa ao dizer que o professor é o encarregado por organizar experiências que os pequenos vivem na escola, isso significa que é o docente quem “[...] é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente”. E esclarece que “[...] necessidade é sinônimo de afeto”. A pesquisadora adiciona que “[...] mais importante que o conteúdo do que se apresenta à criança, é a forma como apresentamos [...]”, pois embora a presença do livro seja condição necessária para a formação do pequeno leitor, “é a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança” (MELLO, 2016, p. 47-48).

Dessa maneira, “o livro se estabelece como um instrumento de diálogo com o adulto que acompanha esse momento. Adulto e criança encontram-se nesse novo mundo construído pelo livro e nessa experiência estabelecem uma forte e marcante relação afetiva” (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 75).

López (2016b), Girotto e Souza (2016), Mello (2016) e Silva e Chevbotar (2016) defendem, então, que a maneira como pensamos e oferecemos o livro e a narrativa para as crianças tem grande valor no processo de formação do leitor, visto que não basta a história proferida ou contada, nem mesmo o livro nas mãos dos pequenos, o mais importante é a afetividade e os vínculos vivenciados e construídos a partir de tudo isso.

Ademais, “[...] a construção de significados particulares propiciados pela leitura necessita da presença de outros com perguntas, argumentos, conhecimentos, hipóteses e pontos

de vista alternativos. Em matéria de leitura, os outros são indispensáveis [...]”²⁰ (CHAPELA, 2017). Reyes (2017, p. 47) complementa: “[...] qualquer projeto de leitura envolve três componentes: o acervo (os livros, sua materialidade, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor, em especial), e o mediador: aquele que oficializa esses encontros. Sem esse mediador [...] as páginas de um livro não são nada²¹”. Afinal,

[...] na primeira infância – e ao longo de toda a infância e depois dela –, a leitura é um trabalho de parceria e o adulto é o texto por excelência da criança, pois lhe empresta voz, rosto e refúgio para que o pequeno possa se ler. Basta olhar para os movimentos dos primeiros leitores: seus olhos oscilam continuamente entre o livro e o rosto adulto: a voz, o rosto, e o corpo do adulto mediador são o palco onde a história que a criança ouve, vê e sente é projetada e atualizada [...]”²² (REYES, 2017, p. 47).

Além disso, como bem exemplificam Girardello e Silva (2016, p. 145), no partilhar a história, encontra-se o aconchego nutritivo no qual a voz acaricia e alimenta para nos tornar humanos. E dizem mais: “[...] quando uma pessoa se dispõe a contar uma história [...] está criando um território de confiança entre ela e seus ouvintes”.

Giroto e Souza (2016, p. 22) concordam e ampliam essa ideia defendendo que

[...] as crianças têm um sentido apurado para captar as provas de atos genuínos (ou não) de afeto [...]. [E mais do que isso]
Narrar histórias é um ato que prova, de fato, o afeto, a consideração, o acolhimento, o respeito à criança e à infância. Então, mais do que afeto, esse ato, ao tornar-se presente no cotidiano infantil será apreciado como um ato de educar os sentidos à poeticidade, e como todo ato de educar figura-se como ato de ternura, a educação para literariedade será ternura e amor. E amar, verbo pouco conjugado em textos acadêmicos, acusado de a-cientificidade, passa a ser a âncora de todas as vivências capazes de gerar aprendizado e desenvolvimento infantil. (grifos no original)

Em resumo e de maneira geral, como as crianças e os bebês são sensíveis às respostas das provocações do adulto, a proferição, a contação e o acesso aos livros promovem a comunicação e as habilidades sociais dos menores.

²⁰ Livre tradução minha do trecho: [...] *la construcción de significados propios que propicia la lectura necesita la presencia de otros con preguntas, argumentos, conocimientos, hipótesis y puntos de vista alternativos. En materia de lectura, los otros son indispensables [...]*.

²¹ Livre tradução minha do trecho: [...] *cualquier proyecto de lectura involucra esos tres componentes: el acervo, (los libros, los materiales, las palabras), los lectores (o mejor, cada lector, en singular intencional) y el mediador: aquel que oficia esos encuentros. Sin ese mediador [...] las páginas de un libro no son nada [...]*.

²² Livre tradução minha do trecho: [...] *en la primera infancia - y durante toda la niñez y aún después -, la lectura es un trabajo de pareja y el adulto es el texto por excelencia del niño, pues le presta voz, rostro y refugio para que él pueda leer-se. Basta con mirar los movimientos de los primeros lectores: sus ojos oscilan, continuamente, del libro al rostro adulto: la voz, la cara y el cuerpo del adulto son el escenario donde se proyecta, vive y se actualiza la historia que ese niño escucha, mira y siente [...]*

2.4.2 Relação com a voz e o corpo que narram

É desse aconchego afetivo e também corporal que nasce a narração oral (GIRARDELLO; SILVA, 2016). Para essas autoras, “[...] a voz é cúmplice na criação de uma atmosfera de *conspiração narrativa*, em que contador e ouvintes compartilham de uma respiração conjunta, pautada pelos ritmos emocionais da história” (GIRARDELLO; SILVA, 2016, p. 144, grifos no original). Talvez esse ambiente seja criado porque quando alguém conta ou diz uma narrativa para as crianças ou os bebês cria também um território de confiança entre a voz que narra e os ouvintes. Tanto que “os narradores costumam enfatizar a importância da variação nos tons de voz, para evitar a monotonia. [...] [mais do que isso] o principal é deixar que a voz acompanhe o sentido das cenas, para que possam surgir imagens na mente do ouvinte e ele possa ser envolvido pela experiência” (Idem).

Uma voz com a expressividade adequada é capaz de explorar uma gama de possibilidades e, desse modo, consegue dar vida à história. Quando se sussurra comentários, faz-se longas e profundas inspirações, tomando fôlego ou mesmo mudanças repentinas de tom e volume destacam-se trechos, momentos, ações e promove-se uma espécie de narração estimulante e sedutora (GRAINGER, 1997).

A voz é nossa parceira no jogo do contar, no processo de brincar com as palavras que é parte tão importante do prazer estético de contar e ouvir histórias, particularmente com crianças. Desde que nosso foco maior esteja no sentido da história, vale experimentar com ritmos, repetições, cantarolar os refrães, explorar a sonoridade dos trava-línguas, exagerar na fricção das consoantes, alongar melodicamente as vogais, saborear os efeitos-surpresa da combinação lúdica entre palavras, estalidos, olhares, gestos e todo o repertório expressivo de nosso corpo e de nossa memória afetivo-cultural. A brincadeira criativa com a voz ajuda a criar atmosferas [...] (GIRARDELLO; SILVA, 2016, p. 146).

Por sua vez, Matos (2012, p. 121) defende que “a arte do contador de histórias é a arte da relação”, compartilho dessa ideia e digo que a arte do mediador de narrativas e livros é a arte da relação e da interação por meio de sua voz e seu corpo. Afinal,

O “instrumento” essencial na arte de contar histórias é o corpo do contador (gestos e voz). Na oralidade, comunica-se com todo o corpo e não apenas pela voz. No caso da voz, o ritmo, a tonalidade, as interpretações vocais, a entonação ajudam a compor os cenários e a criar atmosferas que serão oferecidas ao ouvinte. [...] As expressões faciais e o olhar são também um fator de peso no desempenho do contador. A “técnica” envolve o conhecimento e desenvolvimento dos próprios recursos corporais e vocais. Cada pessoa encontrará um repertório de gestos, além de refinar aqueles que são culturais e que, portanto, comunicam naturalmente uma ideia, um sentimento. [...] Buscar na própria experiência os recursos para comunicar: esse é o caminho. (MATOS, 2012, p. 121).

Isso significa que a voz e o corpo são de extrema importância no processo de mediação literária e cada mediador possui o seu jeito a sua maneira de se movimentar, olhar e falar.

Sobre essa relação com a voz e os gestos corporais daquele que medeia a história, Yunes (2012, p. 65) discorre que

[...] o gosto de ler não passa apenas pela obrigação, nem pelo tato (ter o livro entre as mãos), mas pelo contato amoroso e prazeroso do ler com, do ouvir, olhos nos olhos, hálito como alento, algo que as mães e os avós souberam usar à noite, ao pé da cama, ou os peregrinos, ao pé do fogo, para criar laços e simpatias, entre eles mesmo e para com outros [...].

[...] contar é uma estratégia de sensibilização para começar a sedução para o relato, esteja ele sobre que suporte estiver, inclusive o da escrita.

Yunes (2012) defende, então, que o contato com o livro e sua narrativa se efetiva de fato porque existe amorosidade, contentamento e entusiasmo ao se ouvir, ao se relacionar com a voz e o corpo de quem narra a história, como se fosse um processo de sedução.

A relação dos pequenos ouvintes/leitores com a voz do narrador é tão intensa e importante porque de acordo Matos e Sorsy (2013, p. 142):

A voz pode abrir as portas do imaginário e também fechá-las. Uma voz monótona ajuda a dormir, mas o conto é para acordar, não para fazer dormir.

Mudar a voz imitando os personagens quebra a monotonia. Variar a tonalidade, abaixando-a ou levantando-a. Falar lentamente ou acelerar o ritmo, dependendo da situação descrita na história. Tudo isso traz vida à narração. [...] A respiração também é um elemento importante no trabalho de voz. Podemos dizer que sem o ar não há voz, pois a voz é o ar que vibra. No caso do contador de histórias, ela é seu principal recurso de trabalho.

Assim sendo, Matos e Sorsy (2013) defendem que a voz é o principal instrumento de trabalho do mediador e, neste ponto, acrescento que seu corpo também o é. E mais, é o sucesso da relação entre a voz e o corpo de quem medeia e quem ouve que garante o sucesso da mediação e o favorecimento da constituição do pequeno leitor.

Segundo Machado (2004, p. 34), a voz narradora é diferente da voz do mediador, porque aquela “é uma outra voz, que se torna mais tranquila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso [...]”. Trata-se de uma narração que propicia contato de imaginação para imaginação. E as crianças, desde bebês, percebem que a “voz” que narra é diferente da voz daquele que cuida ou acaricia em outros momentos em que não haja mediação literária.

Para bem contar ou proferir uma história, Sisto (2012) orienta que se faz necessário que o contador ou quem medeia o acesso ao livro encare a voz narradora como um prolongamento do corpo, porque com ela “[...] se toca, se tateia, se abraça, se soca, se afaga, se acaricia, se...” (SISTO, 2012, p. 410).

2.4.3 Relação com as demais crianças

A oferta de livros de qualidade e mediação adequada propiciam a leitura antes da aproximação da criança com a língua escrita a partir da construção da linguagem na primeira infância. Linguagem esta vivenciada entre mediador e crianças, mas sobretudo entre as crianças. “A atuação, a mediação e a interação dos adultos [...] e de outras crianças [...] no processo de constituição das crianças pela linguagem verbal é fundamental. Nas experiências e trocas socioculturais, o mundo se revela, amplia-se e se enche de sentidos” (GOULART; MATA, 2016, p. 51). Isso significa que é nas trocas e na cooperação que os pequenos aprendem e se desenvolvem cognitivamente, motora e afetivamente, para tanto, as relações estabelecidas com os adultos mediadores e as demais crianças são fundamentais.

Mesmo que nos primeiros anos de vida as interações entre elas pareçam curtas e fragmentadas, se analisarmos bem, podemos observar a importância do olhar, pois os bebês olham o tempo todo para si mesmos, para os objetos, para as pessoas e seus pares. Vasconcellos et al. (2003) discorre que o olhar evidencia inúmeras ações no coletivo como vocalizações, gestos de aproximação ou afastamento do colega, emoções de alegria ou apreensão ao se defrontar com outro bebê, ou ainda ações de brincadeira como colocar e retirar objetos de uma caixa – e aqui acrescento livros da estante. Em outras palavras, podemos verificar que na relação criança-criança, muitas vezes, um olhar pode promover a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

“É na interação com o Outro, que atribuí aos gestos e balbucios as intencionalidades e os sentidos inicialmente inexistentes que o bebê inicia-se como ser de linguagem” (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016, p. 74). Além da interação com o adulto propiciada pela proferição ou contação da história, as crianças têm a oportunidade de partilhar entre si experiências literárias por meio dos objetos a ela oferecidos como o livro e demais adereços que propiciam comunicação entre elas e, nessas trocas, nem sempre harmônicas, ocorre o aprendizado da convivência em grupo e a construção de sentidos das vivências e usos dos objetos sociais, como o livro e compreensão de suas narrativas.

Um determinado livro pode, por exemplo, aproximar os bebês que se interessam por ele para explorá-lo ou mesmo para ouvir sua narração pelo mediador adulto. Nessa aproximação existe o “diálogo” entre eles efetivado por meio de olhares, balbucios, movimentos dos braços e pernas, pequenos gritos, toque nos colegas ou no livro, tomada do objeto de um colega ou do mediador, a dialogia também acontece por meio da conversa que o adulto estabelece no

momento de consentimento de determinada atitude ou orientação de como ela poderia ter sido estabelecida.

Esse contato entre os pares nos momentos de livre exploração do acervo ou durante a mediação de histórias favorece a linguagem e a interação interpessoal dos pequenos que aprendem a respeitar o outro, a entendê-lo e expressar-se indicando suas necessidades, em momentos de mútuo aprendizado e desenvolvimento. Além disso, é válido ressaltar que além da relação de afeto entre os pequenos também existe uma relação de imitação entre esses diálogos constantes, sendo o colega também fonte de modelos de ações sociais.

Guimarães (2016, p. 50) nos adverte,

os bebês inventam caminhos de expressão, convidam os parceiros à ação compartilhada, ampliam possibilidades de manifestação de afeto e sentidos quando participam de espaços e tempos planejados para os encontros corporais, com materiais que enriquecem as experiências com o movimento e a linguagem, e na presença de adultos que valorizam suas iniciativas.

[...] imitar, apontar, ofertar ou trocar objetos e rituais de contato corporal são algumas ações relacionais que se produzem nas relações dos bebês entre si. Reconhecer, sublinhar e incentivar essas possibilidades são caminhos importantes na ação dos adultos com eles, afirmando-os como atores sociais, produtores de linguagem.

Em outras palavras, quando permitimos o contato direto dos bebês com os livros, acreditamos que eles são capazes de agir no mundo e sobre os objetos a sua volta, enquanto ampliamos possibilidades de desenvolvimento e relacionamento entre eles, entre eles e os adultos, bem como entre eles e os objetos culturais que os rodeiam. Promovemos experiências linguísticas e visuais e valorizamos sua iniciativa em buscar o objeto e sobre ele agir e aprender por meio de gestos que nascem da imitação, do apontar para um desenho ou objeto, da troca entre os pares e o adulto mediador, do contato entre os corpos, das relações.

2.4.4 Relação consigo mesmo

No interagir-se com o adulto mediador e seus pares, o bebê e a criança pequena também podem estabelecer um relacionamento consigo mesmo, identificando suas preferências e necessidades. E, posteriormente, expressando-as aos demais e utilizando-as em suas escolhas.

A formação de pequenos leitores de que trato nesta tese, apresenta uma concepção de leitura em que o leitor apreende os sentidos do texto, o que não requer a identificação das palavras ou das letras (SMITH, 1999 e 2003; JOLIBERT, 2006; BAJARD, 2104a). Sendo assim, a leitura como prática social colabora para formação também do sujeito, visto que

Nesse processo dialógico com o texto, o leitor produz e negocia sentidos [...]. [Desse modo] consideramos que essas interações em torno do universo letrado contribuem

para a ampliação da subjetividade das crianças, logo, esse processo ultrapassa a formação leitora, torna-se parte de sua formação humana. [...] ler com as crianças amplia suas possibilidades de participação na cultura escrita [...], expande seu repertório simbólico, contribuindo para a sua produção de conhecimento e ampliação do seu entendimento de mundo. [...] (FIGUEIREDO, 2017, p. 87).

Partilhar histórias e livros com as crianças permite que elas mantenham um relacionamento consigo mesmo na medida em que se identificam, compreendem (mesmo que inconscientemente) sua subjetividade, produzem conhecimento e se desenvolvem.

Figueiredo (2017, p. 88), explica que “quando lemos com as crianças, oferecemos-lhes a possibilidade de construção e desconstrução das suas identidades, num movimento que permite enxergar a si mesmas e ao outro, simbolizar suas experiências e construir significados e sentidos”. Nesse ver o outro e a si, os pequenos são capazes de se compreenderem e se constituírem.

2.4.5 Relação com o espaço

Dalvi, Quadros e Modesto-Silva (2016, p. 35) esclarecem que “para fomentar essa prática de leitura solitária ou individual entre crianças tão pequenas e pequenininhas seria necessário disponibilizar a elas espaço e tempo de manipulação de diferentes materiais [...]”.

Ter acesso a obras literárias ou não literárias de qualidade não é suficiente para a formação do pequeno leitor. Ariosi, Barbosa e Martins Neto (2016, p. 67) orientam que “[...] mesmo em condições adversas, é possível, com poucos recursos, criar um ambiente de leitura que contribua com o desenvolvimento das crianças das instituições infantis públicas brasileiras” e, para tanto, esclarecem que é fundamental diferenciar os conceitos de espaço e ambiente.

Os autores tratam o espaço como o lugar físico composto pelos diversos objetos, móveis, itens decorativos; ao passo que ambiente consiste no lugar físico somado às relações e interações que ocorrem nesse espaço, por isso, “[...] o ambiente não pode ser entendido como um espaço monológico, pois ele proporciona o desenvolvimento multifacetado e dialógico das pessoas que nele estão, desafiando-as ou não” (ARIOSI; BARBOSA; MARTINS NETO, 2016, p. 68). Isso expressa que quando o mediador de leitura cuida do ambiente oportuniza aos pequenos vivências e experiências cognitivas, mas também estéticas e criativas, sendo capaz de favorecer ou não aprendizagens que tenham significado para os bebês e as crianças.

Ademais, além do modo de partilhar a narrativa, é importante pensar em onde ler porque “[...] as condições espaciais influenciam tanto a produção de sentidos do texto como a representação funcional que o educando construirá de o que é ler literatura” (ARIOSI;

BARBOSA; MARTINS NETO, 2016, p. 71), ou seja, a maneira como o lugar onde ocorrem as experiências de leitura e contação é explorado colabora para a construção de sentidos do texto e do que é ser leitor. O espaço é tão decisivo na constituição do pequeno leitor que “o fato de não haver um lugar específico para os livros e para a leitura na escola, por exemplo, pode fazer com que as crianças entendam a literatura como desimportante, enfraquecendo o poder que ela tem e as transformações que pode provocar” (IDEM). Dito de outra forma, o fato de não existir uma biblioteca ou bebeteca pode indicar que a leitura e os livros não são tão importantes como as outras atividades que ocorrem na instituição escolar.

O espaço considera além de seus objetos e mobiliários, sua funcionalidade, ponderando-se a autonomia das crianças em relação à acessibilidade daquilo que precisam para “ler” e ouvir histórias. De acordo com Ariosi; Barbosa e Martins Neto (2016, p. 77), “[...] é preciso que o ambiente ofereça uma grande variedade de situações para exploração, manipulação, experimentação e descobertas pela própria criança”. Os autores resumem que

Para a leitura literária, o ambiente pode ser preparado, [...] com objetos que compõem o enredo da obra lida e com mobiliários que oportunizam às crianças a recriação do cenário proposto no enredo [...], é importante que os objetos estejam acessíveis às crianças, permitindo-lhes o contato, a manipulação, assim como é válida a utilização de um espaço na escola que permita tranquilidade da leitura em voz alta, feita pelo professor para as crianças [...], é necessária a criação de situações interativas ao longo da leitura, permitindo que a criança e seus pares usufruam do espaço físico e das relações humanas, dando novos sentimentos e interpretações ao texto literário lido [...] (ARIOSI; BARBOSA; MARTINS NETO, 2016, p. 77-78)

Acrescentam que

Não é necessário ter os cinco sentidos ativados na leitura de uma só história, pois nem sempre o enredo propicia a presença de todos eles. No entanto, é pelos sentidos que temos um acesso mais próximo às crianças, fazendo-as vivenciarem, imaginarem e construir ideias, sequências dos fatos, gerando aprendizagem e desenvolvimento infantil. (ARIOSI; BARBOSA; MARTINS NETO, 2016, p. 81)

Defendem, portanto, que podemos construir um espaço mediador de leitura que estimule experiências a partir dos cinco sentidos humanos (audição, olfato, paladar, tato e visão) porque tais sentidos funcionam como porta de entrada para as narrativas, porém, uma mesma história não demanda que se ative todos os sentidos de uma vez, mas aqueles que forem evocados pela própria narrativa. Desse modo, o ambiente oportunizará que os bebês e crianças sejam sujeitos nos momentos de proferição, contação e relação com os objetos culturais como o livro.

De acordo com Silva e Chevbotar (2016, p. 76), o espaço pode oferecer um grande tapete, “permitindo que as crianças circulem com prazer e sem riscos” e que permita espalhar vários livros pelo chão e outros lugares, de maneira que “conforme engatinham, as crianças

poderão manusear, folhear, morder, apertar e arrastar com elas os livros enquanto buscam algum equilíbrio motor”.

Além disso, pode contribuir para um ambiente favorável e acolhedor, o tom de voz do mediador ao partilhar canções e cantigas relacionadas a algum livro. “Em diferentes momentos, além dos livros, o/a professor/a poderá dispor nos tapetes bonecos de pano, fantoches ou brinquedos que apareçam nas histórias [...] aludindo aos personagens das histórias”. Para as autoras, após a contação ou proferição, “[...] as crianças poderão se interessar pelo tato e exploração sensorial de diferentes objetos, livros, brinquedos, entre outros [...]”.

A relação com o espaço também é individual de cada bebê ou criança, visto que é necessário o mediador considerar suas necessidades e ritmos na configuração do ambiente. Dessa forma, o espaço pode ser flexível e possibilitar escolhas infantis em momentos individuais além daqueles propostos para vivência coletiva.

2.4.6 Relação com o livro

O objeto livro possui um grande valor no processo de aproximação dos pequenos com a literatura porque é externo ao próprio corpo infantil e permite relação “[...] com as artes visuais, com a imagem ligada à fantasia [...]” (LÓPEZ, 2016b, p. 34), mas também por contar com imagens que contribuem para o pensar infantil e podem gerar a necessidade pelo objeto.

Como explica López (2016b, p. 34), “o livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias, lança narrativas”. Mais do que isso, a autora nos acrescenta que “um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores”. Tal garantia se refere à presença do aconchego, do afeto, das risadas, do carinho no momento que partilha a história e o objeto, tudo permeado por imaginação, palavras e brincadeiras.

López (2016b, p. 35) ainda defende a importância dessas primeiras aproximações entre bebês e livros “[...] tantas vezes quanto as peças, sem ordem de páginas, [...] [com] livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, armados e interiorizados”, isto é, podemos explorar momentos em que o objeto livro seja o centro da prática independentemente da idade da criança e de diversas maneiras, não precisando para isso ser algo extremamente rígido e inflexível, como se só devêssemos “ler” na ordem linear, dizendo o texto tal qual está no livro, sem espaço para a ação infantil. López (2016b) nos orienta justamente o oposto disso: apresentar o livro e deixá-lo ser acessado pelos pequenos sempre que eles desejarem, e não apenas quando nós adultos quisermos, na ordem que eles quiserem, mesmo que isso signifique

pular páginas, retornar outras já vistas e lidas, mesmo que eles prefiram levar o objeto à boca do que apreciar suas imagens, pois assim, além do vínculo afetivo estabelecido na relação interpessoal, podem se estreitar os laços entre os pequenos e o suporte.

Acerca das relações estabelecidas entre a criança, o livro e o mediador, Belmiro e Galvão (2017, p. 114) explicam que:

O corpo funciona, então, como porta de entrada para a “semantização” e “semiotização” e estas só ocorrerão através da capacidade do adulto (ou de um membro mais experiente) da cultura de nomear e interpretar as sensações e reações do bebê.

Dentro dessa ótica, a construção de sentido precede o momento em que a criança pronuncia a primeira palavra e é na relação com a mãe ou outro cuidador que os bebês vão erguer os alicerces de sua casa interior mediados pelos significados afetivos e cognitivos apreendidos em um jogo de negociações e interpretações mútuos.

É pela via física o início da relação entre o bebê e o livro, e o contato inicial entre o bebê e o adulto que medeia o livro também é corporal. Desse modo, é sobre este alicerce material (entre livro e bebê, e bebê e adulto) que nasce a comunicação afetiva, de interação gratuita. É por essa espécie de interação literária que o pequeno compreende outros tipos de conhecimento, de mundo e de si mesmo. Isso é possível por meio do diálogo, da observação e do respeito presente na relação da leitura compartilhada e do uso do objeto livro.

De maneira sucinta, Mantovani (2014b, p. 65, grifos no original) apresenta uma tipologia de livros para a primeiríssima infância dividida em duas categorias:

1) “Livros que apresentam imagens ou situações mais ou menos complexas, para serem analisadas e descritas, identificando objetos, personagens, ações”, esse tipo de livro permite “*estímulos à percepção e à atenção, que induzem uma atividade verbal de denominação e de enriquecimento lexical*”. Tais livros são aqueles por meio dos quais apresentamos a representação dos objetos do cotidiano como mamadeira, chupeta, brinquedos; ou identificamos ações executadas pelos menores como tomar banho, brincar, passear, por exemplo. Nesse grupo podemos incluir os livros de primeiros conceitos, abecedários, numerários, com rimas, informativos ou não ficção, de imagem, entre outros.

2) “Livros que contêm uma sucessão de situações e de acontecimentos ilustrados, concatenados até construir um conto, uma história mais ou menos complexa”. Segundo a autora, a compreensão desses textos requer “operação cognitiva que não dispensa a análise perceptiva necessária para os livros do primeiro tipo, muito pelo contrário, utiliza-a, mas é de nível superior e mais abstrata”. Esse tipo configura aquele que apresenta pequenas e simples narrativas ou histórias com mais detalhes, porém já não são mais apenas a apresentação isolada de itens, pessoas, bichos ou ações. Nesta classe, encontram-se aqueles livros que demandam

compreensão de conteúdos e as intenções do texto como certas poesias, fábulas, contos e alguns livros de imagem, por exemplo.

É preciso que motivemos a escolha do livro entre os demais objetos que são disponibilizados aos bebês e às crianças pequenas, oferecendo-lhe o livro e, se possível, em suas diversas formas de suportes e materialidades, mas também é necessário oferecer possibilidades de compreensão da narrativa e sua posterior reconstrução a partir do reconto. E aqui vejo o papel fundamental que exercem as estratégias de leitura que podem ser empregadas na mediação do objeto livro.

2.4.7 Relação com a narrativa

As crianças menores são dependentes dos adultos, porém tais “[...] demandas de cuidado, ou seja, a atenção do outro para com os bebês, não são fragilidades, mas abrem possibilidades de encontro, contato, parceria entre adultos e crianças; o que também sustenta a relação das crianças entre si” (GUIMARÃES, 2016, p. 50-51). Como se percebe, é possível aproveitar todos os momentos para se estabelecer vínculos afetivos a partir da literatura, pois o bebê desde seu nascimento tem condições de ser ativo em sua compreensão de mundo e de se fazer compreender e o desenvolvimento infantil é mediado pela interação social com o outro e os signos da linguagem e, segundo Baptista, Belmiro e Galvão (2016, p. 92), “entre as inúmeras possibilidades de interação por meio da linguagem, destaca-se o contato com o texto literário”.

A relação entre a narrativa e os bebês e as crianças pequenas pode ser compreendida com o auxílio de Reyes (2010, p. 33-34) quando ela assegura que “pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação”, isso porque “para além do sentido literal das palavras, os acalantos repousam nas propriedades rítmicas da linguagem; por isso são rimados, aliterados e repetitivos” (REYES, 2010, p. 34). Segundo a autora, “esses primeiros *livros sem páginas* que escrevemos na pele e na memória do bebê parecem responder à necessidade dele de ler com o ouvido e com o tato” (IDEM).

A pesquisadora colombiana acrescenta que “tais atividades simbólicas que se colocam em marcha durante os primeiros meses de vida oferecem chaves para entender o valor da leitura, da arte e da literatura – e do jogo, precursor de todas essas linguagens [...]” (REYES, 2010, p. 40). E prossegue:

A poesia, essa primeira experiência literária ancorada na sonoridade das palavras, em seus poderes conotativos e sugestivos, transporta emoções na torrente da voz que já está presente nos “primeiros passos pelo mundo da representação” e entrega para a criança, com o tesouro de sua língua, a revelação de que as palavras têm usos insuspeitos (cantar, sanar as dores, afastar as sobras, acompanhar, acalantar, enamorar). [...] o bebê ingressa na língua materna por essa via: sonora, emotiva, poética. (REYES, 2010, p. 40)

Isso quer dizer que, embora o encantamento pelas narrativas nasça na sonoridade poética presente na primeira infância, logo os pequenos passam a significar muito mais do que as ilustrações, a materialidade do livro ou as letras impressas que viram histórias na boca do mediador, tal poeticidade transfere-se para outra ordem, a do simbólico.

Petit (2013, p. 41) defende que “[...] a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado”. Tal espaço trata-se de uma espécie de elaboração de si mesmo ou conquista de uma posição de sujeito, pois os leitores são ativos e se apropriam do que leem (PETIT, 2013). Isso se efetiva porque:

O pequeno leitor imagina situações, ações e falas, baseado em suas experiências, no que já viu, ouviu, sentiu, percebeu e no que se constitui a sua história e a sua vivência. O pequeno leitor imagina com base naquilo que já aprendeu e naquilo que apropriou da cultura humana. Desse modo, ao lidar com os enunciados presentes na literatura, o leitor criança desenvolve sua imaginação [...] (RIBEIRO; LIMA, SILVA, 2016, p. 94)

O leitor em formação consegue construir esse espaço próprio a partir de suas experiências prévias e imaginação.

No entanto, independentemente da narrativa, “[...] a interação entre leitor e texto inicia-se na *seleção dos textos literários e concretiza-se na prática leitora proporcionada pelos professores*” (DALVI; QUADROS; MODESTO-SILVA, 2016, p. 32).

Mantovani (2014a, p. 64) explica que

[...] a proposta do livro em idade muito precoce deve visar, em primeiro lugar, a criação de uma *motivação positiva* para o uso desse instrumento que, [...] é, por definição, um *objeto cultural* e, portanto, relativamente abstrato. O segundo objetivo é o de promover e estimular a *compreensão* e a *capacidade de reconstruir uma história* (grifos no original).

Ou seja, é interessante oferecer e propor atividades com o livro desde a mais tenra idade porque isso pode motivar os bebês a quererem usar esse objeto cultural e também porque isso pode cooperar com a compreensão das narrativas. Em outras palavras, o acesso direto ao objeto livro permite, no mínimo, três construções de vínculos: entre quem medeia e a criança, entre a criança e o objeto em si, e entre a criança e a narrativa veiculada pelo impresso. E tal constituição de vínculos é concretizada por meio da linguagem, nos garante Bonnafé (2008).

2.5 Resumo dos gestos embrionários do ato de ler

Após discorrer sobre os quatro gestos do ato de ler, elaborei uma síntese de todas as dimensões no Quadro 6.

Quadro 6 – Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

Dimensão dos gestos embrionários		Considerar nas intervenções
Espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Onde se lê • Prevê o arranjo do lugar onde seria dita ou contada a história • Prepara a atividade em um tempo específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde será dita/contada a narrativa • Disposição do espaço • Uso de cenário, decoração específica • Que nível de autonomia e liberdade haverá para os pequenos • Como as crianças serão agrupadas (grande grupo, pequenos grupos, individualmente)
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando se lê • Frequência e duração de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando ocorrerá a intervenção • Quanto tempo durará • Que momentos serão utilizados (livres, direcionados, duração) • Quantas vezes por dia/semana
Objetal	<ul style="list-style-type: none"> • Livros oferecidos e disponibilizados • Acesso a livros de diferentes materialidades e gêneros • Outros objetos que complementam a interação com o livro 	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de seleção dos livros a serem apresentados e oferecidos • Apresentação de novos livros aos já conhecidos e preferidos • Utilização de objetos diversos para promover a compreensão da narrativa e a interação
Modal	<ul style="list-style-type: none"> • Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro • Modos de ler • Recursos e técnicas utilizadas • Posturas e conduta durante a mediação da leitura • Interação entre a criança e o livro, a criança e o mediador, a criança e os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha por dizer, contar ou dramatizar • Emprego de música ou instrumentos musicais • Narrativa com o livro, simples narrativa, fantoches, dedoches, luva, caixa de contação, gravuras (principais ilustrações ampliadas), tapete, avental, bonecos de vara, cineminha, flanelógrafo, ilustrações, interferência dos ouvintes, teatro de sombras, desenhos, objetos e instrumentos • Criança no colo, ao lado, face a face • Utilização das estratégias de leitura que estimulam o diálogo (completar a frase, recordar o lido, perguntas abertas, questões gerais, distanciamento do livro), além de outras que possibilitam a avaliação, a expansão e a repetição do texto (conhecimento prévio, conexão, visualização, síntese, inferência, sumarização e questionamento)
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Com quem se partilha o texto do livro • Com quem se conversa a respeito do dito ou contado • Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço • Vínculo construído entre criança e a voz que narra 	<ul style="list-style-type: none"> • Com a mediadora • Com a voz narradora • Com as demais crianças • Consigo mesmo • Com o espaço • Com o livro • Com a narrativa

Fonte: A autora (adaptado de Marcolino, 2013).

3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: contribuições de Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Whitehurst (2002)

*Vão-se juntando as palavras,
rebanho de sons alinhado
para dar nomes às coisas
deste mundo endiabrado,
e cada palavra aprendida
é uma parcela somada
nesta conta infinita
que é a vida bem contada.*
(José Jorge Letria)

Neste capítulo, apresento possibilidades com o uso das estratégias de leitura nas perspectivas de Solé (1998); de Girotto e Souza (2010); e Whitehurst (2002), desenvolvendo, desse modo, três subtítulos. O primeiro deles apresenta uma visão mais abrangente acerca das estratégias de leitura, sendo pensadas em três momentos distintos durante a intervenção do mediador: antes, durante e depois da leitura²³. O segundo trata mais claramente das estratégias de origem norte-americana que podem ser utilizadas no processo de leitura e compreensão leitora desde o conhecimento prévio até a síntese, sendo que todas estratégias estudadas podem ser apresentadas, ora no início, ora durante, ora no final da mediação. E, por fim, discuto as estratégias de leitura pensadas por Whitehurst (2002) que apresentam possibilidades de mediação, algumas delas também previstas por Girotto e Souza (2010), todavia pensadas para crianças a partir de 2 anos, as quais, nesta tese, adapto para bebês ainda menores, com apenas alguns meses de vida.

3.1 Estratégias: antes, durante e depois da leitura

Considerando que o ensino do ler não consiste apenas na alfabetização, isto é, na decifração de signos gráficos, mas sim no ensino de como compreender os textos de maneira mais autônoma²⁴ possível, utilizando-os com diversos objetivos, de acordo com a necessidade e o contexto da leitura, portanto, são importantes para esse aprendizado, o do ler, diversificados momentos nos quais utilizamos estratégias que contribuem para a compreensão das narrativas

²³ A partir de agora, quando menciono “leitura” refiro-me, de maneira mais abrangente, aos momentos de partilha do texto presente nos suportes, seja por meio do dizer, do contar, do acesso direto dos pequenos aos livros ou mesmo **por meio** do diálogo estabelecido a partir da história.

²⁴ Autonomia dos bebês e das crianças pequenas em relação à leitura **não se trata da** compreensão crítica do texto, mas sim da liberdade de qual selecionar, bem como quanto tempo permanecer com ele ou em páginas específicas que lhe chamem atenção, **de acordo com** cada período de desenvolvimento do bebê e da criança pequena que está em fase de aprendizagem e apropriação do mundo e seus objetos.

compartilhadas com as crianças desde que são bem pequeninas. Afinal, como sugere Gallart (2010), para formar leitores no século XXI é preciso considerar pelo menos três dimensões: 1) ensinar e aprender a ler; 2) desfrutar da leitura; e 3) ler para aprender. O que significa que ler é uma aprendizagem que ocorre durante a vida e não de uma só vez e tal aprendizagem começa desde bebê e de formas distintas.

Diálogos planejados, mesmo antes do dizer ou do contar, criam condições para o ler e o compreender, no caso dos bebês, o ouvir e o se interessar pela história, seja porque as ilustrações são atrativas, a narrativa é melodiosa ou porque os pequenos começam a perceber nela semelhanças com seu cotidiano e assuntos que lhes interessam, quiçá pelo afeto que desperta, podendo nascer assim a percepção e o entendimento e seus significados.

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. 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 a autora, o leitor não inicia sua compreensão na decodificação de cada letra em separado – ou no caso dos bebês, dos detalhes isolados das ilustrações –, mas sim, de maneira interativa, utiliza seus conhecimentos prévios para compreender o texto verbal ou visual, por isso, não é centrado exclusivamente no texto como sugere o modelo ascendente ou *bottom up*, nem no leitor como o modelo descendente, também chamado *top down*. 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. [...]

A pesquisadora complementa que ler pressupõe

[...] dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta

compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Dito de outra maneira, 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.

3.1.1 *Antes da leitura*

De acordo com a estudiosa espanhola, “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade [de leitura]” (SOLÉ, 1998, p. 89). Como ler se trata de uma atividade voluntária e prazerosa, crianças motivadas aprendem a ler e os professores adequadamente fundamentados, a ensinar.

Para tanto, podemos articular diferentes situações como dizer, contar, apreciação individual do livro e conversas, além de textos adequados para se alcançar determinados objetivos, oferecendo uma atividade que seja significativa para os pequenos. Sendo assim, antes da leitura é possível motivar para o ato de ler, estabelecendo objetivos; ativar e atualizar os conhecimentos prévios relevantes para a compreensão por meio de conexões diversas; visualizar a capa e o interior da obra, analisando as ilustrações e estabelecendo inferências e previsões sobre o texto; e ainda questionar.

Os objetivos da leitura determinam como um leitor se comporta diante do texto, pois permitem que se foque em certos aspectos, descartando outros. Sendo assim, vários são os propósitos que podem ser considerados nas situações de ensino do ato de ler como: obter uma informação específica como um nome, um número; seguir instruções de um jogo, uma receita; conseguir informação de caráter geral, como o assunto ou o que acontece numa história, mas sem detalhes; por prazer, quando se pode ler e reler uma mesma página quantas vezes for necessário ou mesmo durante o tempo que quiser, podendo-se saltar páginas, retomar o ponto preferido, neste caso, o que importa é a experiência emocional que a leitura desencadeia e propicia; praticar a leitura em voz alta, isto é, dizer o texto a um grupo de pessoas, o que requer compreensão geral do texto; verificar o que se compreendeu, entre outros.

Além de conhecer o objetivo de determinada atividade é útil que a criança se sinta capaz de realizá-la e, melhor ainda, quando vê a proposta como algo interessante. A apresentação de desafios com textos não conhecidos, mas com temática familiar à criança consiste num exemplo de motivação.

Como a bagagem pessoal interfere na compreensão de um texto, o professor pode prever que ela é heterogênea numa turma e explorar suas experiências prévias, ampliando-as ao fornecer alguma explicação geral sobre o que será lido, indicando seu assunto, por exemplo; auxiliar as crianças a prestarem atenção a aspectos do texto como título, ilustrações, mudanças de tamanho e de letra; e incentivar que os pequenos falem o que já sabem sobre o tema também ativa e atualiza o repertório infantil.

Além disso, antes da leitura propriamente dita, é possível estabelecer previsões sobre o texto que ainda será lido, o que ajuda a encontrar um objetivo para a leitura, ao se verificar as hipóteses pensadas inicialmente por meio das ilustrações ou da temática.

Antes de se iniciar o ato de ler também é possível promover perguntas sobre o texto. Pode-se, por exemplo, a partir das previsões realizadas, lançar questionamentos para serem averiguados no decorrer da leitura. Para os bem pequenininhos pode-se iniciar com os elementos básicos do texto narrativo como: cenário onde acontece a história, quais os personagens envolvidos, que problema precisará ser solucionado, o que acontecerá durante a ação do enredo, e como a questão é solucionada.

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 o pequeno ler aquele texto.

3.1.2 Durante a leitura

Solé (1998) sugere que, durante o ato de ler, a compreensão pode ser conseguida, inicialmente, por meio da leitura compartilhada e, depois, de maneira independente e individual pela criança. Nesse momento, 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)

Dessa forma, os pequenos podem auxiliar nas previsões, pensando, por exemplo, o que acontecerá na próxima página ou no final da história, bem como confirmando ou não o que previram. 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).

3.1.2 Depois da leitura

Depois da leitura, Solé (1998) orienta que os mediadores procurem: destacar a ideia central do texto ou narrativa; analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio; formular e responder perguntas sobre o texto, não com o intuito avaliativo, mas com o de compreender e de preencher as lacunas deixadas pela história; resumir; sumarizar; e tirar suas próprias conclusões.

Dito de outra forma, nos três momentos de mediação (antes, durante e depois da leitura), pode-se realizar estratégias de: previsão ou antecipação; inferência; verificação e seleção para se construir uma compreensão daquilo que foi partilhado, sendo, portanto, a criança leitora/ouvinte sujeito ativo nesse processo.

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 mais 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 7) por ela para sintetizar as estratégias propostas por Solé (1998).

Quadro 7 – Compreensão sinótica das estratégias de leitura de Solé (1998)

Estratégias propostas por SOLÉ (1998)		
ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> • 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 <p><i>(com variação dessa sequência)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura compartilhada • Prever sobre o que está sendo lido • Perguntar ao texto e verificar suas respostas • Recapitular a narrativa, resumindo conforme lê • Ler de maneira independente <p><i>(com variação dessa sequência)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia principal do texto • Resumir a narrativa • Perguntar sobre o lido • Responder com respostas literais, de pensar e buscar, e de elaboração pessoal <p><i>(com variação dessa sequência)</i></p>
NA PRÁTICA ANTES DA LEITURA	NA PRÁTICA DURANTE A LEITURA	NA PRÁTICA DEPOIS DA LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> • A capa me faz pensar que... • Esse é um livro de literatura ou não? Como sei disso? • O título do livro é... sobre o que ele deve falar? • Eu prevejo que fala sobre... porque... • Uma pergunta que tenho antes de ler é... • Que pistas as ilustrações nos dão? • Quem é o autor? • Quem é o ilustrador? • Já leu livro desse autor ou ilustrador? • Eu penso que a história acontecerá em... porque... • Este texto é uma fábula... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sumarizar identificando as partes importantes • Descrever os personagens principais • O que você acha que acontecerá? • Este livro me lembra de... • O que você pode ver e ouvir quando leio este livro? • O autor me mantém interessada porque... • Eu (não) gosto do jeito que o autor escreve porque... • Penso que na página seguinte acontecerá... • Eu e o personagem nos parecemos porque... • O que você visualiza? • Quando leio, o que você sente? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha do final da história? • Comparar o cenário e o lugar que se está • Sumarizar a narrativa • Quais os desafios vencidos pelo personagem central? • O que você previu aconteceu? • Você recomendaria esse livro? Por quê? • Qual sua parte favorita? • Comparar o livro com outro já lido • Como a história poderia terminar de outra forma? • O personagem principal fez você se lembrar de alguém? Quem? Por quê? • Esse poderia se chamar...

Fonte: A autora, adaptado de Barbosa (2017) e do site *Teachers pay teachers* (s/d)

3.2 Estratégias: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese

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; e 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 resumiram 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)

Quando se tem a faculdade de metacognição apresenta-se a capacidade de perceber os próprios comportamentos, atitudes e também sobre seus processos cognitivos, controlando-os para atingir seus objetivos. Em resumo, a metacognição diz respeito à habilidade de pensar sobre a realização de qualquer trabalho manual ou intelectual como, neste caso, o ato de ler.

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, ocorre 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.

Ao todo, a oficina de leitura tem duração média de uma hora. No entanto, não é foco desta pesquisa a análise dessa estrutura²⁵ de ensino da oficina, mas as estratégias empregadas durante sua oferta: conexão, inferência, visualização, questionamento ou perguntas ao texto, sumarização e síntese. Tais estratégias não possuem uma ordem específica para serem utilizadas. O ideal é que o mediador ensine esses mecanismos para as crianças, explicando-os

²⁵ A estrutura da oficina de leitura é: 1) de 5 a 10 minutos para a *aula introdutória*, na qual se explicita a estratégia a ser ensinada e se verbaliza os pensamentos do mediador durante a leitura do texto, mostrando como se pensa quando se lê; 35 a 50 minutos para a 2) *prática guiada*, que consiste em orientar pequenos grupos de crianças a conversarem sobre o texto, podendo ocorrer antes, durante ou depois da leitura, e a 3) *leitura independente*, quando as crianças tentam praticar sozinhas a estratégia utilizada; e, por fim, de 5 a 10 minutos para 4) *partilha e avaliação em grupo* que pode ser sistematizada oralmente, com gráficos organizadores ou mesmo fichas, entre outros.

no decorrer dos textos. Sendo assim, também é interessante mencionar que cada uma exige livros e histórias determinadas.

3.2.1 *Conhecimento prévio*

Como a todo momento os leitores ativam e atualizam seu repertório, o conhecimento prévio é considerado como uma estratégia “mãe” ou “guarda-chuva” (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).

As crianças trazem consigo experiências aplicáveis a outras situações de aprendizado e observa-se que elas são beneficiadas quando as práticas propostas pelo adulto mediador se tornam significativas e aproveitam seu conhecimento anterior que pode se transformar em ganchos mentais que sustentam outras aprendizagens.

Quando a criança não tem o conhecimento prévio necessário, pode não efetivar sua compreensão de determinado texto. Por isso, normalmente, o mediador realiza antes da leitura uma busca pelo repertório que o grupo tem sobre a temática do livro. Assim, também pode atualizá-lo, acrescentando informações importantes para compreensão da obra (PARDO, 2004).

Kleiman (2007) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*”, pois o leitor ou, no nosso caso a criança bem pequena ou o bebê ouvinte e que visualiza, utiliza o que já sabe em diversos níveis para construir o sentido do texto. A autora explica que diferentes esferas de conhecimento entram em jogo durante a leitura como: 1) a linguística, que desempenha um papel central na compreensão, é esse conhecimento que revela a noção de palavras e estruturas frasais; 2) a textual, que se refere aos tipos e estruturas dos textos; e 3) a de mundo, que se trata do aprendizado conseguido durante as experiências da vida, em geral conseguido informalmente. “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66).

Sabendo disso, antes de proporem uma leitura, os professores podem descobrir a bagagem que as crianças têm, prevendo que esta será heterogênea. No entanto, é possível auxiliá-las a atualizarem seu conhecimento prévio: incentivando-as a exporem o que sabem sobre o assunto; fornecendo explicações gerais sobre o que será lido, indicando, por exemplo, sua temática; e assessorando a se atentarem a determinados aspectos do texto (SOLÉ, 1998) verbal e visual. A ativação do conhecimento prévio consiste em uma estratégia de leitura.

Em resumo, pode-se dizer que o conhecimento prévio compreende a soma de todas as percepções e vivências que os leitores acumulam e armazenam na memória, composto por fatos, habilidades, competências e estratégias aprendidas em experiências anteriores.

3.2.2 *Conexão*

A conexão, como o próprio nome sugere, procura conectar ou relacionar o que as crianças já sabem aos elementos apresentados pelo texto dito ou narrado. O conhecimento prévio provê as conexões realizadas pelas crianças, ligando suas experiências anteriores ao que está sendo lido.

Há três tipos de conexões: a texto-texto, a texto-leitor, a texto-mundo. Na primeira, 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.

As autoras continuam explicando que “o docente pode intermediar o aprendizado dessa estratégia [conexão], lendo em voz alta para seus alunos e interrompendo a leitura em momentos específicos, de maneira a mostrar suas próprias conexões” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 31).

Outra possibilidade de se ensinar a realizar conexões, é o professor, ao ler trechos da história, pedir à criança que responda: “isso me faz lembrar de...”. Recordando suas memórias que o texto evoca, seja escrevendo em notas autocolantes como os *Post-it* (GIROTTI; SOUZA, 2010) ou mesmo apenas falando o que vem à mente.

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.

3.2.3 *Inferência*

Inferir é também uma estratégia fundamental para a compreensão. “Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76). Em outras palavras, o leitor/ouvinte, a partir de seu repertório, observa aspectos que não estão explícitos, mas apresentam pistas no texto e formula uma ideia sobre o que trata ou cria expectativas sobre o que acontecerá, isto é, lê nas entrelinhas.

Interessante pontuar que a previsão é parte ou um tipo de inferência e consiste numa suposição que pode ser explicitamente verificada até o final do texto, sendo confirmada ou refutada. A inferência, que envolve o ato de prever, é feita com base no que está implícito, baseando-se em pistas e evidências do texto. Diferentemente da previsão, a inferência pode ou não ser respondida até o final do texto. Tanto a previsão quanto a inferência podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura.

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.

Isso significa que o mediador de leitura, ao apresentar a estratégia de inferência, pode, por exemplo, ensinar os pequenos a inferirem desde poucos meses de vida, chamando sua atenção e realizando perguntas sobre o título ou as ilustrações da capa e das páginas, tentando inferir sobre sua temática, personagens, ações. Com as crianças um pouco maiores também é possível inferir o significado de determinadas palavras.

3.2.4 Visualização

A estratégia de visualização, segundo Harvey e Goudvis (2008), é parte da inferência e consiste em inferir ou visualizar usando imagens mentais, que pertencem apenas a quem lê ou ouve uma narrativa e essas contribuem para prever e inferir os sentidos da narrativa.

Giroto 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.

Com base em Owocki (2003), elas vão além e explicam que “bons leitores formam imagens mentais quando usam experiências anteriores e informações sobre a vida do autor. Outras vezes, os leitores baseiam-se em suportes do texto como ilustrações ou fotografias para ajudá-los a imaginar o texto” (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 87). E neste ponto, no qual as ilustrações podem auxiliar os pequenos leitores a visualizarem, cabe uma breve reflexão sobre o conceito de visibilidade proposto por Calvino (1990, p. 99):

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos [...] e conforme a maior ou menor eficácia do texto [bem como de nosso conhecimento prévio] somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos [...].

Isso significa que quando o professor ensina e auxilia as crianças a visualizarem, palavras do texto verbal ou detalhes do texto visual transfiguram-se em diversos sentidos e contribuem para a visualização de um personagem, cenário ou uma ação e, em consequência, promovem a compreensão.

Para ensinar a visualização, o mediador pode explorar os livros de imagens, pois segundo Giroto 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” (grifo no original).

Existem inúmeras formas de se ensinar a estratégia de visualização e como se pode observar, ela, além de incentivar a compreensão do texto, mantém o leitor atento ao escrito ou ilustrado, tornando o momento da leitura ou audição prazeroso.

3.2.5 *Questionamento ou perguntas ao texto*

Realizar questionamento ou perguntas ao texto facilita a compreensão a partir de questões feitas à história, ao autor ou a si mesmo e também consiste em uma estratégia de leitura, pois serve para se desfazer uma possível confusão e esclarecer dados (SANTOS; SOUZA, 2011).

O tipo de questionamento realizado também interfere na compreensão. As chamadas *questões magras*, que lidam com aspectos específicos do texto, são mais simples ou literais e, quase sempre, não encorajam o diálogo, no entanto, auxiliam a entender pontos de vista e particularidades. Além disso, as respostas fornecidas às perguntas magras costumam ser curtas e objetivas. Podemos pensar que são aquelas que agrupam elementos básicos do texto como: o quê?, onde?, quem?, como? e por quê? (DAVIS; SOUZA, 2009; SANTOS; SOUZA, 2011).

Já as *questões gordas*, que demandam mais de uma ou duas palavras como resposta, são abertas ou complexas e pedem que os leitores ou ouvintes ativem seu conhecimento prévio e interpretem o texto. Ademais, as perguntas que envolvem conceitos mais aprofundados propiciam um engajamento das crianças na busca pelas respostas e discussões, ampliando a compreensão e permitindo um *feedback* adequado, pois são inferenciais. Quanto mais densa e profunda a pergunta, o entendimento costuma ser mais amplo (DAVIS, SOUZA, 2009; SANTOS, SOUZA, 2011).

Para ensinar a questionar e perguntar o professor pode dizer o texto fazendo perguntas ao que é dito em voz alta, mostrando como as questões vêm à mente e instruindo as crianças a ouvirem sua voz interior, pois isso tem a faculdade de explicar aspectos confusos da narrativa, localizando informações e encontrando respostas. Como explicam Santos e Souza (2011, p. 33), “a estratégia de fazer perguntas ao escrito ainda induz o leitor à pesquisa”.

Desse modo, as crianças podem perceber que elas também se questionam durante a leitura, visto que perguntar é automático, e mais, “perguntas são a chave para a compreensão” (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35). Isso significa que tal estratégia pode ser muito frutífera na infância, já que, segundo as autoras “crianças são naturalmente curiosas e constantemente procuram respostas para suas perguntas”; além disso, é bom que elas saibam que “[...] suas

perguntas são importantes e [...] ao encorajarmos nossos alunos a fazer perguntas, eles se tornam capazes de usar o questionamento como meio de aprofundar o entendimento”.

Em resumo, a estratégia de questionamento dá liberdade para um constante diálogo com o texto, mas também com o mediador e os pares, visto que questões são elaboradas antes, durante e depois da leitura.

3.2.6 Sumarização

Sumarizar é ser capaz de precisar o que é mais relevante no texto, buscando sua essência. Não consiste em uma estratégia simples porque, às vezes, o leitor pode confundir o que é fato importante daquilo que é detalhe supérfluo. Para sumarizar, é preciso saber sintetizar e quando a criança é capaz de compreender a estrutura do texto, normalmente, consegue elencar o que é elementar, garantindo, desse modo, a compreensão das ideias centrais.

Em geral, o que definimos como importante em um texto dependerá do objetivo da leitura (HARVEY; GOUDVIS, 2008). Assim sendo, quanto mais clara for a finalidade do ato de ler e também dependendo do tipo ou gênero do texto, mais condições se tem para elencar o que é essencial. Para esclarecer, menciono Girotto e Souza (2010, p. 93-94) ao afirmarem que:

Quando o leitor lê ficção, está focado nas ações da personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema. Se o leitor tiver experiências similares às da personagem principal, provavelmente, terá uma experiência de leitura mais enriquecedora. [...] O texto não-ficcional apresenta seus próprios problemas e assuntos, ao ler esse tipo de texto, o aluno apreende informações. Possivelmente, não pode se lembrar de cada fato isolado, nem deve; precisa focar na informação mais importante e articulá-la com o que já sabe, para ampliar seu entendimento sobre dado tópico. [...]

Para ensinar as crianças a sumarizarem, se elas já forem alfabetizadas, o mediador pode mostrar-lhes que, em geral, a informação mais importante está na primeira e/ou na última frase dos parágrafos e solicitar que realizem anotações nas laterais do texto ou em notas autoadesivas. Mas também pode, para aquelas que ainda não leem convencionalmente, ativar seu conhecimento prévio, mostrar em que ordem ler o livro, destacar durante a leitura os pontos que chamam atenção e dialogar sobre eles.

3.2.7 Síntese

Sintetizar é diferente de resumir, pois quando se resume, escolhe-se entre muitas informações as mais relevantes com a essência do texto. A síntese, por sua vez, ocorre quando se reconstrói o texto ao se relacionar o centro da informação textual com as próprias

experiências. Em outras palavras, se resume quando se anota as ideias principais de um parágrafo com suas palavras, parafraseando-o. E acontece a síntese quando se articula aquilo que já sabemos antes de ler ao que lemos, proporcionando a construção de conceitos mais amplos, bem como oportunidade desse ver o assunto sob novas perspectivas e realizando novas conexões (GIROTTI; SOUZA, 2010). Por isso, a síntese consiste em uma compreensão mais aprofundada do que o resumo.

Sobre isso, bem definem as autoras:

Os leitores, ao sintetizarem [...] não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

Ou seja, ao sintetizar a partir daquilo que foi sumarizado, o leitor/ouvinte pode reestruturar informações ao reconstruir o texto a partir de sua compreensão mais ampla e da aproximação entre suas experiências de leitura e o lido.

Existem várias formas de se ensinar a sintetizar: pode-se recontar a história; discutir com as crianças; registrar passagens em blocos ou cartazes; resumir o conteúdo do texto, posicionando-se diante dele, entre outras.

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. Todas elas podem ser combinadas para se chegar a um melhor e mais amplo entendimento. O ensino das estratégias de leitura sintetizadas no Quadro 8, auxiliam o leitor, desde a mais tenra idade, a conscientizar-se do processo de compreensão das histórias.

Quadro 8 – Compreensão sinótica das estratégias de leitura norte-americanas

<i>ESTRATÉGIA</i>	<i>CONCEITO</i>	<i>POSSIBILIDADE DE PRÁTICA</i>
Conhecimento prévio	Mãe das outras estratégias, pois é base para todas, visto que não se entende sem pensar naquilo que já se conhece	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar sobre o assunto ou a história - Ampliar dados sobre o tema, questionando, por exemplo, o que quer saber sobre o tema ou a história - Perguntar sobre as ilustrações e o que pensam que acontecerá - Apresentar o título e verificar o que a criança sabe a respeito - Folhear o livro
Conexão	Estabelecer relações entre as experiências de vida anteriores e o texto lido	<ul style="list-style-type: none"> - Esse trecho me lembra de... - Isso me faz pensar em... - Eu ouvi outra história que... - Essa história é diferente de... - Eu me lembro quando...
Visualização	Criar imagens mentais ao se ler/ouvir um texto ou, ainda, aproveitar as ilustrações em sua compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Posso imaginar... - Posso ver em minha mente... - Sou capaz de visualizar... - Posso sentir o cheiro de... - Sou capaz de ouvir... - Sinto o sabor de... - Me sinto... porque...
Inferência	Concluir a partir de pistas do texto verbal ou visual e no conhecimento prévio, indo além daquilo que está explícito	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sei que.... então, penso que o livro falará sobre... - Acho que nessa história... porque... - O título é... / a história diz... o que me faz pensar que... - Penso que acontecerá porque.... - Como o personagem fez..., penso que.... - O personagem estava se sentindo..., por isso...
Questionamento	Relacionar-se com o texto, formulando perguntas para melhor compreendê-lo	<ul style="list-style-type: none"> - O que o autor tenta dizer? - O que esse trecho significa? - O que eu sei sobre isso? - O que acho que acontecerá? - O que aprenderei?
Sumarização	Identificar as partes ou ideias mais relevantes do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Observar títulos - Considerar as alterações de letra como tamanho e formato - Analisar as ilustrações - A ideia central da história é... - A informação mais importante é...
Síntese	Resumir o texto, acrescentando sua visão individual	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar o que li com o que já sei - Pensar em uma forma de resumir a história

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Estratégias: *Dialogic Reading* - leitura dialógica

Ler com nossas crianças e bebês facilita a criação de vínculos afetivos entre o adulto e os pequenos, oferecendo benefícios cognitivos, emocionais e sociais. Tais ganhos originam um clima propício para experiências íntimas durante o ato de ler que podem perdurar por toda a vida ou simplesmente serem favoráveis para experiências futuras de leitura ou contação durante a própria infância. No entanto, além da *frequência* desses momentos de partilha do

texto, também é importante a maneira *como* o adulto medeia tal interação (WHITEHURST, 2002).

Muitos mediadores costumam narrar sozinhos a história à medida que a criança passivamente escuta e, às vezes, vê as ilustrações. Porém tal configuração não oferece todas as vantagens que esse momento pode conceder.

Assim, Whitehurst (2002) propõe a *Dialogic Reading*, isto é, a leitura dialógica, na qual se efetiva uma interação entre mediador, texto e ouvintes. O mediador encoraja os pequenos a participarem da narração do livro a partir do diálogo e de perguntas, envolvendo-os em discussões durante a partilha do texto, desenvolvendo, desse modo, sua atenção e curiosidade por meio de estratégias de leitura como as norte-americanas estudadas por Girotto e Souza (2010).

Em outras palavras, nesta metodologia ou método de leitura, a partir de uma atmosfera favorável, o mediador proporciona que o momento de proferir ou contar seja compartilhado entre mediador e (pequeno) ouvinte/leitor, fazendo da criança também ativa nesse processo, o que suscita ainda mais seu interesse pelos livros e suas histórias. Afinal, ninguém pode aprender a ler apenas ouvindo o outro, crianças aprendem mais sobre os livros quando elas são ativamente envolvidas (WHITEHURST, 2002).

Por isso, para o desenvolvimento desta pesquisa, além das estratégias estudadas e propostas por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), apoiei-me também nas experiências iniciadas por Whitehurst (2002) que abordam a leitura dialógica como maneira de se ensinar a ler na primeira infância, mais especificamente a partir dos dois anos, idade considerada boa para se iniciar o ensino com textos diversos e literários.

No entanto, busco a utilização dos princípios da leitura dialógica e demais estratégias de leitura desde alguns meses de vida e não apenas a partir dos dois de anos de idade, pois considero, apoiada na Teoria Histórico-Cultural, que desde seu nascimento os bebês são sujeitos aprendentes e desenvolventes. Sendo assim, procurei fazer das sessões de mediação momentos compartilhados e participativos, lendo dialógica e interativamente não apenas para as crianças, mas com elas.

De acordo com Whitehurst (2002), a técnica ou o método *Dialogic Reading* funciona, pois crianças que têm experiências de leitura dialógica estão substancialmente à frente daqueles que só têm experiências tradicionais de leitura em testes de desenvolvimento da linguagem, visto que se trata de uma técnica específica de leitura compartilhada de livros que inclui múltiplas leituras da obra, durante as quais o adulto usa uma abordagem sistemática para

encorajar a criança se tornar contadora, proferidora e leitora (INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2012a, 2012b), desenvolvendo não apenas habilidades de compreensão leitora como também de oralidade.

Além disso, as estratégias de leitura dialógica permitem que as crianças se engajem na conversação com o adulto e seus pares; expandem o conhecimento vocabular e incentivam para que os pequenos prestem atenção a uma gama diferenciada de estrutura da linguagem. A leitura dialógica também possibilita que as crianças sigam o enredo da narrativa, conscientizando-se da função das ilustrações, bem como desenvolvendo e aliando a fruição e o contentamento em ouvir histórias.

3.3.1 PEER ou EAER: Estratégias interativas

A base fundamental da técnica de leitura dialógica de Whitehurst (2002) é a sequência de estratégias de interação PEER originada pelas iniciais de quatro palavras em inglês: **P**rompt = estímulo; **E**valuate = avaliação; **E**xpand = expansão; e **R**epeat = repetição (Quadro 9). Em outras palavras, a técnica PEER consiste em um modo de auxiliar a criança a falar durante a leitura. Se considerarmos as iniciais em português, teríamos EAER.

Quadro 9 – Estratégias dialógicas ou interativas

Tipo de estímulo	Conceito	O que fazer	Em que auxilia
P rompt	E stímulo	Estimular a criança a dizer algo sobre a história, iniciando uma conversação sobre o livro com questionamentos diversos a partir da capa ou de uma página	<ul style="list-style-type: none"> - Focar a atenção - Engajar a criança na história - Auxiliar a criança a entender o enredo - Construir vocabulário
E valuate	A valiação	Avaliar em voz alta a resposta fornecida pela criança ao mediador, se necessário, mas com gentileza	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre a história - Observar os detalhes
E xpand	E xpansão	Expandir a resposta da criança reformulando e adicionando informação	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento prévio - Encorajar a criança a falar um pouco mais sobre a narrativa - Construir vocabulário
R epeat	R epetição	Repetir o estímulo e a resposta expandida para a criança para certificar sua compreensão e solicitar que ela também repita	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a criança a falar - Promover a compreensão

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Whitehurst, 2002 e Raising Readers, 2016)

Essas estratégias de interação (PEER ou EAER) consistem numa pequena conversação entre a criança e o adulto. Trata-se de uma abordagem utilizada para compartilhar uma história depois dela já se ter lida ou contada pelo menos uma vez. Pode ser empregada para ler quase

todas as páginas de um livro e seu objetivo é simples: possibilitar que a criança se torne contadora da história. Então, ao longo do tempo, o adulto lê cada vez menos.

Como exemplo dessa conversa, o mediador pode dizer, enquanto aponta para uma ilustração: “o que é isso?” [estímulo]. A criança pode responder algo como: “um caminhão” e o mediador pode dizer: “Sim, isso é um caminhão [avaliação], um caminhão de bombeiros [expansão]. Você gosta desse caminhão de bombeiros? [repetição]”.

Em outras palavras, para estimular, pode-se solicitar à criança que comente algo sobre o livro ou determinada página ou mesmo a respeito de um objeto da ilustração para envolvê-la na história e auxiliá-la na construção de seu vocabulário. Posteriormente, avalia-se a resposta dada pela criança, permitindo a troca de informações entre as duas partes da conversa. Se necessário, com sensibilidade, comente a resposta adequadamente. Depois, amplie a resposta infantil, reformulando ou adicionando informações extras. E, por último, repita a verbalização da criança certificando-a, depois, repita sua expansão de dados, ampliando seu vocabulário.

Por isso, durante o planejamento e o desenvolvimento das intervenções de leitura, esforcei-me em solicitar o envolvimento dos pequenos: questionando-os sobre o texto verbal e visual; acompanhando suas respostas e avaliando-as; expandindo o que foi dito; bem como revendo as informações essenciais ou que chamaram mais atenção e repetindo as perguntas e respostas relacionadas às leituras. Procurei utilizar tais estratégias ao longo de todos os livros ofertados aos bebês e às crianças, dando-lhes muitas oportunidades de diálogo e utilização de novas palavras.

3.3.2 CROWD ou CRPAFD: perguntas estratégicas

Entre as possibilidades de se estimular a criança a conversar na leitura dialógica, há cinco maneiras. Elas podem ser lembradas a partir da palavra (CROWD) que se forma com as iniciais das seguintes palavras em inglês: Complete, completar; Recall, recordar; Open-ended, perguntar abertamente; Wh questions, questões fechadas; Distance, distanciar (Quadro 10).

Em outras palavras, a sequência CROWD consiste nos tipos de diálogo a se estabelecer com a criança durante a leitura. Se considerarmos as iniciais das palavras em português, poderíamos utilizar como recurso mnemônico: CRPAFD, isto é, Completar, Recordar, Perguntas Abertas e Fechadas, Distanciar.

Quadro 10 – Estímulos estratégicos

Tipo de questão estratégica	Conceito	O que fazer	Em que auxilia
C omplete	C omplete	Completar as lacunas deixadas pelo mediador, respondendo a palavra ou frase interrogativa	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer rimas - Encorajar a criança a ouvir e usar a linguagem - Desenvolver atenção - Compreender o que se escuta e vê
R ecall	R ecorde	Recordar com as crianças aspectos do livro lido como sua narrativa e outras informações	<ul style="list-style-type: none"> - Construir a estrutura da narrativa - Compreender a história - Observar a língua escrita - Recordar detalhes e sequências
O pen-ended	P ergunte a bertamente	Perguntar de maneira aberta, permitindo uma resposta pessoal das crianças sobre o lido	<ul style="list-style-type: none"> - Observar as ilustrações e o que acontece nelas - Possibilitar a criança a usar a linguagem oral - Ampliar o vocabulário - Contribuir para a fluência narrativa na oralidade
W h	Converse a partir de questões f echadas	Usar os pronomes interrogativos para questionar sobre os aspectos básicos da história: o quê, quem, quando, onde, como e por quê	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as ilustrações e seus detalhes como: objetos, personagens e ações - Construir vocabulário
D istance	D istancie	Distanciar-se da narrativa, fazendo conexões com o conhecimento prévio infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar conexões entre a narrativa e outros livros (texto-texto); o texto e o pequeno ouvinte (texto-leitor), e a história e a vida (texto-mundo) - Utilizar a linguagem oral - Incentivar habilidades de conversação

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Whitehurst, 2002; Raising Readers, 2016)

Na ação completar a lacuna, deixa-se um espaço em branco no final de uma frase para que a criança preencha-a com informações comuns à narrativa. De acordo com o Indiana Department of Education (2012c), normalmente esta é uma estratégia utilizada em livros com rimas, acumulação ou repetição, sendo um tipo de estímulo que auxilia na observação da estrutura da linguagem e na ampliação da compreensão auditiva e visual.

O estímulo de recordar consiste em realizar perguntas sobre o que aconteceu em um livro já lido pela criança. Tais pedidos de recordação ajudam o pequeno a compreender o enredo da história e a descrever sequências de ações ou eventos específicos, engajando-a e auxiliando na recordação de detalhes. Por isso, pode-se recordar não apenas no final de um livro, mas também em seu início sempre que a criança já o conhece previamente, visto que consiste em um excelente desafio de memória. Esse *prompt* pode ser utilizado em quase todo gênero, menos nos abecedários (INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2012c).

As perguntas abertas, de acordo com o Raising Readers (2016), são ideais para livros ilustrados ou de imagem, pois funcionam melhor em ilustrações ricas em detalhes. Por exemplo, quando se olha para uma página de um livro que a criança já conhece pode-se questionar o que está acontecendo. Tais solicitações abertas cooperam para a ampliação vocabular, a melhora da fluência narrativa e percepção de pormenores das ilustrações, dando a oportunidade de a criança utilizar a linguagem oral.

As perguntas fechadas, em geral, respondem às questões: o quê?, quem?, quando?, onde? e por quê?. Assim como as abertas incentivam o olhar para páginas ilustradas. A realização desse tipo de perguntas, além de contribuir para a atenção aos detalhes, também colabora para a ampliação vocabular (RAISING READERS, 2016).

A estratégia de distanciar solicita que a criança relacione as imagens e ilustrações ou mesmo trechos da história e objetos do livro às experiências externas, permitindo que se crie uma ponte entre o narrado e o real por meio de conexões diversas: seja texto-texto, texto-leitor ou texto-mundo. De acordo com o Indiana Department of Education (2012c) e o Raising Readers (2016), isso também colabora com a fluência oral e as habilidades de conversação e narrativa.

Entre os estímulos propostos, o distanciamento é o mais difícil de ser observado pelos bebês, porém, é possível que tentemos mostrar aos pequenos as relações existentes entre as narrativas ouvidas/lidas/vistas/proferidas e suas experiências.

Desse modo, busquei estimular o diálogo com os bebês e as crianças ao:

- realizar perguntas fechadas com espécies de lacunas para completarem uma frase ao responderem [ou eu mesma respondia, no caso dos bebês];
- recordar dados do livro lido;
- fazer questões abertas sobre a história para os pequenos;
- conversar sobre aspectos gerais respondendo aos pronomes interrogativos: o quê?, onde?, quem?, quando?, como?, e por quê?;
- levar o conteúdo do livro para as experiências pessoais das crianças, distanciando as informações da narrativa e aproximando-as da vida infantil.

Garralón (2012) defende que não se faz um “conversador” da noite para o dia. Pelo contrário, é preciso paciência para deixar que as crianças encontrem sua forma de se expressar. Desse modo, além de fazer comentários e questionamentos, pode-se oferecer tempo para que os menores pensem e também respondam a seu modo, pois todas as respostas, inclusive as não-

verbais, como sorrisos, mãos que batem sobre o livro, pernas e braços que se agitam, são boas e produtivas e, por isso, podem ser consideradas.

Em consequência disso, construí as sessões de mediação preocupando-me em dialogar com os bebês e as crianças pequenas, mesmo que não me respondessem verbalmente da maneira que se espera em relação àqueles que já falam: com respostas orais. Porém, procurei ouvir e ler as respostas que me davam à sua maneira: com balbucios, gritos, movimentos de braços e pernas, olhares, expressões faciais, sorrisos, aproximações e distanciamentos.

Em alguns momentos, precisei comentar, perguntar e responder para mim mesma para que pudessem compreender a possibilidade do diálogo, ou seja, dialoguei comigo mesma, mostrando a eles como poderia ser nossa interação a partir do livro, comentando a história, explorando as ilustrações e esperando alguns segundos para que pensassem, internalizassem e, se fosse o caso, me respondessem.

Depois, perguntava sobre mais algum detalhe, esperava e, em seguida, respondia de maneira que explorasse tanto o texto verbal como o não verbal e os pequenos pudessem compreender que discutíamos o texto impresso no livro.

3.3.3 Exemplos de leituras dialógicas

Zevenbergen e Whitehurst (2003, p. 35-37)²⁶ apresentam como apêndice um exemplo de transcrição de leitura dialógica utilizando as estratégias PEER (EAER) e CROWD (CRPAFD), que transcrevo na sequência para exemplificar um momento de leitura dialógica.

- Mediador (M): [apresenta a capa do livro *The snowy day* (O dia nevado)]
_ O que está acontecendo aqui?
Criança (C): _Está nevando.
M: _Sim! Ele está deslizando por uma colina. Você pode repetir isso?
C: _Ele está deslizando uma colina.
M: _Isso.
_ *Numa manhã de inverno, Peter acordou e olhou pela janela. A neve caíra durante a noite. Cobria tudo até onde ele podia ver.*
_ O que ele vê através de sua janela?
C: _Neve!
M: _Isso mesmo. Há muita neve lá fora.
C: _Sim.
M: _ *Depois do café da manhã, ele vestiu o macacão e saiu correndo. A neve foi empilhada muito alto ao longo da rua para fazer um caminho para se andar.*
_ Sua vez. O que está acontecendo nesta página?
C: _Ele está fazendo passos na neve.
M: _Isso mesmo. Ele está deixando pegadas.
_ Você se lembra quando brincamos na neve?

²⁶ Livre tradução.

C: _Sim. Nós fizemos bola de neve.
M: _Você lembra? Nós fizemos muitas bolas de neve. Eu me lembro que você também fez pegadas pelo quintal.
C: _Sim.
M: *_Então, ele arrastou os pés para fazer pegadas. E ele encontrou algo saindo da neve e que deixou uma outra trilha.*
_O que você acha que fez essa trilha?
C: _Um cachorro?
M: _Bem, parece que pode ser outra coisa que fez a trilha. Vamos ver na próxima página?
_Foi um_____? [vira a folha]
C: _Galho!
M: *_Sim. Era um galho que caiu de uma _____ coberta de neve.*
C: _Árvore.
M: _Isso! O que acontece depois?
C: _Ele tem neve na cabeça.
M: *_Isso mesmo. E agora parece que ele está indo para outro lugar.*
_Ele achou que seria divertido se juntar aos garotos grandes em sua luta de bolas de neve, mas ele não tinha idade suficiente. Ainda não. Então, ele fez um boneco de neve sorridente e fez anjos.
_Você conta a história agora. O que ele está fazendo nessa página?
C: _Está subindo e descendo.
M: _Sim. Aqui ele está fingindo ser um alpinista. Você pode dizer isso? Alpinista.
C: _Alpinista. [...]

A seguir, Apter (1999, p. 4-5)²⁷ também exemplifica um possível diálogo entre um docente e uma criança conforme o Quadro 11, usando os mesmos estímulos e questões estratégicas.

²⁷ Livre tradução.

Quadro 11 – Possível diálogo entre professor e criança utilizando a leitura dialógica

Tipo de questão	Questionamento do adulto	Resposta da criança	Estratégia do adulto para envolver a criança	Possíveis expansões do professor
WH-Question ou Conversa a partir dos pronomes interrogativos	Que tipo de sapatos Jamie está usando?	Eles se parecem com sapatilhas.	Criança reconhece o tênis. - Amplie a resposta com uma característica do tipo de calçado, tal com cadarços (vocabulário).	Sim, eles se parecem com tênis que são amarrados com cadarço.
Conversa a partir dos pronomes interrogativos	O que o pai de Jamie está fazendo com seus sapatos?	Um nó duplo.	Criança conhece a expressão “nó duplo”. - Expanda a resposta com a definição de nó duplo (vocabulário).	Isso mesmo! Ele está fazendo um duplo nó. Ele está amarrando os cadarços duas vezes. Você consegue ver o duplo nó no cadarço?
Conversa a partir dos pronomes interrogativos	O que está no chão próximo ao pai?	Há uma bolsa e canetas.	Criança conhece a palavra “bolsa”. - Use a palavra “pasta” e expanda a resposta.	Certo! Há uma pasta e duas canetas no chão.
Conversa a partir dos pronomes interrogativos	Para que uma pasta é usada?	Minha mãe tem uma pasta. Ela trabalha em um escritório.	Pelo menos compreensão parcial da palavra. - Expanda a definição de pasta incluindo para que ela é usada.	Sim, alguns pais usam uma pasta para carregar papéis e canetas, eles precisam no trabalho deles.
Complete	Para abrir a caixa do correio, Jamie precisará usar uma...?	Uma chave!	Crianças conhecem a palavra chave. - Expanda a resposta.	Sim, a chave está no chão próximo a Jamie.
Questão aberta	O que Jamie deveria fazer com a chave?	Colocá-la em algum lugar.	- Expanda adicionando detalhes. - Use vocabulário básico.	Sim, você está certo que Jamie precisará encontrar um bom lugar para manter a chave. Ela poderia colocar a chave no bolso, então ela não a soltaria enquanto vai para o andar de baixo.
Questão aberta	Onde está a caixa do correio?	No andar de baixo.	- Expanda adicionando detalhes. - Introduza novo vocabulário.	Bom! Está no andar de baixo, no primeiro piso do prédio.
Recordação	Você consegue se lembrar do que aconteceu com Jamie e Jess no caminho da caixa do correio?	Eles tiveram uma aventura!	- Use recordações adicionais para encorajar a criança a falar mais. - Faça questões abertas.	- O que aconteceu primeiro a Jamie e Jess em seu caminho para abrir o correio? - O que eles fizeram com o correio? - O que aconteceu depois?
Distanciamento	Jamie é grande o suficiente para sozinho verificar o correio para o pai dela. O que você faz sozinho para ajudar seu pai ou sua mãe?	Verifico o correio.	- Encoraje a criança a falar mais sobre o processo de verificar o correio (e.g., onde fica a caixa do correio, você precisa de ajuda para se vestir e ir para fora).	- O que você faz para verificar o correio? Você vai até o andar de baixo como Jamie?
Distanciamento	Você conhece alguém que mora em um prédio?	Minha tia.	- Encoraje a criança a falar mais sobre as características de um prédio (e.g., há muitos vizinhos).	- Fale-me sobre o prédio. - O que mais?
Distanciamento	Jamie e Jess compartilharam aventuras. Que aventuras você	Brincar no parque.	- Encoraje a criança a falar mais sobre coisas que eles fizeram juntos.	- O que vocês gostam de fazer juntos no parque?

Tipo de questão	Questionamento do adulto	Resposta da criança	Estratégia do adulto para envolver a criança	Possíveis expansões do professor
	compartilhou / tem compartilhado com amigos?		- Estenda a conversa para a família.	- Que atividades você compartilha com a família?
Questões abertas/ Recordação	Nós terminamos a leitura da história. Quem pode nos contar o que aconteceu no final?	Ela verificou o correio.	- Continue estimulando a criança a dar mais detalhes. - Preencha as lacunas com alguns detalhes.	Sim, ela foi até a caixa do correio. O que ela fez com o correio?
Questões abertas / Fazendo conexões	- Como Jamie se sentia no início da história? - Ela se sentia do mesmo enquanto ia até a caixa do correio?	Um pouco nervosa.	- Continue estimulando para extrair mais falas. - Relacione as respostas às próprias experiências das crianças.	- O que vocês fazem quando se sentem nervosos?

Fonte: Apter (1999)

3.3.4 Avaliação da leitura dialógica

Apter (1999) também sugere que o professor se atente, durante a leitura dialógica, para a atenção infantil, a forma de interação estabelecida e a consciência sobre a impressão do livro, conforme descreve o Quadro 12, que pode servir como norte para as práticas docentes durante a leitura dialógica na primeiríssima infância.

Quadro 12 – Análise da leitura interativa quanto a: atenção, interação e impressão

Atenção		
<i>Atitude do adulto</i>	<i>Atitude infantil</i>	<i>Comentários</i>
1. Promove ou mantém proximidade física e emocional	a. Procura e mantém proximidade física e emocional	
2. Modifica a linguagem para o nível da criança em vez de ler a história “real” ou “ler” as imagens	b. Presta atenção e sustenta seu interesse na história	Exemplo: <i>o livro selecionado era muito difícil para o nível de desenvolvimento das crianças. Escolher outro com mais ilustrações.</i>
3. Dá oportunidade para a criança segurar o livro e virar as páginas	c. Segura o livro quando solicitado ou por conta própria e folheia	
4. Usa livros interativos (por exemplo: com abas)	d. Participa das interações	
5. Elogia e incentiva	e. Envolve-se e se diverte	
Interação		
<i>Atitude do adulto</i>	<i>Atitude infantil</i>	<i>Comentários</i>
1. Estimula a criança a falar	a. Aceita o estímulo para falar e engaja-se no diálogo	
2. Solicita que a criança complete frases interrogativas com base no livro	b. Completa as frases quando o mediador solicita	
3. Recorda a narrativa lida com a criança	c. Acompanha a recordação da narrativa	
4. Levanta questões abertas	d. Responde às questões	Exemplo: <i>o adulto poderia fazer mais perguntas para incentivar a interação</i>
5. Levanta questões fechadas com a estrutura básica da história	e. Responde às questões: o que, quem, quando, onde, como e por que	
6. Distancia-se do livro e relaciona a história a experiências pessoais	f. Tenta relacionar a histórias e as ilustrações a suas próprias experiências	Exemplo: <i>o adulto poderia modelar</i>
7. Avalia as respostas das crianças	g. Compreende e aceita as avaliações de suas respostas	
8. Expande as respostas infantis	h. Consegue observar as expansões de resposta	
9. Repete as respostas da criança e a expansão que realiza	i. Observa e compreende a repetição do adulto	
10. Chama a atenção para a imagem e para as palavras que podem auxiliar a criança na identificação	j. Responde pistas / estímulos ou identifica imagens	
11. Introduz novas palavras	k. Apreende o novo vocabulário	

Sobre a impressão		
<i>Atitude do adulto</i>	<i>Atitude infantil</i>	<i>Comentários</i>
1. Descreve o livro e suas ilustrações, conversando sobre eles	a. Engaja-se na descrição do livro e ilustrações	
2. Faz perguntas sobre a impressão (como: você vê alguma das letras de seu nome?)	b. Responde às perguntas sobre a impressão	
3. Faz comentários sobre livros ou ilustrações (por exemplo: onde eu poderia começar?)	c. Responde às perguntas do adulto	
4. Identifica a impressão quando lê	d. Responde aos estímulos ou identifica a impressão com suas próprias experiências (letras e palavras)	
5. Solicita à criança para “ler” a história”	e. Conta a história a partir das ilustrações	Exemplo: <i>o adulto poderia modelar para as crianças</i>
6. Solicita previsões	f. É capaz de adivinhar ou antever o que acontecerá	

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Apter (1999) e Indiana Department of Education (2012a; 2012c)

3.3.5 As possibilidades estratégicas: um quadro sinótico

Como se observa os três grupos de estratégias de leitura teorizados nesta tese complementam-se (Quadro 13), visto que todas as estratégias norte-americanas: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese (GIROTTO; SOUZA, 2010) correspondem àquelas propostas por Whitehurst (2002) tendo como estratégias de interação: a estimulação do adulto para que a criança fale, com cinco possibilidades de estimulação infantil (questões para completar, recordar, perguntas abertas e fechadas, e distanciamento), avaliação da resposta infantil, expansão da informação e repetição da resposta ampliada. E todas essas estratégias, independentemente do nome que recebam podem ocorrer antes, durante ou depois da leitura (SOLÉ, 1998).

Quadro 13 – Resumo das estratégias utilizadas nesta tese

<i>Estratégias de leitura dialógica</i> (Whitehurst, 2002)	<i>Estratégias de leitura norte-americanas</i> (Giroto e Souza, 2010)	<i>Quando usar</i> (Solé, 1998)
Estímulos à criança	Conhecimento prévio Conexão Inferência / previsão Visualização Questionamento Sumarização Síntese	Antes da leitura Durante a leitura Depois da leitura
Completar lacunas	Conhecimento prévio Inferência / previsão Visualização	Antes Durante Depois
Recordar o lido	Visualização Sumarização Síntese	Antes Durante Depois
Questionar com perguntas abertas	Conhecimento prévio Inferência / previsão Visualização Questionamento Sumarização	Antes Durante Depois
Conversar com perguntas fechadas	Conhecimento prévio Conexão Inferência / previsão Visualização Questionamento Sumarização Síntese	Antes Durante Depois
Distanciar	Conhecimento prévio Conexão Visualização	Antes Durante Depois
Avaliação da resposta	Visualização Sumarização Síntese	Antes Durante Depois
Expansão da resposta	Conhecimento prévio Conexão Visualização Sumarização Síntese	Antes Durante Depois
Repetição da resposta expandida	Conhecimento prévio Conexão Visualização Sumarização Síntese	Antes Durante Depois

Fonte: Elaborado pela autora

4 AS PRÁTICAS TEORIZADAS

*E aquilo que tu sentes,
nem sempre as palavras contam
porque há coisas que se escondem
atrás dos dedos que apontam,
e apontam um caminho
uma vereda escondida,
mansa palavra a pedir-nos
a ternura de ser lida.
(José Jorge Letria)*

Neste capítulo apresento a concretização das sessões de mediação: como selecionei os livros, planejei e medie as intervenções. Com ênfase na divisão dos eixos de análise ou categorias, analiso e teorizo as práticas desenvolvidas. Como esboçado na introdução, metodologicamente, executei um estudo de caso etnográfico.

Estudo de caso porque esta tese descreve e explica uma circunstância presente e possui sua questão problema formulada com o pronome interrogativo “como” (YIN, 2015): Como mediar práticas que favoreçam o desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância? Ademais, trabalhei para relatar adequadamente as situações vivenciadas, de maneira a conseguir generalizações às proposições teóricas, ou seja, para conseguir estender as teorias estudadas às práticas desenvolvidas.

De cunho etnográfico porque a etnografia está sujeita a ocorrências que não foram planejadas como a reação das crianças a determinada mediação, o que exige flexibilidade para reformulações ao longo da pesquisa (ESTEBAN, 2010). Além do mais, o pesquisador etnográfico é capaz de observar, mas também interagir com os envolvidos no cotidiano da pesquisa, sendo, desse modo, aceito pelos sujeitos envolvidos (ANGROSINO, 2009).

Para tanto, precisei utilizar como procedimento a observação participante que se trata de uma modalidade especial na qual não pude exercer a função de observadora passiva, mas em vez disso, assumi papel de mediadora nas sessões de intervenção de leitura. Por isso, tive a oportunidade de captar a realidade dos acontecimentos como alguém pertencente à realidade estudada. Todavia, a observação participante encontra desafios como o fato de não ter tempo suficiente para anotar e levantar questionamentos sobre os eventos interessantes no momento em que ocorrem (YIN, 2015); e também não é possível estar sempre no lugar certo, no momento certo quando as crianças estão todas juntas e se espalham pelo espaço da bebeteca, por exemplo.

Justamente por isso, neste caso, o melhor procedimento para produção de dados foi a filmagem, pois o vídeo, segundo Loizos (2015, p. 149), trata-se de um mecanismo poderoso porque capta as ações dos eventos quando acontecem, isto é, “o vídeo tem uma função óbvia

de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”.

Os dados foram produzidos com o auxílio de uma câmera fotográfica digital Canon, utilizada sobre cadeiras baixas, mesas ou em tripé, dependendo do atendimento: se individual, em dupla, trio ou coletivo. Escolhia uma posição mais abrangente para a câmera, de maneira que pudesse registrar minha mediação e a reação dos bebês e crianças envolvidas; porém, devido ao fato de o foco estar na mediação para a formação da atitude leitora, quando se tratava de sessão coletiva, priorizava a gravação da reação infantil para verificar como os bebês e as crianças recebiam o mediador e como ele colaborava para constituição leitora dos pequenos sujeitos. Sempre que possível, contei com a participação de uma bolsista Luana Neves do CELLIJ nas sessões. Quando ela estava presente, consegui registros de outros ângulos por meio de fotos produzidas por celular.

As sessões de mediação registradas em vídeo foram analisadas por mim com base na fundamentação teórica já discutida nos capítulos 1, 2 e 3, e agora agrupadas em categorias de análise. Antes do processo analítico, realizei a transcrição dos episódios e das cenas. No entanto, para realizar essa descrição, foi necessária a seleção de trechos e, infelizmente, dado ao caráter da pesquisa que, em geral, demanda simplificação, muito foi deixado de fora e o que precisei excluir pode ser tão importante quanto o que foi analisado porque em pesquisas desse tipo sempre alguma informação será perdida (ROSE, 2015). Então, devido a essas questões pragmáticas, esta tese não traz a descrição e análise de tudo o que foi produzido, mas apenas de parte desse material.

4.1 A seleção das histórias: dimensões espaço-temporal e objetual do ato de ler

Em relação ao espaço, exceto uma ou duas vezes por questões de ordem maior como chuva que impossibilitava o deslocamento com os bebês, todas as sessões de mediação foram desenvolvidas na bebeteca da creche, pois consideramos que o espaço também atua como mediador, por isso acreditamos que o frequentar e o conviver num ambiente de biblioteca pode contribuir para o processo de humanização dos bebês e das crianças pequenas.

No que se refere ao tempo, as sessões tiveram durações variadas, de acordo com a quantidade de bebês e crianças, bem como com o nível de concentração dos pequenos, ocorrendo oscilações na duração das intervenções como será observado na categoria de análise 3, “Relações estabelecidas”, subeixo “Com o tempo e o espaço”, item 4.3.3.1.

Em resumo, ao selecionar os livros a serem apresentados aos bebês e às crianças, considerei como espaço, o ambiente da bebeteca, e como tempo adequado, aquele que respeitava o nível atenção dos pequenos e fosse suficiente para participação e compreensão da narrativa.

A seleção de livros para serem mediados com os bebês e as crianças pequenas não pode ser realizada aleatoriamente e talvez uma das questões que mais ocasione dúvidas a um docente ou mediador de leitura seja a escolha adequada de livros e histórias para cada criança, cada momento leitor, cada contexto e objetivo, e, de acordo com Lluch (2013), há a necessidade de se construir critérios para a seleção das leituras, pois a diversificação incentiva o dialogar com o passado, observar ideologias, eleger livros de qualidade, ensinar e aprender, conversar com autores e tempos, conhecer a nós mesmos e os demais, reconhecer o plágio além de simplesmente ler.

Nesta tese, os critérios de análise para selecionar os livros foram aqueles discutidos no capítulo 2: a dimensão objetal, no item 2.2, isto é, os critérios que orientaram minha escolha foram a materialidade, a temática, o gênero e a forma de expressão da narrativa. Todavia, considero interessantes reflexões sobre a didatização da literatura.

Lluch (2012) comenta que possivelmente a seleção mais discutida seja aquela associada aos valores, à ideologia ou aquelas com finalidades de se construir bons hábitos de conduta. Ela não debate se isso é adequado ou não, apenas analisa quais critérios a este respeito podemos utilizar em benefício das escolhas. Entre eles, destaca que é pertinente considerar: 1) se o autor não tem como objetivo impor seu ponto de vista, mostrando uma lição ou um ensinamento explícito; 2) se o autor não escreve para solucionar problemas do leitor, para dizer a ele o que fazer, por exemplo, caso seus pais se divorciem; 3) e se o texto propõe diferentes perspectivas sobre os temas considerados difíceis como morte e abandono, etc., ou seja, se realiza propostas de tal maneira que o leitor possa questioná-las, refletir sobre elas ou mesmo conectá-las com seu cotidiano. Para a pesquisadora os critérios de seleção auxiliam-nos a nos afastarmos da leitura que nos é comum, permitindo-nos ir além do que estamos acostumados ou conhecemos.

Por fim, Lluch (2010, 2012) menciona que não convém se fiar apenas pela indicação de idade constante nos livros, pois o gosto do leitor é mais importante do que questões editoriais e, muitas vezes, comerciais. Por isso, atenção ao repertório do mediador e ao interesse infantil também foi minha direção para selecionar os textos para as mediações. Além do assunto do livro selecionado, a abordagem textual e o projeto gráfico também foram considerados.

Baptista (2010, p. 9) sugere que os mediadores evitem utilizar as narrativas como pretextos para ensinarem conteúdos, transmitir dados ou desenvolver valores morais e éticos, deixando de lado, muitas vezes, “práticas de leitura literária e sensibilização estética”; além de encarar como promissor o trabalho com temas tidos como polêmicos ou perigosos, sem subestimar os conflitos infantis e a capacidade dos pequenos lidarem com a realidade.

Minhas escolhas para as intervenções também consideraram Mantovani (2014, p. 65, grifos no original) que divide os livros para primeiríssima infância em duas categorias: 1) uma chamada de *ampliação vocabular*, na qual há “livros que apresentam imagens ou situações mais ou menos complexas, para serem analisadas e descritas, identificando objetos, personagens, ações”; neste caso, oferecendo “*estímulos à percepção e à atenção*, que induzem uma atividade verbal de *denominação* e de *enriquecimento do léxico*”; 2) e outra denominada de *reconstrução da história* na qual os “livros [...] contêm uma sucessão de situações e de acontecimentos ilustrados, concatenados até construir um conto, uma história mais ou menos complexa”.

Nesta segunda tipologia, de reconstrução da história, o trabalho de análise se aproxima da compreensão do texto escrito e, para a autora, trata-se de uma “operação cognitiva que não dispensa a análise perceptiva necessária para os livros do primeiro tipo, de ampliação vocabular, muito pelo contrário, utiliza-a, mas é de nível superior e mais abstrata” (idem), pois aborda o compreender conteúdos fundamentais e as intenções do texto, além da mera descrição.

Grosso modo, podemos dizer que os livros do primeiro tipo, os que contribuem com a ampliação vocabular, consistem principalmente nos de primeiros conceitos, abecedários, numerários e informativos; os do segundo, os de reconstrução da história, consistem nos de poesias, fábulas, todos os tipos de contos e informativos.

Considereei ainda as orientações de Fox (2008) sobre a seleção das obras e trabalhei com três tipos de livros: 1) aqueles já conhecidos pelas crianças; 2) os favoritos delas; e também 3) outros novos.

Por fim, sobre a escolha das histórias, Abramovich (2004, p. 20) defende que

[...] se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem pra alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... O critério de seleção é do narrador...

Mesmo sendo cada mediador em particular o responsável por seus critérios de seleção, para facilitar as possibilidades de escolha, organizei o esquema a seguir (Quadro 14) articulando os parâmetros de escolha empregados nesta tese.

Quadro 14 – Critérios de seleção dos livros infantis

	Tipo de livro	Gêneros	Material	Forma de expressão	Temática
Seleção da narrativa	Não ficção ou Informativo <i>Ampliação vocabular</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiros conceitos • Abecedário • Numerário • Informativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Cartonado • Pano • Plástico • E.V.A. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com ilustração • Ilustrado • De imagem • Livro-brinquedo • De artista 	De acordo com o objetivo
	Ficção ou Literário <i>Reconstrução da história</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Poesia • Fábula • Contos (todos) • Informativo 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Um conhecido • Um preferido • Um novo 				

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, pensando-se na seleção de livros repetidos, favoritos, novos, bem como sua materialidade, sua temática, seu gênero e sua forma de expressão, além do atendimento coletivo ou individualmente, nesta pesquisa, foram selecionados para mediação 33 (trinta e três) livros com a turma do Berçário e outros tantos foram encontrados pelos bebês como alguns descritos no Quadro 15. Para a turma do Maternal foram escolhidos 24 (vinte e quatro) títulos, conforme Quadro 16, no entanto, inúmeros outras obras foram encontradas nas estantes e apreciadas pelas crianças.

Quadro 15 – Livros mediados e encontrados do Berçário

<i>1, 2, 3 do mundinho</i>	Livro encontrado	
<i>Adivinha o quanto eu te amo</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Algazarra na floresta</i>	Livro encontrado	
<i>Animais da fazenda</i>	Livro mediado	
<i>Animais do oceano</i>	Livro encontrado	
<i>As férias do Bolinha</i>	Livro mediado	
<i>Atum, o gato grato</i>	Livro mediado	
<i>Azul</i>	Livro encontrado	
<i>Baby peekaboo</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Bebê Dino</i>	Livro encontrado	
<i>Bichinhos fofinhos</i>	Livro encontrado	
<i>Bililico</i>	Livro mediado	
<i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i>	Livro mediado	
<i>Buá-buá</i>	Livro mediado	
<i>Cachinhos dourados</i>	Livro encontrado	
<i>Da cabeça aos pés</i>	Livro mediado	
<i>Look at me!</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Maria vai com as outras</i>	Livro mediado	
<i>Mas papai...</i>	Livro mediado	
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Livro mediado	
<i>Monstrinho adora brincar</i>	Livro mediado	
<i>Ninoca vai à escola</i>	Livro encontrado	Preferido
<i>Ninoca vai à fazenda</i>	Livro encontrado	
<i>O amigo</i>	Livro mediado	
<i>O aniversário</i>	Livro mediado	
<i>O cordeiro procura a mamãe</i>	Livro encontrado	
<i>O lobinho vai à escola</i>	Livro mediado	Preferido
<i>O minhoco apaixonado</i>	Livro mediado	
<i>O mundo de dentro e o mundo de fora</i>	Livro mediado	
<i>O passeio</i>	Livro encontrado	Preferido
<i>O pirulito</i>	Livro mediado	
<i>O que tem dentro da fralda?</i>	Livro mediado	
<i>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado</i>	Livro mediado	
<i>O saco</i>	Livro mediado	
<i>O ursinho apavorado</i>	Livro mediado	
<i>O velho Mac Donalds</i>	Livro mediado	
<i>Oi bebê!</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Onde?</i>	Livro mediado	
<i>Preto e branco</i>	Livro encontrado	
<i>Que barulho é este?</i>	Livro mediado	
<i>Rostinhos</i>	Livro encontrado	
<i>Rostinhos</i>	Livro encontrado	
<i>Tá tudo bem, neném!</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Ter um patinho é útil</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Toc-toc!</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Todo mundo boceja</i>	Livro encontrado	
<i>Vai embora grande monstro verde</i>	Livro mediado	
<i>Vermelho</i>	Livro encontrado	
<i>Who am I?</i>	Livro mediado	Preferido

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Entre os livros preferidos do Berçário, ocupam os cinco primeiros lugares da lista respectivamente: 1º) *Oi bebê!*; 2º) *O passeio*, ambos da mesma coleção; 3º) *Toc-toc!*; 4º) *Tá tudo bem, neném!*; e 5º) *Ter um patinho é útil*.

Quadro 16 – Livros mediados do Maternal

<i>A casa sonolenta</i>	Livro mediado	
<i>A galinha que criava um ratinho</i>	Livro mediado	
<i>A história engatada</i>	Livro mediado	
<i>Antes da chuva</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Argh!</i>	Livro mediado	
<i>Bililico</i>	Livro mediado	
<i>Bruxa, bruxa, vem a minha festa</i>	Livro mediado	
<i>Cabritos, cabritões</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Chuva</i>	Livro mediado	
<i>Contagem regressiva</i>	Livro mediado	
<i>Da pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Enquanto seu lobo não vem</i>	Livro mediado	
<i>Gildo</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Maria vai com as outras</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Livro mediado	Preferido
<i>O almoço</i>	Livro mediado	Preferido
<i>O grande rabanete</i>	Livro mediado	Preferido
<i>O livro com um buraco</i>	Livro mediado	
<i>O saco</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Onde está o elefante?</i>	Livro mediado	
<i>Onde vivem os monstros</i>	Livro mediado	Preferido
<i>Onde?</i>	Livro mediado	
<i>Palhaço, macaco, passarinho</i>	Livro mediado	
<i>Quem soltou o pum?</i>	Livro mediado	

Fonte: Dados da pesquisa de campo

4.2 As mediações e os eixos analisados: dimensões modal e relacional do ato de ler

Até junho de 2016, as turmas do Berçário e do Maternal eram atendidas uma vez por semana. Todavia, a partir do segundo semestre, realizei atendimentos duplos e sequenciais. Assim, o Berçário passou a ser atendido às terças e quartas e o Maternal, às quintas e sextas.

Com a turma dos bebês²⁸, nas terças, atendia-os individualmente a fim de se acostumarem comigo após o final de semana. Nas quartas, realizava a sessão de mediação com todos eles. Das 26 (vinte e seis) intervenções com a turma dos bebês, houve 14 (catorze) individuais e 12 (doze), coletivas.

²⁸ **Utilizo** o primeiro nome dos bebês e das crianças porque compreendo, com base na Teoria Histórico Cultural, que são sujeitos, portanto, ativos em todo o processo. Além disso, apesar de receber o consentimento dos pais e da creche para utilizar suas imagens, cada criança mencionada “aceitou” estar comigo naquele momento, participando ativamente das mediações, inclusive aqueles que ainda nem falavam. Como tenho certeza disso? Pelo envolvimento e concentração de cada um nas sessões.

Com as crianças do Maternal, era realizado o inverso: nas quintas, desenvolvia a sessão coletiva na qual, geralmente, eu narrava uma história e, nas sextas, atendia em duplas ou trios para conversarmos sobre a narrativa do dia anterior, visto que se deixasse para a semana seguinte, quase sempre eles não conseguiam falar a respeito devido aos vários dias de intervalo entre as sessões da narração e do diálogo. Das 26 (vinte e seis) intervenções, 16 (dezesesseis) foram coletivas e as outras 10 (dez) divididas entre dupla ou trio.

No próximo item, apresento os eixos analisados, descrevendo as mediações e fundamentando-as teoricamente.

4.3 Categorias de análise

Durante as análises, priorizei a seleção de quatro crianças²⁹, sendo duas do Berçário e duas do Maternal, uma menina e um menino de cada sala, que foram selecionados pelo sexo e por sua assiduidade durante os dias em que ocorreram as mediações.

No Berçário foram selecionados *Ana Laura* com 23 (vinte e três) presenças e *Bernardo*, com 25 (vinte e cinco). No Maternal, *Bianca* e *Mateus*, ambos com 25 (vinte e cinco) presenças.

Neste capítulo, a generalização das teorias estudadas, ou melhor, a teorização das práticas desenvolvidas será apresentada a partir de três grandes categorias de análise: 1) Modos de narrar e apresentar o livro; 2) Estratégias de leitura; e 3) Relações estabelecidas, conforme a Figura 6, proposto para melhor distinção da divisão dos eixos.

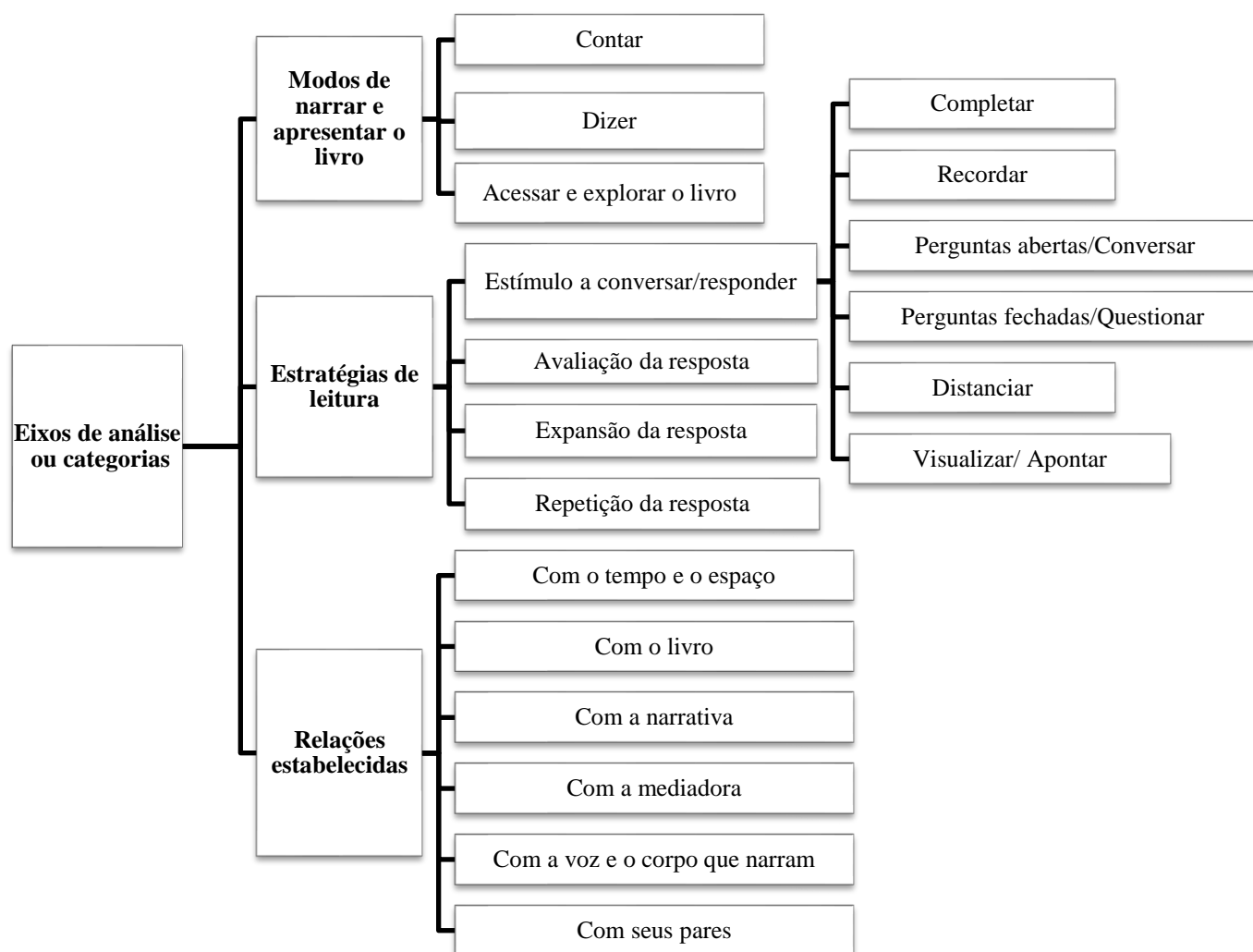
O primeiro deles, *Modos de narrar e apresentar o livro*, está dividido em: o *contar*, o *dizer* e o *explorar o livro*, considerando-se momentos em que se houve contação de histórias, proferição / dizer e também o acesso direto das crianças ao objeto livro.

O segundo, *Estratégias de leitura*, divide-se em: *Estímulos*, *Avaliação*, *Expansão* e *Repetição*; sendo que o primeiro item das estratégias, os *Estímulos*, também é subdividido em: *completar*, *recordar*, *perguntas abertas*, *perguntas fechadas*, *distanciar* e *visualizar*.

O terceiro, *Relações estabelecidas*, é dividido em: *relações com o tempo e o espaço*; *com o livro*; *com a narrativa*; *com a mediadora*; *com a voz e o corpo* que narram; e *com seus pares*.

²⁹ Embora tenham sido selecionadas quatro crianças para análise de suas atitudes, comportamentos e interações longitudinalmente, sempre que saltar aos olhos algum dado marcante de outra criança durante as sessões coletivas ou em duplas, esta também será trazida à tona para análise.

Figura 6 – Eixos de análise

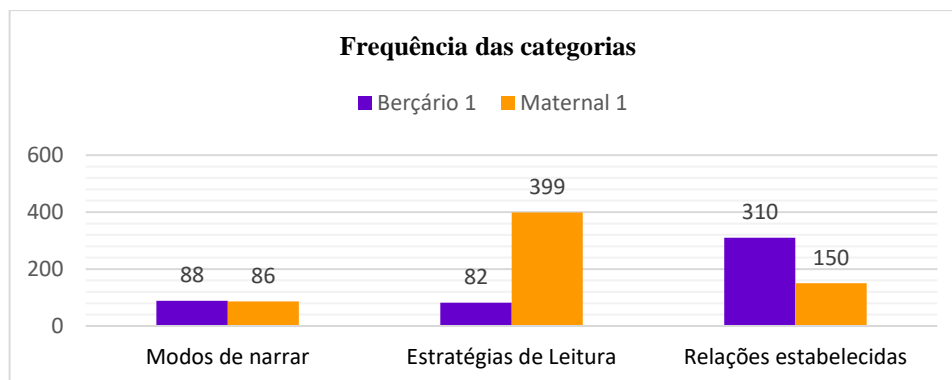


Fonte: A Autora

Essas categorias, a partir da análise dos vídeos das mediações, apresentaram a seguinte classificação (Gráfico 1) de acordo com sua incidência: em 1º - *Estratégias de leitura*, 43% (quarenta e três por cento); em 2º - *Relações estabelecidas*, 41% (quarenta e um por cento); e em 3º - *Modos de apresentar o livro*, 16% (dezesseis por cento). O que mostra como o ensino intencional e a interação que se estabelece durante a mediação interferem na formação dos pequenos leitores, não podendo ser desprezados no planejamento e na prática docentes.

A partir do mesmo gráfico, podemos observar que os modos de narrar aparecem praticamente empatados, possuindo a mesma relevância tanto com os bebês, como com as crianças pequenas. No entanto, quando observamos as estratégias de leitura, é possível verificar que elas são mais presentes na turma do Maternal, enquanto as relações estabelecidas durante as mediações exercem mais influência com os pequenos do Berçário.

Gráfico 1 – Frequência das categorias no B1 e no M1



Fonte: Dados da pesquisa de campo

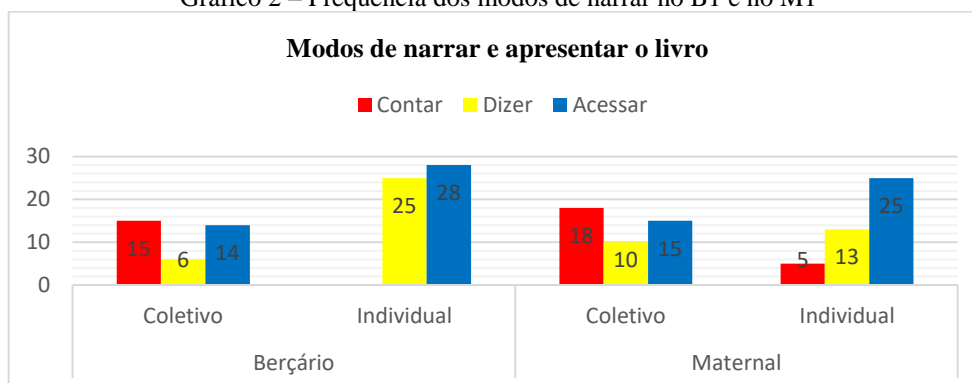
As categorias não serão analisadas nessa ordem de maior incidência, porém na sequência natural de sua ocorrência, pois primeiro se define o modo de narrar e oferecer o livro; depois, utilizam-se estratégias de leitura envolvendo ativamente as crianças no processo de compreensão do texto; e, por último, observam-se as relações que se estabelecem nesse processo.

Porém, mesmo tentando separar os eixos de análise, podem ser observadas mais de uma categoria num mesmo episódio visto que elas não ocorrem isoladamente, mas quase sempre, simultaneamente. Todavia, ainda que uma categoria surgir aparentemente “fora de seu agrupamento”, procuro manter o foco no eixo em análise.

4.3.1 Modos de narrar e apresentar o livro

A investigação sobre a incidência dos modos de narrar e apresentar o livro (Gráfico 2) revela que, no total das sessões das duas turmas, *o acesso direto à obra* foi o mais frequente em 47% (quarenta e sete por cento) das sessões, ficando em segundo lugar *o dizer* com 31% (trinta e um por cento) e, em último, *o contar* com 22% (vinte e dois por cento).

Gráfico 2 – Frequência dos modos de narrar no B1 e no M1



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Na turma do Berçário, o dizer o texto foi utilizado em 35% (trinta e cinco por cento) das sessões; enquanto em 17% (dezessete por cento) contei histórias. Já no Maternal, os modos contar e dizer ficaram empatados com 23% (vinte e três por cento) cada. Tanto com os bebês, em 48% (quarenta e oito por cento) das vezes, como com as crianças, em 46% (quarenta e seis por cento) de sua intervenção, o acesso direto ao livro foi mais frequente e preferido por mim e pelas crianças em relação à contação e ao dizer o texto. Tais dados nos revelam que mesmo sendo fundamentais para a formação leitora dos pequenininhos e pequenos, o contar e o dizer a história não superam o acessar e explorar o livro sozinhos, concordando com Girotto (2016, p. 194), quando sugere “o ensinar e aprender a ser leitor mediante ao acesso direto ao livro de literatura infantil como ferramenta de escopo que deve ser utilizada no processo de tornar-se leitor ‘*para-si*’”.

Assim, não podemos descuidar dessa oferta e sua mediação, visto que o alto percentual de acesso direto aos livros também evidencia a importância de um espaço adaptado para os bebês onde eles possam instaurar e desenvolver os primeiros contatos com o objeto livro. E “quando uma criança não tem acesso a livros, ela demora mais a entender que eles são portadores de histórias e de informações e que existe um código escrito que permeia nossa sociedade” (CARRASCO, 2012, p. 13), uma vez que, de acordo com Marques (2014, p. 15), “ter contato com livros desde muito cedo é o ponto de partida para a inserção numa cultura centrada na escrita”, sendo o mais importante a criança perceber que no texto mediado por um leitor proficiente possui significados e uma mensagem.

A seguir apresento as categorias de análise a partir da descrição e teorização das práticas.

4.3.1.1 Contar

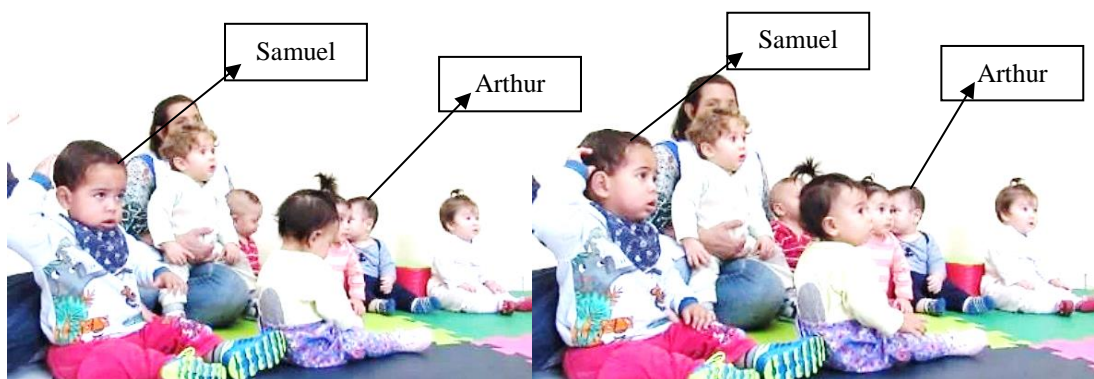
Neste primeiro subeixo da categoria *Modos de narrar e apresentar o livro*, demonstro episódios e cenas de contação desenvolvidos com o Berçário e o Maternal. Primeiramente descrever os episódios e, ao final de cada eixo, teorizo as práticas.

Este é o terceiro episódio coletivo gravado com os bebês do Berçário no dia 15/06/2016, mas o primeiro no qual realizo uma contação de história. A narrativa contada é *O saco*, de Ivan e Marcello.

Para esta sessão de mediação, utilizo a técnica do flanelógrafo, mas que apelidei de imógrafo ou imantógrafo, tendo em vista que em vez de velcros pregados em um mural encapado com flanela, os bichos produzidos em E.V.A. eram grudados com ímã a um quadro de metal.

Diferentemente das outras duas mediações coletivas, no tapete emborrachado não havia nem brinquedos e nem livros, pois, de acordo com meu planejamento, a atenção dos bebês estaria direcionada para minha contação e a narrativa. Antes da narração, durante a disposição dos bebês, deixo músicas infantis populares em som ambiente.

Início a sessão propriamente dita após aproximadamente um minuto, solicitando que eles “peguem a concentração”. Não me acompanham nos movimentos, mas prestam atenção ao que faço. Tanto prestam que quando termino esse momento, Samuel lembra-se do primeiro lugar que “passamos a concentração” e leva a mão até sua cabeça (Figuras 7 e 8). Quando começo a história, apresento o livro e falo de seus autores, todos me fitam atentos, com exceção de Arthur que pela primeira vez está na bebeteca.



Figuras 7 e 8 – Bebês na contação de *O saco*
Fonte: A autora

Mesmo não havendo a expressão “era uma vez...” escrita no livro, por se tratar de um momento de contação, começo com ela para que os bebês se acostumem com seu uso, indicando o início de uma história e de um mundo de imaginação.

Início o sexto episódio coletivo do Berçário, no dia 17/08/2016, cantando “Carneirinho, carneirão-neirão-neirão... Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão” enquanto canto, bato palmas, pois a história a ser contada nesta tarde é *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof. Depois dessa, para que eles se concentrassem, cantei uma cantiga conhecida da turma “Tra-lá, tra-lá...” que apresenta movimento com as mãos para cima (Figura 9).



Figura 9 – Início da contação de *Maria vai com as outras* para o Berçário
Fonte: A autora

Dou início à contação após 2’ de chegada à bebeteca, apresentando o livro e a caixa-livro que utilizo como recurso.

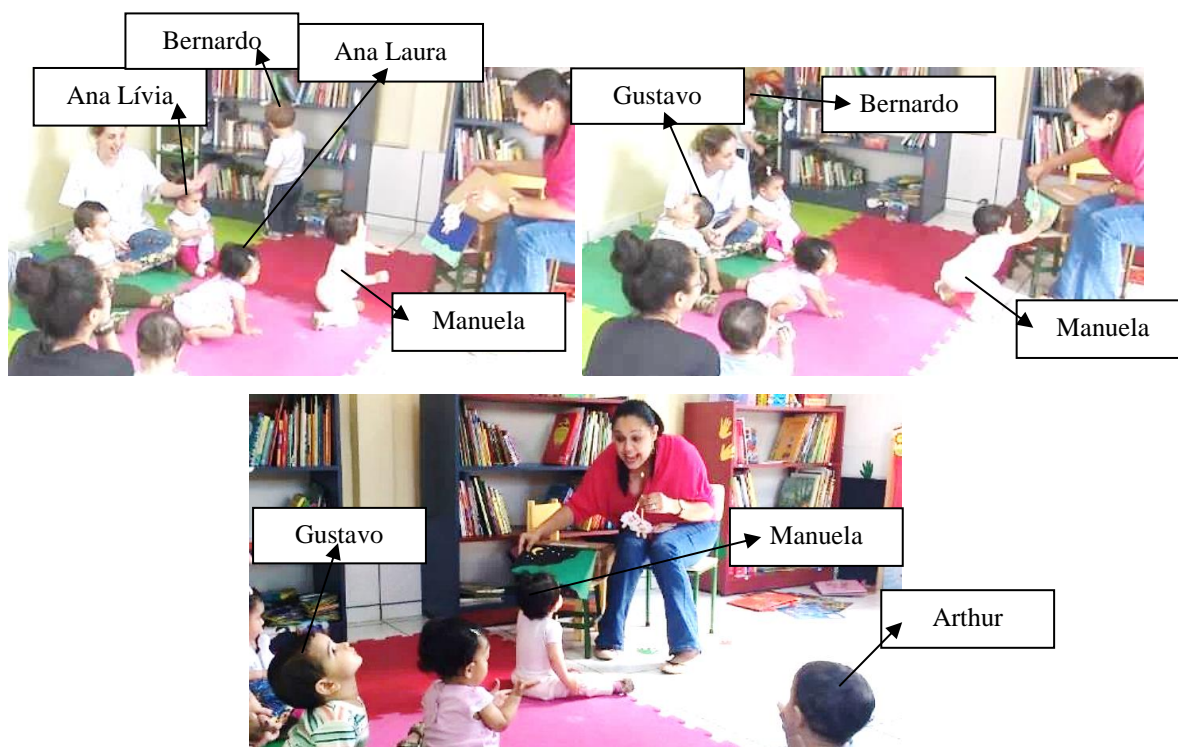
Manuela, no colo de uma das professoras, se anima, observa, sorri, faz caras e bocas, movimenta os braços, balbucia, dá pequenos gritos, interage todo o tempo (Figuras 10 a 14).





Figura 10 a 14 –Manuela interage durante a contação
 Fonte: A autora

Com 17' de sessão e após a atividade de colagem de bolas de algodão sobre um cartaz com desenho de uma ovelha, realizo a segunda contação da história *Maria vai com as outras* do dia. Nem todos se interessam, como Gustavo, mas a maioria fica muito atenta. Manuela se aproxima. Ana Laura balbucia. Ana Livia observa. Bernardo vai para a estante. Arthur também assiste (Figuras 15 a 17).



Figuras 15 a 17 – Segunda contação de *Maria vai com as outras*
 Fonte: A autora

Na sexta mediação coletiva com o Maternal, gravada com as crianças presentes no dia 04/08/2016, antes de narrar a primeira história, cantamos: “Batam palmas, minha gente, batam palmas outra vez. Batam palmas bem contentes, vou contar ‘era uma vez’...”. Começo a contar *O Saco*, assim como na turma do B1, com a técnica flanelógrafo.

Conforme narro, Guilherme repete minhas falas incluindo as entonações, expressões faciais, imita meus movimentos e vibra a cada nova voz que surge na história. Bernardo também se envolve: dança, sorri e imita meus movimentos (Figuras 18 e 19). Mateus C. passa quase toda a narração em pé, diante de mim, para melhor visualizar o que acontece (Figuras 20 a 24).



Figuras 18 e 19 – Contação de *O saco* para o Maternal
Fonte: A autora



Figuras 20 a 24 – Mateus C em pé durante a contação de *O saco*
Fonte: A autora

Finalizo o diálogo recontando a história rapidamente e quando pergunto o que tinha dentro do saco que acordou, uma criança diz: “o sapo”. Por fim, canto mais uma vez a parlenda: “Olha o sapo dentro do saco, o saco com o sapo dentro, olha o sapo fazendo papo, e o papo fazendo vento”.

Na sétima mediação coletiva do Maternal, ocorrida no dia 11/08/2016, novamente levo dois livros: um novo, *Bililico* e outro conhecido, *Gildo*. Por volta dos 8'30", finalizo o diálogo sobre *Bililico*, pergunto quem quer ouvir outra história e informo que posteriormente deixarei que peguem os bonecos.

Pensando que eles se lembrarão da narrativa contada em dia anterior, mostro o livro e digo que a história a ser narrada é dele. Bianca diz: “o elefante”. Avalio repetindo e ampliando sua resposta: “do Gildo que é um elefante!”. Pergunto o que Gildo era. Emanuel fala “grandão”. Ao recapitular a história, amplio sua resposta dizendo que além de grande, era corajoso.

Dou início a contação pegando o guarda-chuva e dizendo que ele era tão corajoso que não tinha medo nem de roda gigante daquelas enormes. E continuo usando artefatos diversos e instrumentos como pandeiro, escova de cabelo entre outros (Figuras 25 a 28).



Figuras 25 a 28 – Contação de *Gildo* para o Maternal
Fonte: A autora

Quando pergunto recordando do que Gildo tinha medo, algumas crianças dizem: bexiga e outras, balões. Aprovo suas respostas: “balões, bexigas dessas coloridas que a gente usa para enfeitar festas [...]”. Após quase 5' de contação, finalizo com “e essa história entrou por uma porta, saiu pela outra, quem gostou que conte outra”.

Selecionei a técnica flanelógrafo para contar *O saco* porque segundo Coelho (2004, p. 40), “há histórias em que a personagem principal entra e sai de cena, movimenta-se num vaivém durante o enredo. O ideal aí é usar o flanelógrafo, um recurso visual muito prático”. No caso de

O sacco, são vários os personagens que entram e saem de cena, dando ideia de movimento. Assim, isso facilita a visualização e o acompanhamento da movimentação por parte dos bebês e das crianças. Possibilitei a audição de canções populares para os bebês porque “a música é uma brincadeira de crianças” (LÓPEZ, 2018, p. 78).

Por fim, apesar de ser uma contação e não haver o tradicional “era uma vez” no início da narrativa, fiz questão de iniciar assim com os bebês, pois como definem Matos e Sorsy (2013, p. 135), “as fórmulas introdutórias cumprem sua função de nos transportar para o espaço e tempo mágicos”. Além disso, ensino como ocorrem as rodas de histórias.

Na contação de *Maria vai com as outras* com os bebês também utilizo como recurso a música, mais precisamente, duas. Uma realizando a conexão com a temática da história e outra pertencente ao repertório da turma. A música conhecida gera uma brincadeira e funciona como um aquecimento que, segundo Matos e Sorsy (2013, p. 128) “faz a ligação entre dois mundos e dois tempos” e essa conexão pode ser feita por meio de adivinhas, cantos, música, brincadeiras, conversa, entre tantas outras possibilidades.

Utilizei a caixa-livro para contação porque ela serve como recurso motivador para esta história, pois a caixa que conta história, segundo Lima e Giroto (2007, p. 7), consiste em uma “alternativa metodológica para que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade [como a hora do conto, leitura, contação], por buscar mobilizar o uso de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural”.

Ademais, “as crianças bem pequenas ainda desenvolveram uma atenção voluntária e têm mais dificuldade de permanecer tempos longos ouvindo histórias. Com base nisso, a tarefa docente é a provocação e mobilização da atenção e da percepção das crianças utilizando recursos diferenciados” (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 62) ao contar ou ler histórias.

Já a expressividade de Manuela durante a contação de *Maria vai com as outras* demonstra como é vital que o bebê escute e compartilhe com outros pequenos a sensação de ouvir e ver, bem como o silêncio da narração, a expectativa em relação ao que se escuta. O momento da história transforma-se em emoção que aflora aos olhos e ao corpo, criando significados, visto que o bebê que escuta “lê” o sentido da contação na entonação, no ritmo, no gesto, no rosto e nas mãos do mediador. E, posteriormente, esse aprendizado de escutar e ler significados que comunicam auxilia o pequeno na posterior compreensão do texto escrito (PELEGRIN, 1981).

Realizei duas contações porque Fox (2008) sugere que a mesma narrativa seja apresentada mais de uma vez por sessão de mediação, assim, ofertei várias vezes os livros

selecionados. Não me preocupei quando nem todos os bebês se atentaram a segunda contação, pois a necessidade do livro surge a partir da leitura partilhada, quando eles descobrem que o envolvimento com o livro não está apenas em sua posse material, mas também em seu conteúdo simbólico inesgotável (COSTA; MODESTO-SILVA, 2018) e isso se trata de um aprendizado.

Na contação de *O saco* para o Maternal, a repetição de meus gestos e voz, realizada por Guilherme, o envolvimento de Bernardo e a proximidade de Mateus se explicam porque o ouvinte é ativo durante a narração de um texto e sua performance. Zumthor (2010, p. 257) esclarece que “o ouvinte faz parte da *performance*. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete [...]. Gesto e voz do intérprete estimulam no ouvinte uma réplica da voz e do gesto, mimética e, devido a limitações convencionais, retardada ou reprimida”, ou seja, a forma como os pequenos ouvintes reagem à atuação do mediador refere-se a seu comprometimento com a narração. Por tudo isso, os olhares e gestos dados e recebidos entre mediador intérprete e ouvinte produzem sensações e sentidos.

Ofereci a parlenda depois da história em consonância com Matos e Sorsy (2013, p. 57) quando defendem que “terminado um conto, pode-se propor uma atividade [...]” que pode descontraír e ser favorecido por meio de uma brincadeira, uma canção, uma parlenda, uma adivinha ou qualquer ação interativa.

Saliento que dialogamos sobre a narrativa de *Gildo*, pois “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta [...] nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 43). Para desenvolver tal diálogo, lancei mão de estratégias de leitura como a de recordar o lido e ouvido.

Em relação à contação da história conhecida, o faço com utilização de objetos como indumentária, instrumento musical e acessório porque eles “compõem a arte do contador de histórias” (MATOS, 2014, p. 54). E sempre procuro realizar algum tipo de fechamento quando conto para que as crianças possam sair da contação ou proferição “com a sensação de contentamento que o prazer de partilhar de um mesmo alimento [...] com todo o grupo pode proporcionar” (MATOS; SORSY, 2013, p. 58).

4.3.1.2 *Dizer*

Este subeixo apresenta episódios e cenas ocorridos com o Berçário e o Maternal em que houve o dizer dos textos partilhados.

Na oitava mediação individual com Ana Laura, no dia 20/09/2016, inicio partilhando o título *O pirulito*. Assim que começo, ela balbucia “é!”. Por alguns momentos parece dispersa olhando para as estantes, para as paredes decoradas, para os livros sobre o tapete e, às vezes, para mim. Mesmo assim, faço uma proferição com ênfase, fluência e entonação, aproveitando a sonoridade do texto. Como percebo que ela fica olhando para tudo, comento: “faz tempo que você não vem aqui, né?”, pois o último episódio individual gravado com Ana Laura foi no dia 23/04/2016. Ela me responde com outro balbucio.

Finalizo a proferição do título, cantando “Pirulito que bate-bate...”. No final da canção, ela olha para a ilustração, passa a mão sobre a página e balbucia novamente.

Este é o nono episódio individual com Ana Laura, gravado no dia 26/10/2016. Ela sorri e balbucia logo que lhe mostro o livro *Oi bebê!*, como se recordasse dele em leituras anteriores. Pergunto se se lembra desta obra e ela responde com balbucios contínuos e parecidos com um sorriso: “é, é, é”.

Inicio o dizer, relacionando as ilustrações com onomatopeias do cotidiano. Ela sorri, aponta para a página do livro, balbucia novamente, tenta folhear, mas também se balança em sinal de contentamento (Figuras 29 a 32).



Figuras 29 a 32 – Ana Laura ouvindo o dizer de *Oi bebê!*
Fonte: A autora

Começo a primeira sessão individual, grava no dia 15/03/2016, sentando-me com Bernardo no chão e dizendo: “Vamos ouvir uma história?”. Durante a mediação, realizo o dizer, acrescentando onomatopeias e movimentos com as mãos (Figura 33) e, às vezes, insiro-o na gesticulação.

Em meu colo, Bernardo aponta para o livro e olha para mim de vez em quando. Durante a mediação, coloca as mãos sobre as páginas, batendo-as suavemente e olhando as ilustrações, com um leve sorriso no rosto. Por fim, oportunizo que ele pegue o livro após o dizer.



Figura 33 – Bernardo conhecendo o *Oi bebê!*
Fonte: A autora

Para iniciar a mediação de *Toc-Toc!*, gravada com Bernardo no dia 10/05/2016, coloco a música de Zé Ramalho, *Batendo na porta do céu*, já que, com seu refrão, faz referência ao som do bater à porta, assim como o título do livro. Bernardo permanece atento às ilustrações e sorri quando solicito que faça “toc-toc” com sua mão em uma das portas representadas no interior do livro (Figuras 34 e 35).



Figuras 34 e 35 – Bernardo atento às ilustrações e batendo à porta
Fonte: A autora

Conforme leio, desvia os olhos para as estantes, porém quando peço que ele bata à porta do livro, bate sem que eu precise conduzir sua mão e, no final, quando vê a última porta impressa, bate sozinho, sem que eu peça.

Finalizo com “e esta história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”. Quando termino, ele manuseia o livro que se encontra em minha mão. Na segunda

leitura, não demonstra interesse e fica olhando o espaço da bebeteca, mesmo assim interage e depois manifesta atenção.

Início falando do autor e do ilustrador do livro *Adivinha o quanto eu te amo*, no dia 24/05/2016. Quando o abro, Bernardo balbucia e partilho esta obra por meio do dizer. No momento da história em que o coelho filho agarra as orelhas do papai, toco nas orelhas dos dois que me olham. Porém, em outro momento, mesmo quando abro meus braços para mostrar o quanto o coelhinho ama o pai, repetindo o gesto do personagem, não tiram os olhos do livro (Figura 36)



Figura 36 – Caio e Bernardo atentos ao *Adivinha o quanto eu te amo* mesmo com minha gesticulação
Fonte: A autora

Estico os braços dos dois bebês repetindo o movimento do coelhinho para o pai. Faço vozes diferentes para o coelho pai e o coelho filho. Caio balbucia como se me acompanhasse na narração ou se dissesse que gosta da história.

Sempre muito atento às páginas e seu folhear, Bernardo passa a desviar os olhos do livro apenas quando realizo os movimentos expressos na história (Figura 37), olhando para o suporte assim que o gesto se acaba.



Figura 37 – Caio e Bernardo acompanham as gesticulações
Fonte: A autora

De repente, Bernardo balbucia, tentando voltar à página anterior enquanto eu leio (Figura 38).



Figura 38 –Bernardo vira a página para voltar à anterior
Fonte: A autora

Quando mostro na página a estrada, ele olha para o livro, balbucia e me fita. Envolve-se tanto com o livro que mexe nele todo o tempo. Também balbucia constantemente. Me ajuda a virar a página batendo a mão sobre ela, em seguida, quando eu profiro, balbucia, passando a mão pela folha e querendo passar a próxima, como se já tivesse entendido que passamos as páginas para frente e não para trás.

Tenta pegar o livro, me olha, balbucia. Conforme eu digo a história, Bernardo acompanha meu dedo nas ilustrações e balbucia, tentando acariciar a página no lugar onde aponto (Figura 39).



Figura 39 –Bernardo segue com os dedos as ações dos personagens
Fonte: A autora

Quando a história acaba, balbucia, bate as mãos sobre o livro e pega-o. Encerro a proferição com “Vitória, vitória, acabou a história”. Pergunto se gostaram do livro. Nisso, ele já está explorando o livro e o põe sobre suas pernas (Figura 40).



Figura 40 –Bernardo explora o livro após a proferição
Fonte: A autora

Neste episódio gravada com Bernardo no dia 23/082016, sento-me no chão e coloco-o sobre meu colo. Assim que lhe apresento o livro *O lobinho vai à escola*, ele pega-o de minha mão e tenta abri-lo sozinho, mas como apresenta alguma dificuldade motora, ajudo-o.

À medida que digo a história, embora permaneça com os olhos atentos às ilustrações, tenta, constantemente, retornar até a capa. Respeito seu tempo e paro a narração sempre que ele folheia e observa as páginas.

Quando começo a proferir o título *Animais do oceano* que ele mesmo escolheu, tenta retornar à capa, mas lhe mostro a textura da primeira página, logo, ele a experimenta sozinho. Durante o tempo que profiro, abre e fecha o livro. Mostro alguns detalhes, ele balbucia apontando para a página (Figuras 41 a 43). Termina a narração, ele desce de meu colo e pega o título novamente. Pega o livro de ponta cabeça, viro para ele e digo: “é assim, olha!”.



Figuras 41 a 43 – Bernardo escolhendo *Animais do oceano*
Fonte: A autora

Começo a sessão coletiva com o Maternal no dia 25/08/2016, falando os nomes de quem escreveu e quem desenhou o livro *Cabritos, cabritões*. Em seguida, canto: “Patim, patam, patom”. Assim que começo a proferir, mostrando-lhes as ilustrações, Guilherme me chama e diz que eles estão na montanha. Confirmo seu comentário. Daniel, por sua vez, comenta que o

outro está na “pedrona”. Aprovo sua ponderação e acrescento que, na verdade, os três estão na pedra. Felipe também se aproxima para visualizar a ilustração e comentar (Figuras 44 a 47).

Percebendo seu interesse pelas ilustrações, pergunto, apontando para a página quem é o cabrito cabritão grande, o médio e o pequeninho. Eles me respondem corretamente.



Figuras 44 a 47 – Dizer de *Cabritos, cabritões* para o Maternal
Fonte: A autora

É possível observar a interação de Ana Laura comigo na partilha de *O pirulito*, visto que “esse matiz balbuciente é uma nova produção de linguagem, é um novo signo; para o bebê é um convite para a procura e para o encontro” (LÓPEZ, 2016b, p. 20). Atenta a minhas emissões, Ana Laura conversava comigo a partir do dizer daquele livro.

A forma como o bebê balbucia revela que ele se apoia nas vozes daqueles que o cercam e, assim, vai construindo sua própria voz, é justamente isso que podemos verificar no nono episódio com Ana Laura (AMICHE; HAMNACHE; HÉBERT-MATRAY; SAVITSKY-MIDÉNA, 2013). Afinal, segundo Carrasco-Altamirano (2017), os bebês a quem lemos arregalam os olhos, dão sorrisos a seus mediadores de leitura e tentam manusear o objeto livro de onde saem as palavras, comunicando seu entusiasmo em participar da interação.

Oportunizo que Bernardo pegue o livro após meu dizer, porque “quanto mais cedo uma criança tiver acesso ao livro, melhor, pois este contato será um diferencial no seu

desenvolvimento social e cognitivo” (MUSSOLINI, 2017, p. 191). Além disso, Reyes (2018) defende que a constituição leitora se inicia pela audição, mas que vão surgindo novas maneiras de ler e interagir com as palavras e o acesso ao livro é uma delas, acompanhado do dizer.

Como a escuta do texto não exclui o acesso visual, ao se posicionar o bebê no colo do mediador, além do aconchego, “ambos possuem o mesmo ponto de vista sobre a página aberta do livro” (BAJARD, 2014b, p. 50). Assim, quando me sento com Bernardo em meu colo, pego o livro e leio seu título, apontando para sua capa, como se o cumprimentasse, já que se chama *Oi bebê!*.

Durante o dizer de *Toc-toc!* com Bernardo, minha voz é cúmplice na criação de uma atmosfera na qual eu, contadora, e os bebês, ouvintes, compartilhamos a mesma respiração, com base no mesmo ritmo emocional da narrativa (GIRARDELLO; SILVA, 2016). E meu corpo funciona como meio de construção de sentidos e, para os pequeninhos, é na relação com o mediador que se constroem “significados afetivos e cognitivos em um jogo de negociações e interpretações mútuas” (BELMIRO; GALVÃO, 2017, p. 114).

Além disso, a apresentação da música de Zé Ramalho, em intertexto com o som do título do livro proferido, amplia o repertório do pequeno Bernardo, mostrando possibilidades de relações entre o mundo a sua volta e os livros. Percebo a influência de meu proferir sobre os bebês Caio e Bernardo, talvez porque os bebês, como grandes leitores, atendem a ruídos, gestos que se repetem, ritmos, temperaturas, silêncios e ressonâncias, de maneira específica e seletiva (CHAPELA, 2017).

Talvez isso seja perceptível porque, de acordo com Carrasco-Altamirano (2017), não existe bebê que não se sinta atraído pela voz humana e quando esta se associa à disponibilidade dos livros é natural que o bebê crie uma relação entre a voz que conta e esse objeto cultural que multiplica a presença da voz, o livro.

Provavelmente, foi devido ao ressoar de minha voz e gesticulação que o livro *Adivinha o quanto eu te amo* tenha envolvido tanto Caio e Bernardo a ponto de, às vezes, nem meus gestos desviarem sua atenção daquele objeto em algumas ocasiões.

Em relação aos balbucios, sabemos que os bebês se comunicam sem enunciar palavras compreensíveis pelos adultos, mas participam ativamente das práticas discursivas. De maneira que seus gestos e suas vocalizações podem ser interpretados pelos adultos, adquirindo “sentido na trama de relações sociais” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 87). Sendo assim, compreendo que os olhares atentos de Bernardo para o livro, para meus gestos e meu rosto

consistem em sua tentativa de participação daquele momento de leitura no qual ele foi completamente ativo.

Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 88) também acrescentam que “é nessa trama de relações sociais que o *livro* [...] é apresentado e torna-se acessível às crianças desde muito cedo. Os pequenos gestos – de segurá-lo, abri-lo, passar as páginas, abrir as abas, apontar e nomear os animais, relacionar com outras ações, [...] cantar músicas, etc. [...] ganham sentido”.

É bom que o mediador respeite as necessidades e os interesses infantis, respeitando, inclusive, seu tempo para apreciar, manusear, explorar e ler um livro. Por isso, garanti que Bernardo folheasse, voltasse páginas, visto que a leitura se desenvolve no tempo e pode ser algumas vezes interrompida por uma observação, pelo pedido de repetição, pela exploração de imagens, pela distração e por inúmeras outras possibilidades (FARIAS; MEDINA; RENÓ, 2017)

Nesse episódio também posso confirmar as palavras de López (2016b, p. 16) quando explica que a leitura é uma experiência psíquica. Para a autora, “a leitura poderia dirigir-se aos vínculos, à afetividade e aos conteúdos com os quais se preenche o tempo compartilhado durante o transcurso das primeiras etapas da educação, seja no âmbito familiar, seja no institucional”, ou seja, o ir e vir de Bernardo, seu balbuciar podem ser interpretados como uma tentativa de fazer suas primeiras percepções sensíveis em relação à linguagem do livro, compreendendo suas próprias sensações corporais, a linguagem, o pensar e começando a se expressar.

Carvalho e Baroukh (2018, p. 37) afirmam que as crianças da educação infantil “[...] enquanto não dominam completamente a leitura, lançam mão das imagens para entrar em contato com a história”. É o que percebemos no episódio, quando as crianças se envolvem não apenas com a canção que serve como refrão da narrativa, mas sobretudo com as ilustrações do livro apresentado.

Porém, as ilustrações são muito mais do que mera transcrição da história para aqueles que ainda não leem convencionalmente. Afinal,

[...] o livro, como produto da cultura, se constitui de texto, ilustrações e projeto gráfico (a forma do livro, a escolha do papel, do tipo de letra, a paginação, a diagramação etc.). Ao abrir um livro, nos preparamos para a entrada em um espetáculo: o das palavras e o das imagens. Esperamos que as ilustrações tragam uma outra leitura, um outro olhar sobre a história. [...] O leitor deve se sentir encantado com o que vê, com o que descobre de novo [...]. (PARREIRAS, 2009, p. 88)

Por isso, é importante não apenas possibilitar momentos de encantamento, mas de aprendizado do olhar sobre as ilustrações como oportunizá-los.

4.3.1.3 Acessar e explorar o livro

Nesta subcategoria, apresento momentos em que houve o acesso direto e a exploração dos bebês e das crianças pequenas aos livros.

Esta sessão do dia 01/06/2016 é a primeira coletiva do Berçário 1. Nela, há livros da bebeteca e brinquedos da sala de atividades espalhados pelo chão (Figuras 48 e 49).



Figuras 48 e 49 – Disposição da bebeteca antes da primeira mediação coletiva
Fonte: A autora

Lucas, ao ser colocado por mim sobre o tapete, chora bastante (Figura 50), mas quando percebe que pode pegar e explorar os livros à vontade não chora mais e fica envolvido todo o resto da sessão.



Figura 50 – Lucas aos prantos no início da sessão
Fonte: A autora

Em determinado momento, até balbucia alto, mexendo suas pernas, expressando contentamento. Olha para mim e para o livro. Respondo seu olhar comentando que pegou o livro *O passeio*. Ele sorri por trás da chupeta (Figura 51).



Figura 51 – Lucas começa a se envolver com os livros
Fonte: A autora

Passados mais de quatro minutos, Lucas balbucia alto novamente, mexe os braços ao balbuciar, chamando, mais uma vez, minha atenção, mas agora passando as mãos sobre o livro *Adivinha o quanto eu te amo*, apontando e olhando para a ilustração (Figuras 52 e 53). Respondo a seu chamado perguntando a ele: “é..., adivinha o quanto eu te amo?, adivinha! Olha o coelho filho e o coelho pai! É, Lucas!”. Ele continua a balbuciar, balançando os braços, batendo suas mãos sobre o livro e apreciando-o com os olhos.



Figuras 52 e 53 – Bebês envolvidos com os livros
Fonte: A autora

Ana Laura prefere os livros aos brinquedos, desde o início (Figuras 54 e 55). E com quase vinte minutos de mediação, ainda “degusta” os livros.



Figuras 54 e 55 – Ana Laura explorando os livros e o espaço
Fonte: A autora

Aproveito seu interesse e coloco-a em meu colo para lhe dizer a história *Da cabeça aos pés*. Durante a narração, quando o movimento sugerido pelo personagem é bater palmas,

canto com ela a canção popular: “Bate palminha, bate! Palminha de São Tomé!”, batendo suas mãos. Ao ouvir a canção e ver o movimento, Samuel também bate palmas (Figuras 56 e 57).



Figuras 56 e 57 – Bebês envolvidos com os livros
Fonte: A autora

Bernardo ao entrar na bebeteca se interessa imediatamente pelos livros e engatinha pelo espaço, reconhecendo alguns livros, balbuciando e encontrando outros novos. Nesse encontrar de novidades e livros já conhecidos, ele explora autonomamente as estantes por quase dez minutos (Figuras 58 a 60).



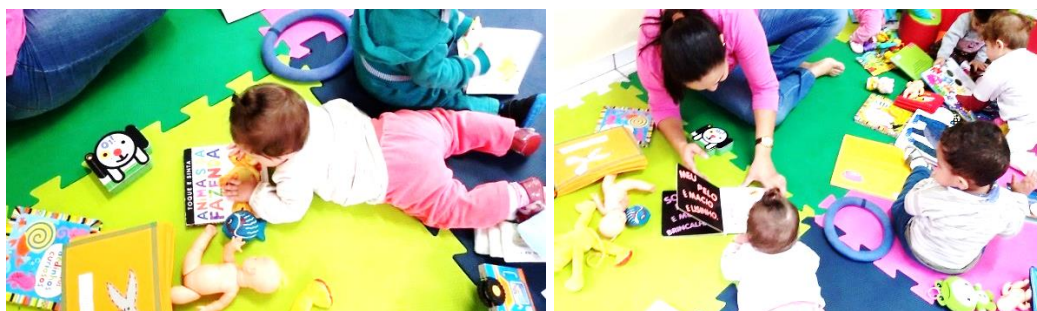
Figuras 58 e 60 – Bernardo explorando o espaço, as estantes, os livros
Fonte: A autora

Quando Bernardo encontra o *Oi, bebê!* entre vários livros, olha para mim, se aproxima e, com o título em sua mão, balbucia como se me mostrasse seu achado (Figura 61): um livro conhecido e apreciado. Respondo a sua atitude, partilhando de sua alegria: “Oi, bebê!, olha só, o *Oi, bebê!*, você viu?”.

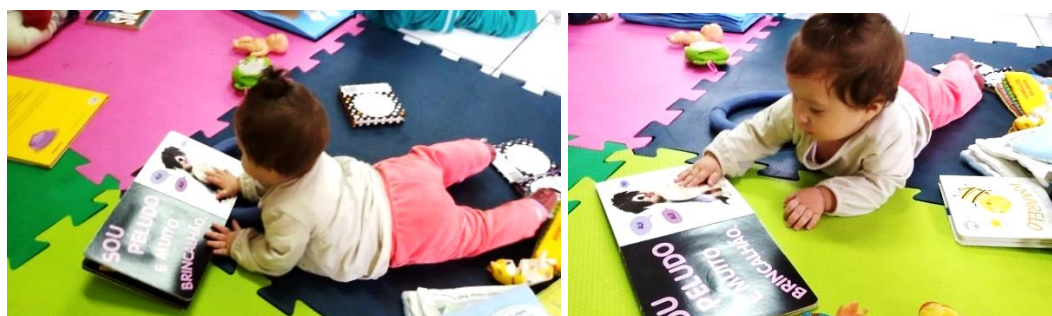


Figura 61 – Bernardo interagindo a partir do livro *Oi bebê!*
Fonte: A autora

Como percebo que Sophia tem sua atenção e necessidade voltadas para o título *Animais da fazenda*, narro para ela o livro, realizando onomatopeias, movimentos e vozes (Figuras 62 e 63). Também sugiro que ela toque o livro e sinta suas texturas. Mesmo depois de minha proferição, ela explora sozinha o objeto por alguns minutos (Figuras 64 e 65).



Figuras 62 e 63 – Sophia ouve e vê proferição
Fonte: A autora



Figuras 64 e 65 – Sophia em exploração autônoma
Fonte: A autora

Esta é a segunda sessão³⁰ de mediação que realizo com Ana Laura. Quando lhe mostro o livro *Tá tudo bem, neném!*, ela pega-o com as duas mãos, olha atentamente, sorri e tenta balbuciar.

Conforme leio e viro as páginas, ela olha com atenção, toca as páginas como se percebesse a textura diferente do livro, papel “normal” (Figuras 66 a 68). Demonstra gostar da consistência da folha. Durante a proferição, olha para onde aponto e quer sempre retornar para a capa (Figuras 69 a 71).

³⁰ Episódio gravado com a bebê Ana Laura no dia 17/05/2016.



Figuras 66 a 68– Ana Laura observa contente o livro *Tá tudo bem, neném!*
 Fonte: A autora



Figuras 69 a 71– Ana Laura desliza as mãos pelo livro e volta à capa
 Fonte: A autora

Tento estimular sua predição e realizar conexão texto-mundo quando surge a banheira na história, perguntando a ela se também tem banheira. Durante meu dizer, Ana Laura leva o livro à boca (Figuras 72 a 74). Ao afastar a obra dela, com olhos atentos e entusiasmados, mexe braços e pernas, tentando buscá-la.



Figuras 72 a 74– Ana Laura degusta o livro durante a proferição
 Fonte: A autora

Quando termino o dizer, após 3'18", pega o livro e o leva à boca novamente. Enquanto isso, embalo-a com a cantiga de ninar *Dorme, neném* (Figuras 75 a 77). Coloco o livro no chão, ela se inclina para alcançá-lo, segura-o e o leva à boca mais uma vez.



Figuras 75 a 77 – Ana Laura busca pelo livro quando o tiro de sua boca e degusta-o de novo
Fonte: A autora

Não realizo duas proferições, porque ela prefere explorar o livro com as mãos e a boca, mas apresento algumas páginas novamente (Figuras 78 a 80). Ao fazer isso, procuro relacionar o neném do livro com a neném Ana Laura, apontando ora para ilustração, ora para ela. Na segunda sessão, que durou 5', ela fica mais à vontade com o livro tentando pegá-lo mais vezes.



Figuras 78 a 80 – Depois da história, ela chupa o livro é embalada ao som de *Dorme, neném*
Fonte: A autora

Nesta sessão³¹, o primeiro livro que desperta interesse de Ana Laura é *Mas papai...*. Então, auxilio-a no pegar e apreciar esta obra (Figuras 81 e 82).



Figuras 81 e 82 – Ana Laura escolhe *Mas, papai...*
Fonte: A autora

³¹ Episódio gravado com a bebê Ana Laura no dia 02/08/2016.

No entanto, ela se dispersa com as estantes e o espaço da bebeteca (Figuras 83 e 84). Observando isso, deixo-a à vontade para explorar os livros e o ambiente como quiser.



Figuras 83 e 84 – Ana Laura se dispersa com as estantes
Fonte: A autora

E para minha surpresa, ela se interessa e tenta pegar novamente o *Mas papai...*. No entanto, sua exploração é superficial e ela ainda manipula o livro como se fosse um brinquedo (Figuras 85 a 87).



Figuras 85 a 87 – Ana Laura seleciona *Tá tudo bem, neném!*
Fonte: A autora

Outro livro que chama sua atenção é *O passeio* (Figuras 88 a 91). Como os demais, ela manipula este não como um objeto cultural portador de histórias, mas como se fosse um brinquedo ou outro objeto qualquer. A sessão dura aproximadamente 4'.





Figuras 88 a 91 – Ana Laura prefere explorar *O passeio*
Fonte: A autora

Neste episódio³², antes mesmo de adentrarmos à bebeteca, Bernardo aponta para a porta. Ao entrarmos e nos acomodarmos no tapete, ele dá grito de alegria, sorrindo. O primeiro título apresentado foi o livro indestrutível *Baby peekaboo* que traz a tradicional brincadeira “Achou!”, em que se esconde o bebê e por ele se procura, perguntando “cadê o bebê?”, tendo como resposta ao encontrá-lo “Achou!” (Figuras 92 a 94).



Figuras 92 a 94 – Bernardo se alegra com o novo livro e atenta-se a seu dizer
Fonte: A autora

A narrativa foi dita para ele com realização de onomatopeias e gestos. Após a proferição, faço com ele a mesma brincadeira, utilizando um lenço algumas vezes. Todavia, entre a brincadeira e os livros, ele prefere estes, sobretudo porque avista o *Oi bebê!* (Figuras 95 a 100). Durante todo o momento pós leitura, ele balbucia.



³² Episódio gravado com o bebê Bernardo no dia 09/08/2016



Figuras 95 a 100– Brinco de “achou” (*peekaboo*) com ele, que prefere o livro
 Fonte: A autora

Depois da brincadeira e de explorar o *Oi bebê!*, ele experimenta as texturas de um dos livros encontrados com autonomia. No entanto, procura sempre buscar seu livro preferido, mesmo soltando-o, logo o pega de novo. Passa a mão pela maciez do livro *O cordeiro procura sua mamãe*.

Como ele se interessa muito por esse título, profiro-o também. Porém, logo que sacia sua necessidade tátil, dirige-se a outro livro, mesmo antes de acabar a narrativa. O outro é, mais uma vez, o *Oi bebê!*, que leva consigo pela bebeteca (Figuras 101 a 104).



Figuras 101 a 104 – Pega novamente o *Oi bebê!* e sai pela bebeteca
 Fonte: A autora

Quando o convido para retornarmos à sala de atividades, ele balbucia e se vira para a estante com um sorriso como se me dissesse que quer ficar mais tempo na bebeteca. Como ele ignora minha solicitação de colocar o livro sobre o tapete, tento pegá-lo de sua mão, mas ele não me entrega. Levanto-me e pego em sua mão para que ele também o faça e retornemos, porém ele vira para trás recusando-se a ir (Figuras 105 a 107).



Figuras 105 a 107 – Recusa-se a entregar o livro e retornar para sala de atividades
Fonte: A autora

Quando decidi fazê-lo, leva consigo o livro, todavia, em vez de me acompanhar em direção à porta, senta-se em outro lugar, balbuciando, aponta para os livros, como se pedisse para explorá-los. Depois que peço para ele dar tchau para a bolsista que nos acompanha, em vez de fazê-lo, ele olha para mim manda um beijo, como se dissesse: “pode ir, ficarei aqui”. Tanto que, quando vou pegá-lo no colo para irmos, ele se senta mais vez (Figuras 108 a 110).



Figuras 108 a 110 – Não quer voltar para sala e me manda beijo
Fonte: A autora

Na quinta sessão³³ coletiva do Maternal, chegamos à bebeteca com uma fila em forma de trem, cantando juntos “piuíí... chip-chip-chip”. Logo que as crianças se sentam no tatame, pegamos a concentração no alto para exploração das estantes, mas também “pegamos” respeito, cuidado e carinho pelos livros. E, mais uma vez, explico que quando manuseamos o livro, precisamos de zelo, que não se pode sentar, pisar sobre ele ou rasgá-lo.

Podemos dizer que as duas palavras-chave dessa mediação foram compartilhamento e livro-brinquedo, visto que as crianças dividiram livros, brincadeiras, atenção e histórias (Figuras 111 a 114). A presença de livros em formato e materialidades diferentes familiariza os

³³ Episódio coletivo gravado com as crianças do Maternal no dia 23/06/2016.

bebês e as crianças pequenas com a cultura do livro e isso inclui os livros-brinquedo (Figuras 115 a 121).



Figuras 111 a 114 – Maternal tendo acesso aos livros
Fonte: A autora



Figuras 115 a 121 – Maternal explorando e compartilhando
Fonte: A autora

“A construção do leitor e de sua autonomia passa pelo manuseio do livro” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 37). É o que percebemos no manusear e explorar de Lucas, Ana Laura e Sophia. As pesquisadoras vão além e dizem que ter o livro ao nosso alcance possibilita caminhos e ainda desperta nosso interesse em relação à leitura e confirmamos isso até mesmo com os bebês.

A comunicação do bebê passa por seu gesto e movimento que propicia interação entre ele, o mediador e seus pares. É isso que observamos quando Samuel e Bernardo apontam, mostram e imitam ações, isto é, a partir da interação por meio da atividade principal desses bebês, a comunicação emocional, como mediadora fui capaz de responder aos chamados infantis e criar relações, atendendo suas necessidades e compartilhando cultura.

Apesar da influência da afetividade no primeiro ano do pequeno, “ao longo do segundo semestre de vida, além do interesse pelas pessoas, o bebê desenvolve o interesse pelos objetos” (GUIMARÃES, 2016, p. 59). É o que observamos quando Sophia se entretém experimentando sozinha e com a autonomia que sua fase de desenvolvimento lhe permite.

Levar a linguagem dos textos escritos, como o do livro *Tá tudo bem, neném!*, aos bebês contribui para despertar neles as palavras e proporciona novas possibilidades de intercâmbio entre adulto e livro. É o que observamos nesse episódio com Ana Laura. Mas, para além dessa proferição e dessa escuta compartilhadas, podemos observar a forma como a pequena lê: pega o livro, olha, sorri, balbucia, toca, leva à boca.

Como defende López (2018, p. 53):

Um bebê [...] que tem uma relação fluida com os livros não é ainda um leitor convencional: lê seu livro chupando-o, sacudindo-o, de trás para frente ou sem uma ordem ao folhear; no entanto, seus sentidos estão alertas e são capazes de perceber qualquer forma, cor, textura, a relação entre palavra e imagem que o adulto fornece, o sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, da língua do relato, da narração, acrescenta a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem, assim como aquilo que não é tátil, nem visual, nem auditivo, mas que ocorre em outro nível da sensibilidade, que é afetivo e intraduzível, muitas vezes. Um bebê que folheia e puxa para frente e para trás um livro literário com interesse está imerso, então, no território da arte.

Além de oferecer um texto literário de qualidade a pequena Ana Laura, busquei envolvê-la num banho sonoro e afetivo quando depois da proferição, a embalei com uma canção de ninar, porque embalar é ato tranquilizador que remete ao ventre da mãe e, mais do que isso, para López (2016a), o acalanto nos mergulha na linguagem e nos proporciona dois tipos de vínculos: o de apego, que se trata de uma aprendizagem subjetiva e psíquica; e o poético, que

ensina a metáfora, e, justamente por isso, esse tipo de cantiga consiste numa forma de enriquecer a aproximação do bebê à linguagem, à leitura e à literatura.

Procurei deixar Ana Laura à vontade para atender sua necessidade e adquirir autonomia na seleção do livro e sua exploração, pois “a autonomia é construída nas relações entre adultos e crianças, ou seja, a partir das condições criadas pelos adultos, da realização de atividades conjuntas de forma significativa” (GUIMARÃES, 2016, p. 68).

Podemos atuar na ZDP do bebê fazendo algo com ele, mas não por ele. Podemos provocar um pequenino a folhear um livro, a observar suas ilustrações, criando espaços, momentos e interações para incentivá-lo.

O bebê demonstra os livros de seu interesse. Alguns deles transformam-se em seus objetos preferidos tendo poderes calmantes e fornecendo segurança. Por isso, é interessante propiciar o livre acesso dos pequeninhos aos livros e sua manipulação, exploração e leitura (CARRASCO-ALTAMIRANO, 2017). É justamente essa segurança e proximidade que observamos em Bernardo com o livro *Oi bebê!*.

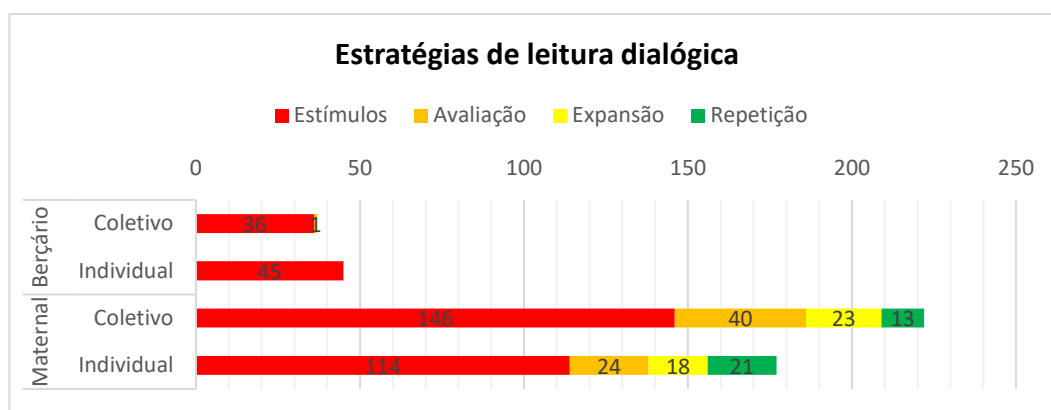
Concordo com Carvalho e Baroukh (2018, p. 38) quando elas explicam que “é preciso ter o livro nas mãos para aprender a ler e a manuseá-lo. Manipular um livro é uma das atitudes leitoras e, portanto, deve ser conteúdo de aprendizagem – e de ensino”. Por isso, privilegiei nas mediações com os bebês e as crianças pequenas momentos em que pudessem escolher por conta própria as obras de seu interesse, explorar e compartilhar com os colegas ou a mediadora, e é o que observamos no quinto episódio coletivo com a turma do Maternal.

O livro-brinquedo tem, entre outras, a função de aproximar as crianças do livro como objeto cultural e social. Embora esse tipo de livro não deva tomar o lugar da narrativa que, segundo Carvalho e Baroukh (2018), oferece outra forma de experiência, há espaço para todos os gêneros e materialidades. Além disso, o brinquedo também possui seu papel e seu momento. As fotografias nos revelam como são lúdicos e promissores esses encontros.

4.3.2 Estratégias de leitura

Em relação às estratégias de leitura, observamos no Gráfico 3 que entre as duas turmas, foi possível empregá-las mais com as crianças do Maternal do que com os bebês do Berçário.

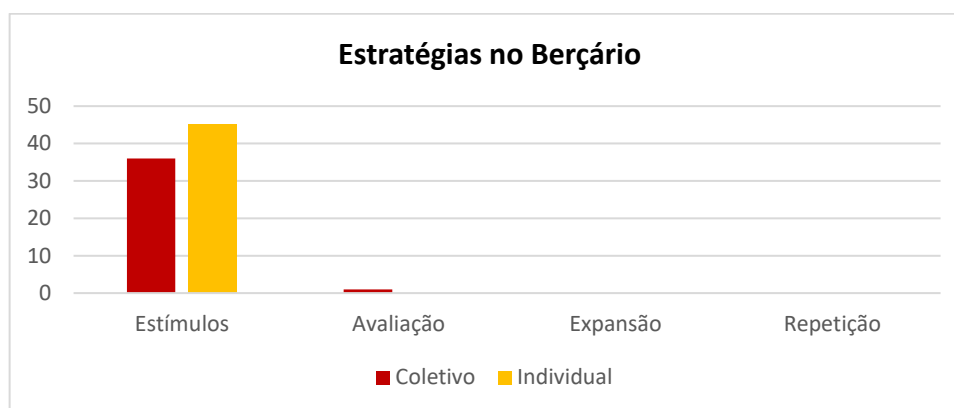
Gráfico 3 – Comparativo da frequência das estratégias dialógicas



Fonte: Dados da pesquisa de campo

No Gráfico 4, verificamos que com os bebês a estratégia mais empregada foi a de *Estímulos* tanto no coletivo como individualmente. É provável que este dado tenha se efetivado porque os bebês ainda não possuem linguagem oral totalmente desenvolvida e, por isso, apresentam outras formas de responder aos estímulos da mediadora. Não sendo sempre possível a avaliação ou a expansão de suas respostas, por exemplo.

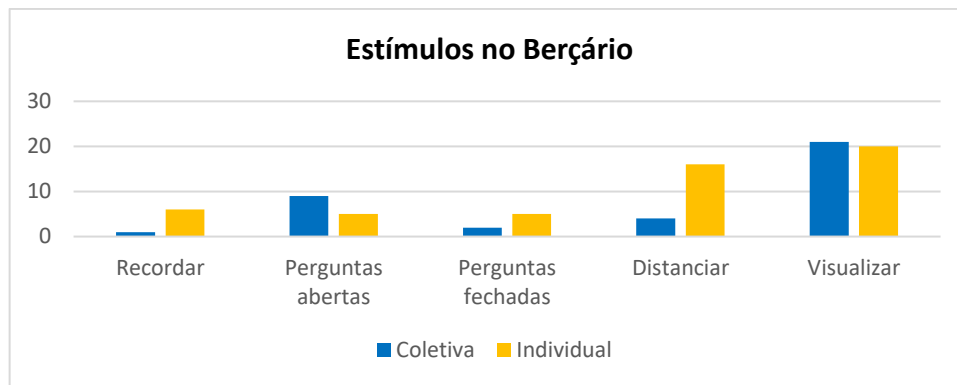
Gráfico 4 – Frequência das estratégias dialógicas no Berçário



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Entre os estímulos mais utilizados no Berçário (Gráfico 5) temos em ordem de ocorrência: *Visualizar*, *Distanciar*, *Perguntas abertas*, seguidas em último lugar por *Perguntas fechadas* e *Recordar*. Não se verificou o estímulo *Completar* no Berçário.

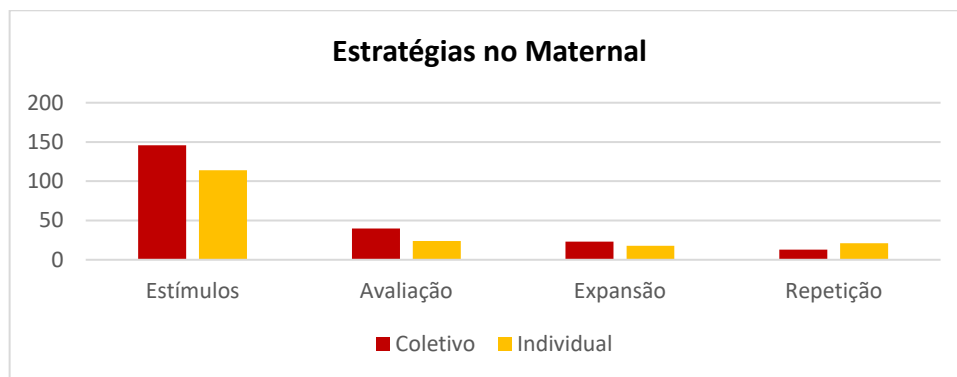
Gráfico 5 – Frequência dos estímulos ao diálogo no Berçário



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Embora com as crianças pequenas, da mesma forma que com os bebês, tenha sido mais frequente a utilização dos *Estímulos*, com elas também houve incidência (Gráfico 6) de outras estratégias como *Avaliação*, *Expansão* e *Repetição*.

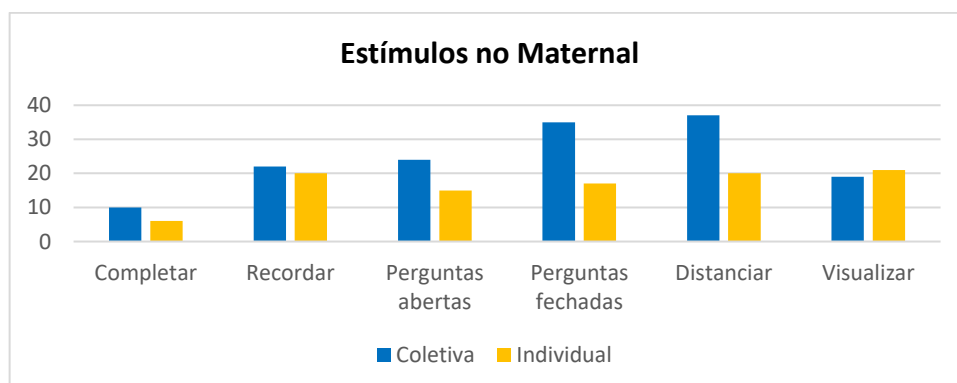
Gráfico 6 – Frequência das estratégias dialógicas no Maternal



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Entre os estímulos mais empregados com a turma do Maternal (Gráfico 7) temos por ordem de frequência: *Distanciar*, *Perguntas fechadas*, *Recordar*, *Visualizar*, *Perguntas abertas* e *Completar*.

Gráfico 7 – Frequência dos estímulos ao diálogo no Maternal



4.3.2.1 Estímulo a conversar/responder

4.3.2.1.1 Completar

Depois da contação coletiva de *Gildo* no dia 19/05/2016, distribuo bexigas coloridas para as crianças brincarem e também conversamos coletivamente sobre a história. Início perguntando o nome do personagem. Emanuel me diz que o nome da história é “elefante”. E eu corrijo sua informação, dizendo que é Gildo.

Continuo a conversa e os incentivo com uma pergunta para que completem a lacuna, dizendo que “Gildo era muito?... corajoso!”, mas ainda não conseguem responder, talvez porque não soubessem a resposta, ou simplesmente por ainda apresentarem limitações de articulação.

Depois de mais ou menos 20’, reconto a história. Quando pergunto deixando espaço para que completem: “Mas Gildo tinha medo de uma coisa... ele tinha medo de?...”, Emanuel completa: “baiããõ”. Avalio afirmativamente sua resposta repetindo-a: “de balão! Bexiga!” (Figuras 122 e 123).



Figuras 122 e 123 – Contação para Maternal de *Gildo*

Fonte: A autora

No episódio coletivo com o Maternal do dia 09/06/2016, continuo mostrando para eles alguns detalhes das ilustrações. Digo que avô, ao não conseguir puxar o rabanete, “resolveu chamar a?...” e as crianças completam quase em uníssono: “vó!”.

Mais adiante, quando viro a página e deixo espaço para que completem, dizendo: “até que a netinha chamou o?...”, Bianca completa, olhando a página: “cachorro!”.

Sigo com espaços para completarem: “e o cachorro chamou o?...”, ela completa mais uma vez: “gato!”. Confirmo suas respostas, repetindo-as e dando sequência na leitura com espaços para completarem.

Sempre após a repetição do “puxa-que-puxa-que-puxa...”, Daniel completa: “e nada do rabanete sair da terra!”.

Neste episódio, além da ação de completar, verificamos que as crianças se apoiam na ampliação da história para me auxiliarem a narrar. E o bom de se considerar as ilustrações é que elas revelam o modo com se aproximam da narrativa, além disso, trazem o olhar de um artista no caso de *O grande rabanete*, Claudius.

Conto a história *Maria vai com as outras*, no dia 18/08/2016 para o Maternal, utilizando a caixa-livro e ovelhas confeccionadas em E.V.A. coladas em palito de picolé. Às vezes, as crianças me auxiliam a contar falando o refrão e algumas até me remedam conforme eu espiro, finjo calor ou faço “mээээ” por exemplo. Além disso, conforme elas percebem que palavra eu inicio a falar, me ajudam a completá-la (Figuras 124 a 127).



Figuras 124 a 127– Contaçon para Maternal de *Maria vai com as outras*
Fonte: A autora

Começo a segunda contaçon e os incentivo a participarem completando o nome da ovelha: “era uma vez uma ovelha chamada?...”. Emanuel completa: “Maria!”. Confirmo sua resposta e continuo.

Carvalho e Baroukh (2018, p. 81-82) asseguram que “no que tange à leitura, a conversa é foro privilegiado de troca de impressões, indicações e opiniões”. Bajour (2012, p. 23), por sua

vez, esclarece que “para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. [...] Falar dos textos é voltar a lê-los”.

Na leitura dialógica, a criança pode ser quem mais conversa antes, durante e depois da história, por isso a necessidade de se estimulá-las a falar. Completar as lacunas deixadas em branco pelo mediador pode auxiliar no desenvolvimento da atenção, bem como na compreensão do que se ouve e vê. Sendo assim, são interessantes essas ocasiões em que se deixa espaço para os pequenos arriscarem a falar e dar suas respostas durante o diálogo.

Recontei a história de Gildo, porque a releitura ou o relato de uma mesma narrativa é interessante, visto que no primeiro momento, em geral, se lê ou conta sem interrupções, já na segunda vez, pode haver mais conversa e interação entre as crianças, entre elas e o mediador, possibilitando que se atentem a detalhes e aspectos tanto do texto verbal como do visual (COSTA; MODESTO-SILVA, 2018).

Do mesmo modo que, na primeira narração de *Maria vai com as outras*, as crianças me imitam. Quando as ovelhas e Maria espirram, elas também. Se eu coloco a mão sobre a testa indicando calor, elas fazem o mesmo. Se berro, elas igualmente. E assim, divertem-se bastante.

No contexto da creche, é comum observarmos os pequenos repetirem o movimento do corpo do adulto mediador ou mesmo um som vocal, como acontece nesse episódio do Maternal. Guimarães (2016) revela que a imitação da criança surge como um oportunidade de incremento das interações, de experiência afetiva e também de linguagem.

4.3.2.1.2 Recordar

Ana Laura³⁴, ao avistar o *Toc-toc!*, busca-o com autonomia. Ela o pega ao mesmo tempo em que segura *O passeio*. Aproveito e comento: “esse é do toc-toc, lembra?”. Ela balbucia algo, olhando para o livro (Figuras 128 a 130). Por volta de 5’10” encerramos a sessão.

³⁴ Episódio gravado individualmente com a bebê Ana Laura no dia 09/08/2016.



Figuras 128 a 130 – Ana Laura, *O passeio* e *Toc-toc!*
Fonte: A autora

Bernardo, no dia 05/04/2016, pega os livros pelo chão, tentando escolher um. Nesse momento, tenta passar as páginas, balbucia e deixa que eu conduza sua mão pelas texturas do livro *Bichinhos fofinhos*, e sorri olhando para mim.

Segura o livro sonoro, que já foi usado pela professora da sala, o que demonstra ativação de seu conhecimento prévio, e a este retorna outras vezes. Fica apertando os botões para ouvir os sons dos animais, há expressão de contentamento em seu olhar e a boca se abre como se esboçasse algo a dizer. Aperta os botões do livro sonoro e fica com ele por um tempo considerável (Figura 131).



Figura 131 – Bernardo aperta os botões do livro musical já lido pelas professoras
Fonte: A autora

O fantoche da girafa Kiki surge, no dia 09/06/2016, depois de assistirmos ao vídeo clipe de *Gildo*, e pergunta às crianças se gostaram da história do livro *O grande rabanete* e elas dizem que sim. A girafa diz: “é verdade que o avô plantou uma cenoura?”. Algumas crianças respondem que sim, mas a girafa insiste: “uma cenoura?” e Daniel corrige a informação: “não, um rabanete” (Figura 132).

Após uma breve conversa, fazem uma fila para beijar a Kiki e podem explorar as estantes, os livros e tocar o sino usado na contação (Figura 132 e 133). A sessão dura ao todo em torno de 40’.



Figura 132 – Girafa Kiki conversa sobre a história
Fonte: A autora



Figura 133 – Fantoche Kiki beija as crianças
Fonte: A autora

Esta mediação do dia 16/06/2016, acontece em trio. Bianca é atendida juntamente com Daniel e Maria Eduarda. Apresento-lhes o livro *O grande rabanete* novamente. Pergunto o que veem na capa. Bianca aponta e diz: “o cachorro, o gato e o rato”. Confirmo sua resposta e amplio-a dizendo que também havia o avô e que ele plantou uma semente de rabanete. Aproveito e distancio do texto, mencionando que ele fez como a professora estava fazendo com as crianças de outra sala na horta da creche: plantando sementes para nascer flores.

Quando pergunto se eles acham que o rato era mesmo o mais forte, Daniel se lembra da ilustração, fazendo até uma voz mais fraca: “eu sou o mais forte, eu sou o mais forte!”. E ele completa: “deu para todo o mundo o rabanete porque ele é grande”, recordando sozinho da história ao ver a ilustração dos personagens comendo o rabanete. Bianca enfatiza: “ele era muito forte”.

Nos dois primeiros episódios com Ana Laura e Bernardo, observamos a ação de recordar. Com a primeira, quando ela demonstra sua lembrança ao selecionar o título, olhar para o livro e balbuciar; e, com o segundo bebê, quando ele opta pelo objeto sonoro já

apresentado a sua turma pelas professoras regentes, também balbuciando e reproduzindo os sons apertando os botões.

Com ambos bebês considerei sua autonomia, não no sentido de avaliá-los como capazes de fazer escolhas, folhear e ler, mas de olhá-los em atividade espontaneamente, pois “a criança não brinca, vive. [...] Para a criança, não se trata de ‘preparar o futuro’, mas de esgotar suas possibilidades atuais” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 42). Autonomia que é exercida e recebe a mediação para se recordarem de experiências anteriores, acionando seu conhecimento prévio.

Com o auxílio da fantoche Kiki, desenvolvo o momento da recordação com as crianças pequenas do Maternal. Ocasão quando foi possível desenvolver a atenção delas, saindo das respostas automáticas e sem observar o conteúdo da mensagem. É o que ocorre quando apenas Daniel percebe o “equivoco” da girafa e o corrige. Além do mais, foi um momento de interação e afeto entre crianças e mediadora.

O recordar o livro *O grande rabanete* ocorreu com o distanciamento da narrativa e conexão com uma realidade vivenciada na creche e testemunhada pelas crianças do M1: uma das professoras plantou uma horta com sua turma. Assim, ao lembrar do que fala o livro, foi possível conectar o ato de plantar do avô da história com a ação presenciada na creche.

Além disso, quando verifica as ilustrações durante esse momento de diálogo, Daniel se recorda de trechos verbais da história, o que incentiva sua relação com a linguagem.

4.3.2.1.3 Perguntas abertas/Conversar

Quando pergunto abertamente para os bebês no final da contação de *O saco*³⁵ “o que será que tem dentro do saco, vamos ver?”, Bernardo responde balbuciando e olhando para uma das professoras. Samuel busca a outra docente para partilhar esse momento de dúvida e suspense da história (Figuras 134 e 135).

³⁵ Episódio coletivo gravado com os bebês do Berçário no dia 15/06/2016.



Figuras 134 e 135 – Bernardo e Samuel buscam a atenção das professoras
Fonte: A autora

Na segunda sessão coletiva do Maternal, no dia 31/03/2016, realizo o dizer do livro *Palhaço, macaco, passarinho*. Início solicitando que repitam comigo a parlenda: “O macaco foi à feira / sem saber o que comprar / então ele comprou uma cadeira / que é para a comadre sentar / a cadeira esborrachou / e a coitada da comadre foi parar no corredor”. Depois de aproximadamente 2’, convido-os para levantarem as mãos e pegarmos a concentração.

Em seguida, pergunto quem já viu macaco e como ele é. Bianca diz que ele é um elefante, então, explico que se trata de um animal que tem pelos e faço alguns de seus movimentos e onomatopeias.

Ao mencionar, no dia 04/08/2016, durante a contação da história *O saco* que “toda aquela conversa acabou acordando o saco”, pergunto às crianças, mostrando o saco confeccionado em TNT e fazendo certo suspense: “o que será que tem dentro? Alguém sabe o que tem dentro do saco?”.

Bianca responde que sim, quando questiono o quê, ela me diz que um jacaré. Crio mais suspense e digo: “será que é um jacaré? Vamos ver?”. Enquanto isso, outra criança diz: “não, um elefante”. Quando tiro o sapo de pelúcia do saco, as crianças sorriem espantadas. Bianca diz apontando para ele e sorrindo: “é um sapo!”. Mateus vibra com a revelação (Figuras 136 a 139).



Figuras 136 a 139 – Contação para o Maternal de *O sacco*

Fonte: A autora

Na fase dos 3 anos, aproximadamente, as crianças costumam ter como atividade principal a manipulação dos objetos. Assim, num ambiente enriquecido com a linguagem verbal, elas costumam se interessar espontaneamente por aquilo que o adulto lhe apresenta, seja um bicho de pelúcia que surge na história ou mesmo o livro que carrega a narrativa contada.

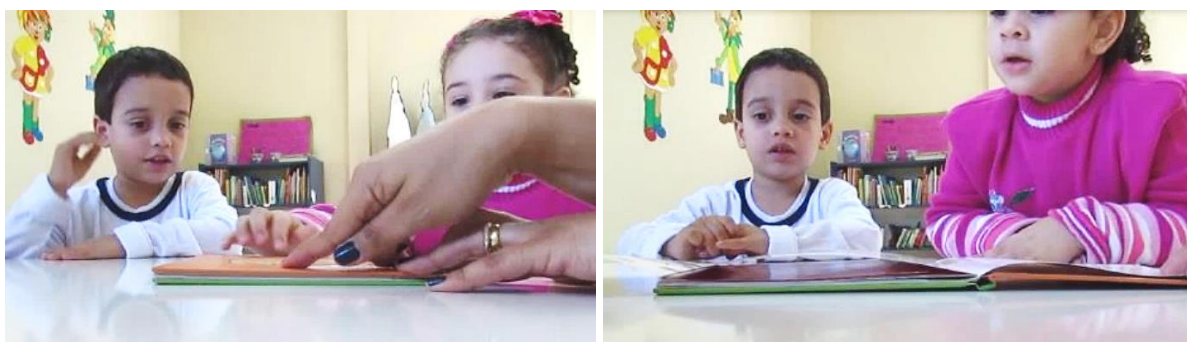
Além disso, por meio de perguntas abertas o mediador pode criar suspense e construir previsões com as crianças, estimulando a construção de sentidos e, neste caso, ampliando seu conhecimento prévio, realizando conexões e possibilitando a visualização do final da história.

Por volta de 8'30" de sessão do dia 12/08/2016, apresento um livro novo a duas crianças do Maternal: *Onde?*, mas Bianca diz que se chama "gato" e Davi, "gatinho", porque tem a figura de um felino na capa. Então, aceito a interferência deles e comento: "isso, tem um gato na capa, né? Quem escreveu foi o Guido van Genechten".

Questiono-os se acham que se trata de um gato ou uma gata. Bianca insiste no gatinho, mas Davi diz: "é uma gatinha, ela é menina". Pergunto por que acha isso e ele responde que "porque sim". Então, explico que tudo indica que seja porque ela tem uma florzinha na cabeça e, apontando para o laço que Bianca tem, digo ela está como você "de lacinho".

Na primeira questão do tipo "onde" que surge no livro, pergunto para eles "onde a mamãe pássaro deixa as minhocas?". Bianca diz que "dentro do túnel", pergunto novamente e ela diz: "dentro da caverna". Davi, assim que abro a aba e olhando para a ilustração, fala que "no bebezinho, pro filho". Confirmo a hipótese dele, corrigindo-a: "isso, no ninho para os

filhotinhos”. Bianca comenta: “pro bebê pássaro”. Aceito aprovando seu comentário e mostrando mais uma vez a ilustração (Figuras 140 e 141).



Figuras 140 e 141 – Conversa sobre *Onde?*
Fonte: A autora

Na interação entre Samuel, Bernardo e suas professoras regentes, observamos como as ações compartilhadas possibilitam o ingresso dos bebês na cultura e o desenvolvimento de processos comunicativos (GUIMARÃES, 2016). Tal interagir foi possível a partir de uma pergunta aberta que convida ao diálogo, permitindo situações para se expressarem oralmente.

“Fazer poesia significa brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro. Com a poesia, a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem” (LÓPEZ, 2016a, p. 99). E a autora acrescenta: “para todas as crianças [...] é muito prazeroso mergulhar dentro da poesia disparatada, nesses jogos do sem sentido que lhes permitem um descanso em relação à necessidade de se adequar às regras do mundo, aos códigos da realidade”.

É justamente a brincadeira linguística que proporciona às crianças do M1 adentrarem na história, quando, antes da contação, oportunizo a parlenda. Mesmo sem ainda conseguirem repetir minhas palavras, é perceptível seu contentamento e diversão ao ouvirem o texto aparentemente sem sentido e nexos declamados por mim. Além disso, elas passam a ter mais um texto poético e cultural em seu repertório.

As perguntas abertas realizadas por mim também contribuíram para atualização do conhecimento prévio de Bianca e Davi, porque a partir da visualização de cada aba aberta do livro *Onde?*, eles puderam alargar seu repertório, realizando conexões entre o livro e suas vidas, mas também construindo suas próprias previsões que foram aprovadas ou refutadas durante a leitura.

4.3.2.1.4 Perguntas fechadas/Questionar

Esta sessão do Maternal ocorrida no dia 16/09/2016 é realizada em quarteto: Ana Júlia, Bianca, Emanuel e Maria Eduarda. Apresento o livro *Onde está o elefante?*, perguntando o que há nessa capa. Bianca responde que “uma floresta”. Emanuel: “um monte de árvores”. Bianca acrescenta: “e um elefante”. Aprovo suas respostas, repetindo-as. Ana Júlia aponta e pergunta “o que é isso?”, explico que uma árvore, tipo uma macieira.

Assim que abro o livro, pergunto o que veem. Bianca responde que um céu. Aceito sua resposta, dizendo que pode ser o céu, mas que “também pode ser um?...”, dando espaço para que completem. Emanuel o faz dizendo: “um lago” e acrescento: “o mar, um rio”. Comento que imagino ser um mar ou rio porque existem ondas na ilustração, mostrando-as. Emanuel, por sua vez, pronuncia “uau”.

Embora parecesse desatenta, assim que viro a página, Bianca aponta e diz: “e o elefante aqui”. Então, pergunto: “cadê o elefante?” e todos tentam me mostrar na ilustração. Aprovo suas respostas. Aponto para um detalhe e questiono o que é aquilo. Bianca diz “um dragão”; Emanuel, “uma minhoca”; e eu acrescento: “ou uma cobra”. Ana Júlia acha que é “uma cobrinha”.

Na sessão do dia 28/10/2016, prossigo com o dizer de *Onde vivem os monstros*. Quando, na história, a mãe de Max o coloca de castigo, pergunto se ele está feliz ou triste. Bianca menciona que triste. Quando questiono o motivo, nem ela nem Rosy conseguem me informar. Desse modo, esclareço que é porque ele foi castigado pela mãe. Indago se já ficaram de castigo. Bianca diz que não. Rosy, sim. Observo que Bianca ainda detém o olhar para a descrição de personagens e cenários. No entanto, ela gosta quando arregalo olhos, dentes e reviro os olhos como os monstros faziam.

Com as crianças do Maternal, começo a proferir, no dia 31/03/2016: “o palhaço sorri!”, mostro-lhes a ilustração e pergunto: “vocês estão vendo o palhaço sorrir?”. Continuo a leitura e mais adiante profiro: “o palhaço faz palhaçada para gente rir!” e pergunto: “o que esse palhaço está fazendo?”. Como eles ainda não articulam direito, me olham, então, pergunto: “é palhaçada?”, algumas crianças balançam a cabeça afirmativamente.

Continuo: “o palhaço não deixa a gente ficar triste” e pergunto: “por que ele não deixa a gente ficar triste?”. Bernardo responde dizendo “é porque ele faz palhaçada”. Avalio positivamente sua resposta repetindo-a.

No episódio ocorrido com Bianca, Ana Júlia, Emanuel e Maria Eduarda, as perguntas fechadas ou os questionamentos realizados pelos pronomes interrogativos, aliados à lacunas para completarem, possibilitaram a ampliação vocabular das três crianças por meio da observação dos detalhes das ilustrações do livro *Onde está o elefante?*.

É possível que Bianca e Rosy tenham atribuído sentidos a esse título quando iniciei o diálogo realizando perguntas fechadas a partir das ilustrações e à medida que recordávamos a história de *Onde vivem os monstros*. Afinal, alguns títulos falam com as crianças e não sobre elas, pois não buscam ensinar alguma coisa, mas sim tratar sobre o cotidiano infantil e dialogar com os pequenos (CARVALHO; BAROUKH, 2018).

Percebemos ainda no episódio em que narro *Palhaço, macaco, passarinho*, como as questões fechadas propiciaram um momento para a expressividade e compreensão de Bernardo quanto ao assunto do livro. E isso não é pouca coisa, visto que “toda criança que mergulha na arte é, assim, uma intérprete-tradutora-criadora de sentidos mais ou menos explícitos, [...] a experiência com a arte se torna uma forma mais democrática de conceber o acesso à cultura, à construção de significados, à vitalidade da existência” (LÓPEZ, 2018, p. 63), ou seja, a observação aos detalhes, a apreciação do texto visual e verbal, bem como a expressão de sua compreensão são facetas da experiência literária e artística que necessitam de mediação.

4.3.2.1.5 Distanciar

Quando³⁶ falo o nome do livro *Tá tudo bem, neném!*, Bernardo olha para a obra, balbuciando, apontando e querendo pegá-la. Realizo a estratégia conexão texto-leitor ao mostrar que o bebê da capa do livro está no carrinho assim como ele estava quando fui buscá-lo na sala de atividades. Quando a história acaba, concluo com “E essa história entrou por uma porta, saiu pela outra e quem quiser que conte outra”. Embalo Bernardo ao som de “Dorme, neném” (Figura 142).

³⁶ Episódio gravado com o bebê Bernardo no dia 17/05/2016.



Figura 142– Bernardo embalado com a canção “Dorme, neném”
Fonte: A autora

Nesta mediação do dia 24/05/2016, Bernardo está em dupla com o colega de sala Caio. Sentados ao meu lado no chão, inicio tentando realizar a conexão texto-leitor, perguntando “Quem gosta do papai e da mamãe?”, nesse intervalo, Bernardo tenta pegar o livro, mexendo a boca, como se balbuciasse, mas sem som (Figura 143).



Figura 143 – Caio e Bernardo conhecem o *Adivinha o quanto eu te amo*
Fonte: A autora

Nesta tarde³⁷, assim que Bernardo enxerga a porta da bebeteca, corre em sua direção, gritando “êêê...”. Logo que se senta em meu colo, vê os livros e pergunto se quer que eu leia um para ele, balbucia. Apresento-lhe a capa e comento que o cabelo do personagem parece o dele, apontando para a capa e passando a mão sobre sua cabeça.

Aproveito a sonoridade rimada do texto para realizar entonações diferentes. Após a proferição, canto a cantiga popular: “Pirulito que bate-bate...”. Assim que começo a cantar, ele balbucia e aponta para o livro. Finalizo com “essa história entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra, gostou?” (Figuras 144 a 146).

³⁷ Episódio gravado com o bebê Bernardo no dia 20/09/2016



Figuras 144 a 146 – Bernardo durante a proferição
Fonte: A autora

No dia 19/05/2016, logo após a canção de abertura, que propicia concentração, pergunto às crianças quem tem medo de alguma coisa e comunico que tenho medo de rato. Daniel responde que ele tem medo de lobo mau. Pergunto a Bianca que me diz ter medo de macaco. Continuo: “quem mais tem medo de alguma coisa?”. Percebo que Mateus tenta falar algo e pergunto: “do que você tem medo, Mateus? Tem medo do quê?”. Daniel intervém e diz que “ele não sabe falar”. Preciso dizer que sabe, pois quase me disse seu medo.

Após essa interferência, aproveito envio a pergunta para Guilherme, Miguel, Ana Júlia, Bernardo, Emanuel. Este me diz que tem medo de dinossauro. Guilherme dá a mesma resposta que Emanuel. Bernardo diz que tem medo de “dinogugi” que está na casa dele e que gosta de dinossauro porque ele faz “uoar!”.

Bianca intervém de novo e, dessa vez, diz ter medo de jacaré. Ana Júlia diz o mesmo. Mateus consegue falar agora e repete “eu tenho medo de jacaré”. Conforme algumas crianças ainda tentam dizer quais são seus medos, mesmo que eles, coincidentemente, sejam iguais aos de seus colegas, pergunto: “e essa história, será que vai falar sobre o quê?”, mostrando a capa do livro.

O quarto encontro coletivo do Maternal, ocorrido no dia 09/06/2016, contou com a técnica história ampliada (COELHO, 2004) que consiste na contação com ampliações das páginas, de *O grande rabanete*. Antes de iniciarmos, realizo um combinado com eles, dizendo que primeiro conto a história, após a contação realizaremos uma atividade no mural, em seguida experimentaremos algo, depois assistiremos um vídeo e, por fim, poderão explorar as estantes.

Começo perguntando quem gosta de cenoura, tomate, beterraba, mandioca até perguntar se conhecem e gostam de rabanete.

Apresento-lhes o rabanete comprado no mercado e uma foto na qual ele aparece com as folhas (Figuras 147 e 148). Explico que se trata de uma raiz que mantém a parte avermelhada para dentro da terra e a verde para fora. Anuncio o livro, sua autora e que os desenhos são do Claudius (Figura 149).



Figuras 147 e 148– Apresentação do rabanete
Fonte: A autora



Figura 149 – Apresentação da história
Fonte: A autora

Quando exploramos *O almoço* juntos no dia 25/11/2016, Mateus acredita que o homem quer pegar um caracol do buraco; depois que ele faz sopa e que o coelho não está na panela. Quando viro a última página, ele diz que o coelho fez “buuu!” porque está com os braços levantados.

Pergunto ao Felipe o que há no buraco. Ele me diz que é uma minhoca. Mateus olha e diz que ele caiu. Após folhear a página, Felipe comenta que o personagem está pegando algo. Confirmo, repetindo: “é, ele está pegando”. Ele me indaga: “é o coelho?”. Desse modo, convido-o para descobrirmos: “será que é o coelho? Vamos ver?”. Confirmamos sua hipótese.

Nos três primeiros episódios ocorridos com Bernardo, averiguamos a importância da estratégia conexão, ou nas palavras de Whitehurst (2002), distanciar do texto para a vida dos pequenos ouvintes/leitores, bem como presenciamos balbucios e tentativas de comunicação do bebê. Além disso, em dois deles, ofertei-lhe cantigas populares: *Nana nenê* e *Pirulito que bate, bate*.

Guimarães (2016) defende que mesmo sem ainda ter se apropriado da linguagem verbal, os bebês se envolvem em ricos diálogos, motivados por sua expressividade corporal: sorrisos, choros, expressões faciais, movimentos de interação. É justamente essa comunicação com troca de olhares, pequenos gritos, falas, sorrisos, apontar e diálogo verbal que vivenciamos nas experiências sociais de Bernardo e o que possibilita a conexão entre o carrinho de bebê em que passeia e se alimenta, os pais, seu cabelo, a canção e os textos oferecidos.

Realizo tais distanciamentos a partir de perguntas fechadas, visualização das capas e ilustrações dos livros e de musicalidade. Na verdade, a junção entre literatura e música é fecunda porque segundo López (2018, p. 83), “cantar as crianças, com as crianças e para as crianças reúne, como prática cultural a transmissão, a expressão e o suporte afetivo”.

Nas três últimas situações, as crianças do Maternal têm a oportunidade de conectar as narrativas: *Gildo*, *O grande rabanete* e *O almoço* a suas experiências pessoais. Seja porque falaram sobre seus medos ou conversaram sobre alimentação, seja porque utilizam suas experiências prévias na construção de sentidos, como no caso em que Mateus associa os braços levantados do personagem ilustrado como de alguém que espanta outra pessoa e emite um sonoro “buuuu”.

E esse olhar para o livro relacionando-o com suas experiências contribui para o aprendizado da observação. “As crianças precisam se debruçar sobre os objetos ou fenômenos do mundo, investigá-los, reconhecê-los, quer se trate de um livro, de uma música, de uma pintura, de um chocalho, de um brinquedo [...]” (LÓPEZ, 2018, p. 64), é esse observar que possibilita as primeiras conexões atualizando seu repertório.

4.3.2.1.6 Visualizar/Apontar

O subeixo *Visualizar ao apontar para o livro* não faz parte dos estímulos propostos por Whitehurst (2002). No entanto, dado ao elevado número de situações em que ele apareceu e considerando que em muito contribuiu para a compreensão dos bebês e das crianças, bem como facilitou a utilização de outras estratégias, inseri-o na análise dos dados e na proposta metodológica de educação literária com crianças de até 3 anos.

Depois de proferir *O que tem dentro da fralda?* aos bebês, no dia 01/06/2016, deixo-os explorando o livro e coloco Manuela em meu colo para dizer a ela a história *Da cabeça aos pés*. Início perguntando o que havia na capa (Figuras 150 e 151). Apontando para o livro, respondo minha indagação, dizendo “um macaco!”. Ela presta atenção e bate as mãos sobre as páginas. Fica atenta durante toda a narração. Quer pegar o livro. Balbucia. Me olha. Quer folhear. Com quase dezenove minutos as crianças ainda se conservam envolvidas com os livros.



Figuras 150 e 151 – Manuela e seu engajamento na mediação
Fonte: A autora

Este episódio do dia 07/06/2016 é o segundo coletivo do Berçário, no qual foram dispostos apenas livros pelo chão da bebeteca. Conta com a participação de apenas três bebês.

Com vinte segundos após sua chegada na bebeteca, os três bebês já se interessam pelos livros. Ana Laura balbucia e bate as mãos sobre um deles, sorrindo. Samuel me entrega o título *O passeio* e eu narro para ele, mostro as ilustrações, descrevo o que acontece nas páginas, realizo onomatopeias e ele tenta me imitar balbuciando ao olhar para o livro (Figuras 152 e 153).



Figuras 152 e 153 – Bebês envolvidos com os livros desde o início da sessão
Fonte: A autora

Samuel, com o livro *O passeio* nas mãos, balbucia a onomatopeia do carro (vrum, vrum), representado na capa da obra. Abre e fecha o livro, sempre fazendo a onomatopeia do carro (Figuras 154 e 155).



Figuras 154 e 155 – Samuel explorando o livro *O passeio* e balbuciando a onomatopeia do carro
Fonte: A autora

Ana Laura olha atentamente conforme eu aponto as imagens da narrativa.

Bernardo toca no livro enquanto eu leio e também olha as estantes. Em alguns trechos, ao tocar no livro também sorri e balbucia (Figuras 156 e 157).



Figuras 156 e 157 – Bernardo apreciando o *Tá tudo bem, neném!*
Fonte: A autora

Quando lhe entrego o livro, pega-o cuidadosamente e vira a contra capa para vê-la. Enquanto analisa a obra, balbucia como se quisesse expressar que aquele era diferente dos cartonados que já viu, uma vez que é maior, o papel é fino e lisinho. Percebendo que ele identificou a diferença de materialidade do livro, comento com ele: “Que bonito esse livro, é diferente, não é?”. E continuo a conversa direcionando sua atenção para a narrativa: “Olha o coelho!”, aponto na capa e acrescento: “E olha o neném” (Figuras 158 e 159).



Figuras 158 e 159 – Bernardo virando a contracapa do *Tá tudo bem, neném!*
Fonte: A autora

Esta sessão do dia 07/04/2016 é a primeira mediação em dupla de Bianca e ela é atendida com Ana Júlia. Início o encontro com a canção *Dueto de gatos*³⁸. As meninas escutam. Pergunto se reconhecem o que ouvem, mas elas não conseguem me dizer. Então, realizo o miado de gato e pergunto se sabem me dizer que animal seria. Bianca depois de alguns segundos confirma ser o gato. Mostro-lhes o livro *A história engatada*, de Eva Furnari, e digo hoje ouviremos esse livro.

Quando abro o livro, ela aponta para ilustração e diz sorridente: “olha aqui, um gato!”. Ao proferir “dois gatos que viram três”, aponto para os animais ilustrados e conto, “1, 2, 3”.

Na cena em que digo: “um gato era assim: bonito e listrado”, Bianca comenta, apontando para a página: “e gigante”, referindo-se ao tamanho do gato que ocupa as duas páginas. Continuo o dizer: “as listras deitadas do focinho pro rabo”, e ela repete se aproximando mais: “que gigante” (Figuras 160 a 161).



Figuras 160 e 161– Bianca observa o tamanho do gato na ilustração
Fonte: A autora

Em alguns momentos, Bianca repete palavras que eu digo como “gata”. Aproveito e mostro detalhes das ilustrações como os óculos usados pela felina. Ao virar a folha, ela comenta

³⁸ Áudio convertido do link: <https://www.youtube.com/watch?v=l7boSJxKAKg>

se aproximando do texto “olha, dois gatos”, referindo-se aos animais sobre o telhado. Ana Júlia também mostra apontando. Como continuo a narrar, Bianca me cutuca e aponta em direção ao livro dizendo: “ei, olha, dois gatos”. Avalio sua resposta positivamente, repetindo-a (Figuras 162 a 163).



Figura 162 e 163 – Bianca chama minha atenção para a ilustração
Fonte: A autora

Na cena seguinte, quando ela visualiza o filhote, aponta de novo e me diz: “olha, outro gato”. Aceito seu comentário balançando a cabeça em afirmação e expandindo-o ao dizer: “e nasceu um gatinho dos gatos listrados”. Ao folhear mais uma vez, ela faz questão de mostrar e comentar: “ei, olha o gato ‘tá namindo”, logo, acrescento apontando para o mesmo gato: “é um gato xadrez”, mas ciente que ainda falta informação, ela acrescenta: “o gatinho namindo na cama”. Avalio sua observação repetindo-a: “o gatinho dormindo na cama, isso mesmo!”.

Davi pega o livro certo me dizendo “agora vou ver *O saco*”. Confirmo sua resposta sorrindo, visto que ele realmente sabia que livro era e ainda não lê convencionalmente.

Nos primeiros episódios do subitem *Visualizar/Apontar* que acontecem com o Berçário, é observável uma espécie de ciclo que contém: apontar, visualização, balbúcio, descrição, olhar, narração, onomatopeias, toque ao objeto, ou seja, toda comunicação que se efetiva entre mediadora e bebês é estabelecida a partir do apontar para o livro e de sua visualização. Como defende López (2018, p. 73), “é assim que os bebês leem. Nesses gestos mínimos, a arte e a brincadeira se fundem e permitem a entrada na cultura escrita e na linguagem do relato”. Eis a importância de se disponibilizar o acesso dos bebês aos livros e propiciar iniciativas de exploração a partir do visualizar e apontar as ilustrações.

Já nos dois episódios do Maternal, observamos a influência da visualização que possibilitou a identificação de detalhes nas ilustrações pelas crianças. E foi também o ato de

apontar e visualizar que incentivou que elas se comunicassem comigo com mais espontaneidade para narrar e comentar sobre a *História engatada*, e, ainda, ao visualizar a capa do livro *O saco*, mesmo sem saber decodificar a língua escrita, Davi reconhece e conecta o livro à narrativa que ele porta.

É possível verificarmos ainda que existem três tipos de contatos nesse visualizar/apontar: o contato verbal que se inicia com adulto ao apontar determinada ilustração; o contato verbal iniciado pelo adulto, mas que é uma resposta à ação da criança e também o contato verbal iniciativa da criança (HEVESI, 2011). As três formas de iniciar a comunicação contribuem para a constituição leitora e o desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças pequenas.

4.3.2.2 Avaliação da resposta

Esta sessão do dia 12/08/2016 acontece, em dupla com Bianca e Davi, no dia seguinte em que contei a história *Bililico*. Pergunto se se lembram do que acontece nela. Bianca diz: “sim, do elefante e do passarinho”. Tento avaliar e complementar sua resposta: “teve a [história] do elefante e do Bililico em que o passarinho pega ele, né?”. Bianca balança a cabeça afirmativamente.

Pergunto: “a mãe do Bililico era grande ou pequena?”. Bianca responde “grande”. Questiono também sobre Bililico e Davi responde que ele era pequeno. Confirmo sua resposta complementando que era: “pequeninho, bem pequeno”. Depois pergunto o que Bililico fez na cama da mãe dele e Davi responde que “pulou na cama da mamãe dele e a mamãe dele brigou e não pode pular na cama dela”. Aprovo sua resposta e continuo o diálogo e a recordação da história com eles.

Comento que depois que Bililico pula, pula na cama da mãe, ela não briga, e pergunto se lembram do que aconteceu dizendo: “ele pulou, caiu num buraco, saiu engatinhando, aí rolou, trombou num bicho, que era um?...”, deixei lacuna para completarem, mas Bianca responde: “gato”. Corrijo sua resposta dizendo que era “um pássaro, um passarinho”.

Digo ainda que o pássaro saiu voando e quando o botão da roupa de Bililico arrebentou, ele acabou caindo e pergunto onde. Davi responde: “na flor”. Repito sua resposta avaliando-a positivamente e ampliando-a: “numa flor, Davi, isso mesmo, numa flor bem macia, bem gostosa. Aí, ele chorou, chorou de saudade da mãe dele. E a mão dele procurou por ele?”.

Davi me diz que procurou e que achou. Preciso recordar com eles que a Bi, mãe do Bililico, chorou muito e quando Bililico acordou caiu em uma água. Pergunto: “o que era essa água, Bianca?”. Ela responde que “água”, então, pergunto o que era essa água e ela me diz: “crocodilo”. Eles não se recordam e preciso auxiliá-los explicando que eram as lágrimas de Bi, porque ela chorou tanto que fez um rio de lágrimas.

Assim que pergunto, no dia 28/10/2016, como estão os monstros, Ana Júlia e Bernardo fazem expressões de bravos e onomatopeias de rugidos (Figuras 164 e 165). Quando indago por que Max parece estar triste, Bernardo discorda de mim e fala “ele ‘tá com cara de bravo”. Questiono se ele está assim porque a mãe brigou com ele e as crianças concordam.



Figuras 164 e 165– Crianças imitam os monstros
Fonte: A autora

Continuo a contar a história com o apoio do livro, quando Bernardo vê Max no meio da floresta em seu quarto imita o movimento do sorriso com as mãos nas laterais da boca (Figuras 166 e 167), dizendo “agora ele ‘tá feliz”. Avalio positivamente seu comentário e repito-o.



Figuras 166 e 167 – Bernardo diz que Max está feliz e Mateus concorda
Fonte: A autora

Na cena em que os personagens sobem pela as árvores, pergunto o que fazem e Ana Júlia diz que estão perdidos, esclareço que não e acrescento, distanciando do livro, que subir em árvore é divertido (Figuras 168 e 169), mas pode ser perigoso se for muito alta, talvez por

isso tenham ficado assustados ao se verem tão alto ou simplesmente estavam se divertindo ao balançar pelos galhos.



Figuras 168 e 169 – Crianças se assustam com a possibilidade de Max estar perdido
Fonte: A autora

Esta última mediação do Maternal ocorrida no dia 25/11/2016 e acontece em dupla com Bianca e Bernardo. O primeiro livro que vemos juntos é *O almoço*. Assim que o abrimos, Bianca comenta sobre o passarinho. Questiono para onde o menino olha, ela diz que “para aqui”, apontando para a página (Figuras 170 e 171). Aprovo sua resposta, repetindo e ampliando-a: “isso, ele olha ali onde tem um buraco!”.



Figuras 170 e 171 – Bianca aponta para onde o menino olha
Fonte: A autora

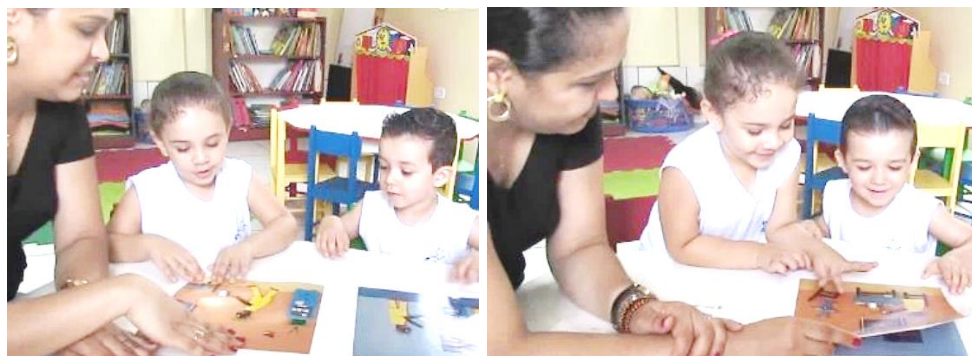
Ao folhear o livro, ela comenta que o menino caiu no buraco. Questiono se ele realmente caiu e menciono que parece haver um olho dentro da cavidade. Bernardo pergunta: “o que é?”. Bianca, sorri e lança a hipótese: “será que é um coelho?”. Aceito seu comentário e digo: “será? Será que é um coelho? Olha, ele está pegando, vamos ver o que é?”. Eles se divertem quando confirmam a suposição.

Na outra página, Bianca indaga admirada: “mas cadê o coelho?”. Ela se levanta para ver melhor. Questiono: “será que ele está cozinhando o coelho?”. Bianca avista o passarinho nas duas páginas e comenta: “olha, o passarinho!”. Ela se senta e questiona mais uma vez: “mas cadê o coelho?”. Retomo a pergunta: “será que ele está cozinhando o coelho?”. Ela se levanta e diz: “ah, eu acho que é macarrão!” (Figuras 172 e 173).

Bernardo repete “macarrão” e eu continuo com a dúvida: “será que o coelho está dentro da panela?”. Bianca começa a folhear e me diz: “deixa eu ver” e vira a página dizendo: “será que...”, assim que avista, sorri e fala alto: “o coelho!” (Figuras 174 e 175). Bernardo repete sorrindo “o coelho!”.



Figuras 172 e 173 – Bianca procura pelo coelho
Fonte: A autora



Figuras 174 e 175 – Bianca folheia e encontra o coelho
Fonte: A autora

O segundo livro da tarde é *A galinha que criava um ratinho*. Quando pergunto sobre o que fala, Bianca diz que a galinha pegou o rato e eu complemento que ela o pegou para criar. Ela começa a folhear, menciona a mãe, o filhinho, mas quando chega na página em aparece uma raposa comenta: “olha um gato bem grande”. Avalio sua resposta corrigindo-a: “é uma raposa”. Ela repete e complementa: “é, que queria pegar o rato”. E eu acrescento: “mas decidiu pegar o galo”. Bernardo também participa: “é ela tá muito brava”.

Na página seguinte, Bianca vê a galinha e começa a cacarejar. Continuo a narrar os acontecimentos da história. Bianca observa a raposa e comenta que ela dormiu na árvore (Figuras 176 e 177). Finalizo essa narrativa com aproximadamente 6’ com Bianca fechando o livro mais uma vez e dizendo a finalização: “e essa história, entrou por uma porta, saiu pela outra, quem gostou que conte outra”.



Figuras 176 e 177 – Bianca cacareja e os dois observam a raposa
Fonte: A autora

Em todos esses episódios da categoria *Avaliação da resposta*, aceitei as falas infantis e aprovei ou reformulei seus comentários, incentivando-os a falar. Os *prompts* que promovem esse avaliar do que as crianças disseram foram os seis analisados na categoria anterior: completar, recordar, perguntas abertas, perguntas fechadas, distanciar e visualização.

Ora usei um, dois, três ou mais estímulos. Conforme a narrativa, as ilustrações e a atenção das crianças. Algumas vezes, elas se mesclaram, se repetiram, mas todas oportunizaram interação, pensar sobre as narrativas e observar os detalhes verbais ou visuais.

Além disso, cada *feedback* devolvido aos pequenos foi feito com afetividade e empatia, pois mais importante do que “ensinar” o que de fato ocorreu na história ou a “resposta certa”, a ideia da leitura dialógica é propiciar o diálogo, mas transmitindo segurança às crianças.

4.3.2.3 *Expansão da resposta*

Mostrando as ilustrações do livro *Palhaço, macaco, passarinho*, no dia 31/03/2016, pergunto: “o que o palhaço está fazendo aqui, gente?”. Eles me olham, não conseguem articular, apenas Bianca diz “é” apontando para o livro (Figura 178). Em determinada situação, Bianca se aproxima apontando para o livro e dizendo “o macaco”, avalio seu comentário, repetindo-o e expandindo-o: “olha o macaco fazendo palhaçada aqui”. Na sequência ela também repete, mas diz: “óh o palhaço”, como na situação anterior, avalio, repito e amplio seu comentário: “tá parecendo um palhaço, o macaco, não ‘tá?’”.



Figura 178 – Bianca concorda comigo
Fonte: A autora

Em determinada cena do livro *O grande rabanete*, no dia 15/06/2016, mostro o avô e pergunto que cara ele faz. Bianca diz que “é de brincadeira”. Aceito sua resposta repetindo-a, mas também acrescento que a língua do vovô para fora pode indicar que ele esteja com fome ou fazendo força.

Após a contação do dia 11/08/2016, dialogo com as crianças sobre a história. Pergunto, por exemplo: “você acham que o Bililico ficou triste quando perdeu a mãe dele? [*as crianças se olham e olham para a capa do livro que seguro*] Ele ficou com medo será?”. Alguém diz que não, pergunto novamente: “você acha que ele não ficou com medo?”. Ana Júlia diz rapidamente que ficou e é acompanhada por Bernardo. Continuo a conversa: “e mãe dele como ficou?”. Emanuel diz “triste”, e comento perguntando se preocupada também e ele diz que sim.

Sigo questionando o que ele estava fazendo quando se perdeu. Como não se lembram sozinhos, pego o boneco de Bililico e o ponho a saltar sobre as almofadas, então, dizem que ele estava pulando. Confirmo sua resposta, repetindo-a e expando-a dizendo que ele pulava na cama da mãe, que pulou, pulou, caiu, saiu engatinhando e trombou com alguém.

Questiono em quem Bililico colidiu. Arriscam alguns nomes que não consigo entender. Realizo com os braços o movimento de bater asas e digo que com quem ele esbarrou faz assim, referindo-me ao ato de voar. Bianca pensa alto e diz: “hummm... um papagaio”. Confirmo corrigindo sua resposta: “um passarinho!”.

Continuo recordando a história com eles: “lá em cima o que aconteceu que ele caiu?”. Daniel comenta: “na água”. Pergunto novamente: “o que aconteceu quando ele estava lá em cima voando com o passarinho?”. Daniel repete: “na água”. Complemento sua informação, mencionando que: “o botão do pijama soltou e ele foi caindo, caindo, caindo e caiu onde? [*elas não respondem de imediato e pergunto mais uma vez*] Onde que ele caiu?”. Emanuel e Mateus

dizem: “na água”. Corrijo esse dado, ampliando a resposta: “numa flor e quando ele desceu da flor que ele caiu na água, isso mesmo!”.

Ao perguntar do que era a água, Emanuel diz que era de peixe. Retifico a resposta: “eram lágrimas. A mãe dele chorou tanto que formou um... [*deixo um tempo para completarem, como não o fazem, faço eu*] um rio de lágrimas!”. Por fim, acrescento que ela achou uma solução, pergunto qual foi e eu mesma respondo que ela comprou um apitinho e um apitão.

Mostrando-lhes uma cena do livro *Quem soltou o Pum?*, no dia 25/08/2016, pergunto o que veem. Primeiro dizem que comida. Peço para analisarem melhor e alguém diz que é um vaso de flor. Indago como está esse vaso e Emanuel diz que quebrado. Repito confirmando sua resposta e ampliando-a: “isso mesmo, quebrado e caído no chão”. Guilherme repete o que digo.

Mais adiante pergunto o que veem. Eles me dizem que uma bagunça. Confirmo esta afirmação, repetindo-a e ampliando-a dizendo que se trata de uma confusão de vassouras caídas, balde derrubado, garrafas quebradas.

Realizo, no dia 24/11/2016, a narração de *Contagem regressiva* utilizando objetos: esponja de banho, pijama, pantufas, livro, copo plástico com canudo, bicho de pelúcia, protetores de ouvido, óculos de natação e celular.

Assim que termino a narração, pergunto às crianças o que aconteceu, ou seja, o que eu fiz durante a partilha da história. Emanuel me diz: “você deitou e dormiu”. Concordo com ele e acrescento, recordando da história, que tomei banho, coloquei a pantufa, bebi água etc. até “entrar em minha astronave”, que na verdade era a cama e dormi.

Pergunto então se eles também fazem isso antes de dormir. Guilherme fala que lê um livro até ficar com sono e depois apaga a luz. Emanuel diz que também põe o lençol sobre as pernas. Concordo com ele e complemento dizendo que não coloquei porque estava calor.

Em todos esses episódios há expansão da resposta das crianças. Constatamos que a partir dos estímulos perguntas abertas e fechadas, visualizar, recordar, distanciar e completar, elas conseguiram conservar comigo sobre as histórias lidas.

Além de incentivar seu engajamento no diálogo, conforme me respondiam, comentavam ou acrescentavam dados às histórias, os avaliei positivamente ou, quando necessário, corriji informações, mas, sobretudo, ampliei seu repertório ao: relacionar o palhaço ao macaco; observar os sentidos da expressão facial do avô na ilustração; esclarecer como Bililico se perdeu

e como retornou ao colo de sua mãe; e explicar que confusão era aquela na ilustração do título *Quem soltou o Pum?*, por exemplo.

De maneira geral, as expansões propiciaram que as crianças do M1 se expressassem; sentissem confiança ao serem elogiadas e incentivadas; trocassem informações sobre o ouvido e lido; reformulassem sua compreensão e, por fim, ampliassem seu conhecimento prévio e realizassem conexões.

4.3.2.4 Repetição da resposta

Depois da contação de *O saco*, no dia 04/08/2016, conversei com eles na tentativa de recordarmos o que foi contado. Pergunto qual foi o primeiro animal a aparecer na história. Como não respondem imediatamente, pergunto de novo: “que animal achou o saco? Foi o jacaré que achou primeiro?”. Bianca responde que sim. Indago mais uma vez: “será? Ou foi o tamanduá?”. Emanuel intervém: “o tamanduá!”. Avalio sua resposta afirmativamente, repito-a e expando-a, acrescentando o nome do animal: “isso, o tamanduá Tatá”.

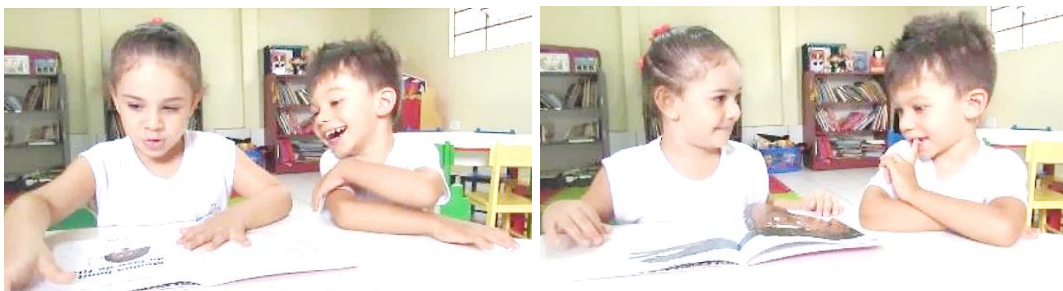
Convido, então, o Mateus C. para grudar o tamanduá no mural. Continuo o recordar com eles: “Depois do tamanduá Tatá, foi quem? O urso ou o jacaré?”. Algumas crianças respondem “jacaré!”. Questiono e expando a informação: “será? Lembra bem: o tamanduá Tatá achou. Aí o... [Guilherme intervém e tenta dizer apontando para o urso], isso mesmo, o ursinho Lúcio que foi logo dando a ideia!”. Aproveito sua participação e peço para que coloque o urso no painel.

Continuo: “depois do jacaré foi o tucano ou foi o peru?”. As crianças dizem ser o peru. Corrijo sua resposta ampliando-a ao dizer que foi o “tucano lá do alto chupando água de côco no canudo”, repito a informação e solicito que Rosy e Daniel grudem o animal (Figuras 179 e 180).



Figuras 179 e 180 – Guilherme e Felipe grudam os personagens no mural
Fonte: A autora

Esta é a vigésima quinta mediação, acontece no dia 11/11/2016 e é realizada em dupla entre Bianca e Emanuel. Assim que se sentam, ela vê o livro *Menina bonita do laço de fita* e o pega. Sugiro que o conte para Emanuel. Imediatamente, ela começa a balançar o braço, como eu fazia com o ovinho musical, e a cantar: “menina bonita do laço de fita, qual é seu segredo?”, complemento: “para ser tão pretinha?”. Emanuel gostou de ver. No entanto, depois da canção, ela parece tímida, folheia o livro, olha para o colega e não diz nada (Figuras 181 e 182).



Figuras 181 e 182 – Bianca narra para Emanuel
Fonte: A autora

Mais tarde, aponta para o livro e comenta: “esse aqui parece um leão”. Aceito seu comentário, mas acrescento informações: “parece, mas é uma pantera negra, lembra?”, ela responde apenas “é”.

Em seguida, ela continua a narrar para Emanuel, mas não consigo compreender o que diz. Quando ela para de falar, ele aponta para a página e questiona: “e aqui, Bianca?”. Ela volta a narrar, mas novamente não consigo entender o que articula. Às vezes, compreendo “menina bonita” e “coelho” (Figuras 183 e 184).



Figuras 183 e 184 – Bianca narra com apoio das ilustrações
Fonte: A autora

Em determinada cena, Bianca diz: “e aqui, o coelho falou...” e eu começo a cantar “menina bonita do laço de fita...”, ela então movimentava a mão como se chacoalhasse o ovo musical como fiz na tarde da contação. Vendo a imagem de dois coelhos, um preto e outro branco, ela aponta para o primeiro e diz “esse aqui é um coelho e esse aqui [apontando para o

segundo] é coelho também?”. Digo que sim e repito que ele havia tomado banho na tinta para tentar ficar preto, mas quando choveu ele ficou branquinho de novo.

De vez em quando, preciso auxiliá-la a passar apenas uma página por vez (Figuras / a /). Bianca também observa que o mesmo coelho aparece em mais de um lugar e que está fazendo cocô. Emanuel complementa: “ele fez cocô todo dia!”.

Bianca aponta para as xícaras e diz: “de chá, olha”. Avalio seu comentário acrescentando: “olha o tanto de café que ele tomou”. Ela repete e continua a apontar sobre cada uma das xícaras: “é café”. Emanuel comenta: “tanto de café quente”. E eu concluo acrescentando e eles repetem: “ele tomou para ficar pretinho” (Figura 185 e 186).



Figuras 185 e 186 – Narração de Bianca
Fonte: A autora

Assim que vira a página ela começa: “menina bonita do laço de fita...”, balançando a mão. E eu a auxilio: “qual é seu segredo para ser tão pretinha? A menina não sabia, mas inventou...”. Ela então aponta para o coelho e diz sorrindo: “a barriga do coelho ‘tá muito grande”. Repito essa informação dizendo que deve ser porque ele comeu muita jabuticaba.

Mateus, no dia 28/10/2016, assim que digo que o personagem foi para onde vivem os monstros, me olha, sorrindo e repetindo a palavra monstros. Ana Júlia e Bernardo se espantam com a bagunça geral provocada por Max.

Apresento-lhes o segundo livro da tarde do dia 24/11/2016: *O almoço*. Pergunto o que eles sabem sobre um almoço. Emanuel diz: “é quando a gente vai comer”. Confirmo sua resposta, repetindo-a, e complemento: “o almoço é depois do café-da-manhã e, antes de vir para a escola, a gente almoça”. Pergunto se todos almoçaram hoje e eles em uníssono dizem que sim.

Mostro-lhes a capa do livro novamente e pergunto: “o que será que vai falar esta história? Olhem bem a capa!”. Questiono o que tem nela e Emanuel responde: “um sol, uma árvore e um passarinho”. Confirmo, repetindo sua resposta e digo que o título é *O almoço* e

Emanuel complementa: “ah, e uma nuvem também”. Confirmo seu comentário e pergunto mais uma vez sobre o que falará a narrativa.

Como se trata de um livro de imagem, digo que eles me auxiliarão a contar a história. Início “Era um vez...” e pergunto o que veem na primeira cena. Emanuel menciona: “tem um menino”. Questiono: “o que esse menino está fazendo?”. Bianca diz: “tem flores”. Junto as duas respostas e crio outra questão, repetindo as informações: “tem flores e o que esse menino está fazendo perto das flores?”. Bianca retoma dizendo que “ele ‘tá vendo essas flores”. Questiono: “será que ele está vendo as flores?”, ela diz que sim e acrescenta: “ôô, Kenia, tem um buraco”.

Viro a página dizendo: “tem um buraco também, veja aqui”. Bianca observando a nova ilustração diz: “ele machucou e caiu”. Tento esclarecer: “será que ele machucou e caiu no buraco? Alguém acha outra coisa diferente?”. Guilherme diz: “ele caiu no buraco e ele ‘tá olhando”. Indago: “ele ‘tá olhando? O que ele ‘tá olhando?”. Emanuel diz: “ele ‘tá olhando um sapato”. Pergunto se é isso mesmo e convido-os para averiguarmos.

Viro a página e questiono: “ele abaixou e está pegando o quê?”. Emanuel insiste: “é um sapato! Eu ‘tô vendo! É um sapato!”. Virando a página lanço a dúvida: “será que é mesmo um sapato?”. Faço um suspense com um “tanram! Ele pegou um?...” deixando uma lacuna para completarem. Ana Júlia completa assim que viro a folha: “um coelho!”. Emanuel vê sua hipótese se perder, passa a mão pela face e comenta: “ô, pensei que era um sapato!”.

Na outra cena, inquirio mais uma vez: “e aí, o que ele está fazendo agora?”. Emanuel responde que “ele ‘tá indo para casa”. Expando sua informação com uma dúvida: “Será que é para casa que ele está levando o coelho?”.

Na página seguinte pergunto: “e agora?”. Guilherme me diz: “ele vai fazer um papá”. Questiono que comida seria essa. Bianca responde que é sopa. Tento averiguar: “será que é sopa?”. Quando viro a página, Bianca menciona: “olha aí o passarinho”, confirmo seu comentário dizendo: “olha aí o passarinho de novo, cadê o coelho?”. Ela me diz que ele sumiu.

Minha dúvida persiste: “onde será que está o coelho?”. Bianca tem como hipótese que “ele foi lá fora”. Fico indecisa e indago: “será que ele foi lá fora ou está dentro da panela?”. Bianca responde com um comprido: “aaahnnn...”. Repito a questão e as crianças preferem acreditar que ele foi lá fora.

Na última página, sorrio e comento: “aahh, acho que ele tinha ido lá fora mesmo! O que tem para o almoço? O que tem dentro da panela?”. Emanuel completa: “cenoura”. Confirmo sua resposta, repetindo e expandindo-a: “cenoura! Isso mesmo! O almoço era para o?... coelho!” (Figuras 187 a 190).

Com mais ou menos 4', concluo: “e essa história entrou por uma porta, saiu pela outra, quem gostou?...”, Bernardo completa: “que conte outra”.



Figuras 187 a 190 – Contação de *O almoço* para o Maternal
Fonte: A autora

Em todos esses episódios que envolveram os livros *O saco*, *Menina bonita do laço de fita*, *Onde vivem os monstros* e *O almoço*, houve a repetição das respostas dadas pelas crianças, de minhas ações e das minhas falas.

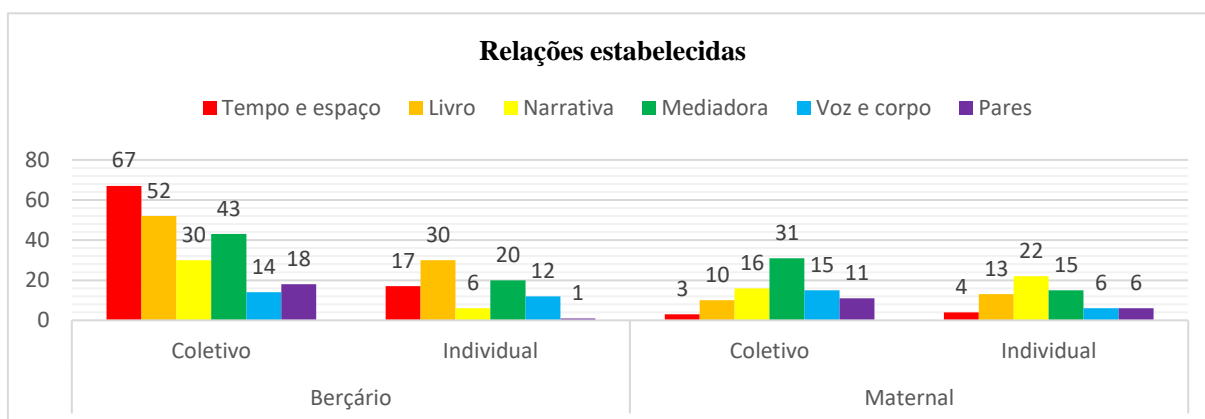
A base para que essa repetição acontecesse foi o diálogo e a conversa se estruturou sobre as estratégias recordar, perguntas fechadas e abertas, distanciar, avaliação, expansão de informações e, claro, repetição destas.

Tais ações estimularam que as crianças falassem e também contribuíram para a construção de sentidos por elas, visto que ao repetirem falas, palavras ou ações, reforçavam sua compreensão, tornando cada vez mais familiar o discurso escrito e literário.

4.3.3 Relações estabelecidas

Se compararmos no Gráfico 8 os tipos de relações que se estabelecem nas mediações do B1 e do M1, averiguamos que elas estão mais presentes no Berçário, pois 67% (sessenta e sete por cento) das interações estabelecidas acontecem com os bebês, contrapondo ao fato de que, no Maternal, mais frequentes são as estratégias de leitura empregadas em 76% (setenta e seis) por cento das sessões dessa categoria.

Gráfico 8 – Comparativo das relações entre B1 e M1



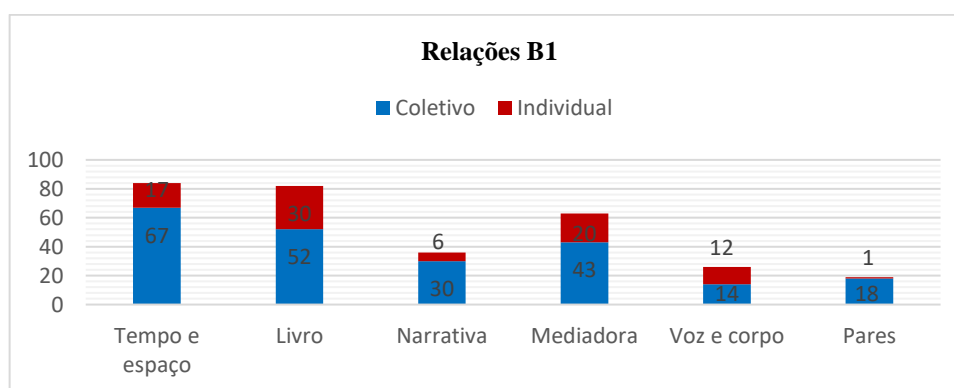
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Observamos no Gráfico 8 que a principal relação estabelecida entre os bebês é com o tempo e o espaço verificada em 27% (vinte e sete) por cento das vezes; o segundo contato mais proeminente é com os livros, em 26% (vinte e seis) por cento; ficando em terceiro e quarto lugares o relacionamento com a mediadora, em 20% (vinte) por cento e com a narrativa, em 8% (oito) por cento, respectivamente.

Esse dado revela a importância de um local destinado à leitura como a bebeteca na formação de leitores desde a primeira infância, visto que as interações com o espaço e com o objeto livro foram superiores àquelas que envolvem a mediação e a narrativa. Sendo assim, sabendo da ação do sujeito bebê ou da criança pequena, ao planejar, o docente pode considerar atenção ao lugar onde será realizada a mediação, bem como aos livros a serem compartilhados.

Entre os seis tipos de relações previstos com o Berçário (Gráfico 9), observa-se que aquela estabelecida com a mediadora fica em terceiro lugar, o que mostra a importância do afeto entre criança e adulto, devido à comunicação emocional no primeiro ano de da vida.

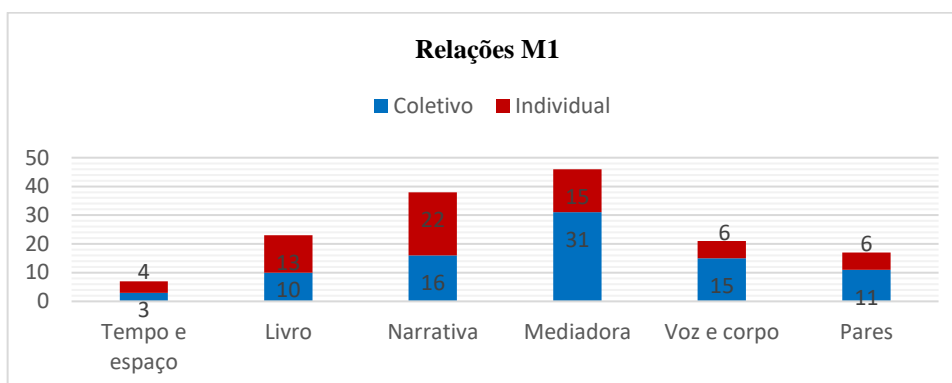
Gráfico 9 – Quantificação das relações do Berçário



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Com as crianças pequenas do M1 (Gráfico 10), por sua vez, o tempo-espaço e os livros não exercem tanta influência como com os bebês, visto que 30% (trinta) por cento das relações do Maternal se efetivam com a mediadora e 25% (vinte e cinco) por cento, com a narrativa. Estando em terceiro e quarto lugares, respectivamente, a interação com os livros em 15% (quinze) por cento das vezes; e com a voz e o corpo que narram, em 14% (catorze) por cento.

Gráfico 10 – Quantificação das relações do Maternal



Fonte: Dados da pesquisa de campo

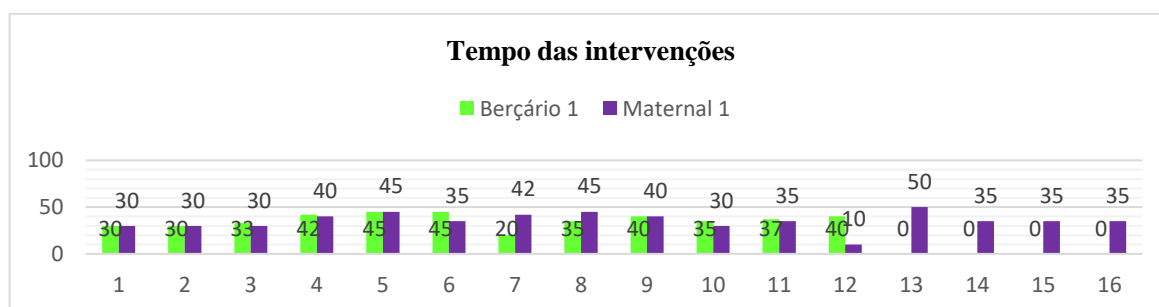
Isso demonstra a relevância que a mediação exerce nesse período da vida, por isso, a necessidade de se pensar em formas de envolver as crianças nas sessões de contação e leitura, bem como a influência dos objetos e das possibilidades de histórias que eles carregam e suscitam.

Na sequência relatamos e analisamos algumas das relações vivenciadas durante esta pesquisa de doutoramento.

4.3.3.1 Com o tempo e o espaço

Em relação ao tempo, é possível verificar no Gráfico 11 que, tanto nas 12 (doze) intervenções do B1 como nas 16 (dezesseis) do M1, o tempo das sessões coletivas ampliou-se, salvo pequenas oscilações.

Gráfico 11 – Tempo das sessões coletivas



Fonte: Dados da pesquisa de campo

Tal ampliação também é perceptível nas intervenções individuais dos bebês e das crianças pequenas. A seguir, relato alguns episódios relacionados às relações estabelecidas com o tempo de mediação, mas também com o espaço da bebeteca.

Ao todo, a primeira sessão de mediação coletiva do Berçário, no dia 01/06/2016, dura 30'. E só com mais de 25', os bebês começam a desviar sua atenção dos livros (Figuras 191 e 192), que fazem mais sucesso do que os brinquedos. Mesmo assim, existem aqueles pequenos que se mantêm interessados nas obras.



Figuras 191 e 192 – Bebês envolvidos com os livros

Fonte: A autora

Sophia se interessa pelas estantes no dia 07/06/2016. Samuel percebe a possibilidade de ir para a estante e também se direciona para lá. Ana Laura continua envolvida com os livros a sua volta (Figuras 193 e 194).



Figuras 193 e 194 – Samuel imita Sophia e vai para a estante, Ana Laura continua envolvida com os livros

Fonte: A autora

Arthur³⁹, mesmo sendo sua primeira tarde na bebeteca e ainda precisando de apoio para se sentar, permanece atento à contação e no momento posterior a ela (Figuras 195 e 196).

³⁹ Episódio coletivo gravado com os bebês do Berçário no dia 15/06/2016.



Figuras 195 e 196 – Arthur aprecia o vento do papo sobre ele
 Fonte: A autora

Depois da segunda contação seguida da canção popular, apresento ao Arthur o personagem Peru malandro e depois o Sapo (Figuras 197 e 198). Ele explora o espaço a sua maneira, mas com atenção (Figuras 199 a 202).



Figuras 197 e 198– Arthur explora o peru em E.V.A. e o sapo de pelúcia
 Fonte: A autora



Figuras 199 a 202 – Arthur explora livros depois de 20' de sessão
 Fonte: A autora

Samuel prefere explorar a caixa na qual os personagens estavam guardados, depois aprecia mais uma vez o livro comigo, degusta livros, escolhe e lê sozinho (Figuras 203 a 207).



Figuras 203 a 207– Samuel e suas explorações do espaço
Fonte: A autora

Esta sessão dura mais de 33'. Manuela, Bernardo e Sophia exploram as estantes e têm suas necessidades atendidas (Figuras 208 a 210; 211 a 213; e 214 a 217).



Figuras 208 a 210 – Manuela se dirige à estante
Fonte: A autora



Figuras 211 a 213 – Bernardo busca um livro na estante
Fonte: A autora



Figuras 214 a 217 – Sophia explora a estante sozinha

Fonte: A autora

Toda bebeteca é explorada, até as caixas que armazenam os lenços e bonecos são aproveitados pelos bebês (Figuras 218 a 221).



Figuras 218 a 221 – Apreciação individual dos bebês

Fonte: A autora

Esta sessão de número cinco, ocorrida no dia 16/08/2016, e dura em média 45' e as crianças participam, se agitam, se movimentam, escutam-se gritos, balbucios, dirigem-se para as estantes (Figuras 222 a 225), veem-se bebês em ação.



Figuras 222 a 225 – Manuela e Bernardo exploram as estantes
Fonte: A autora

No quesito relações estabelecidas com o tempo e o espaço, verificamos grande influência do ambiente em si, mas também do objeto livro, das estantes, dos livros-brinquedo, e até mesmo das caixas, bonecos de feltro, lenços e palitoches de E.V.A. que foram empregados durante as mediações.

Houve momentos em que contei histórias, em outros realizei o dizer de maneira individual com o bebê no colo ou a meu lado. Também oportunizei que eles pudessem ouvir mais de uma vez a narração, dizendo repetidas vezes fosse no mesmo dia ou em datas distintas.

Procurei criar na bebeteca um espaço aconchegante com canções populares e melodia para as histórias escolhidas. Penso que, na maior parte das vezes, foi uma prática exitosa, visto que até quando um dos bebês recém-chegado, o Arthur, foi pela primeira vez a uma contação, não chorou, mas prestou atenção de acordo com sua fase de desenvolvimento.

De maneira geral, as sessões de leitura propiciaram aos bebês momentos de leitura individual com exploração dos livros e construção de autonomia desde a seleção do que ler até a aprendizagem de atitudes leitoras.

Além da exploração de todo o espaço, os bebês também elevaram seu tempo de concentração e envolvimento com as obras. Os vídeos mostram gritos, balbucios, movimento, sorrisos, olhares e apreciação das estantes, dos livros e da mediadora em um espaço cada vez mais familiar e em um tempo crescente. Afinal, como defendem Lima, Sampaio e Valiengo (2018, p. 124):

A literatura expressada no livro, como objeto da cultura, pode ter lugar e tempo reservado no currículo vivamente [...] Com essa intenção pedagógica, a biblioteca escolar constitui-se como lugar onde haja disponibilidade e acessibilidade a materiais literários, dentre outros, na altura das crianças para o manuseio e o desfrute da relação com o livro.

E é isso que vivenciamos durante a pesquisa de campo, quando os bebês e as crianças pequenas começaram a frequentar a bebeteca da creche.

4.3.3.2 Com o livro

A interação com os livros pode ser observada nos episódios a seguir. Os livros preferidos foram apresentados em formato de tabela no item 4.1, chamado de A seleção das histórias: dimensões espaço-temporal e objetal.

No dia 16/08/2016, Bernardo, assim que percebe que pus sobre o tapete o *Oi bebê!*, se aproxima e o pega; depois (Figuras 226 e 227). Arthur e Ana Livia quando avistam o livro indestrutível apresentado por mim em outra sessão demonstram interesse (Figuras 228 a 230).

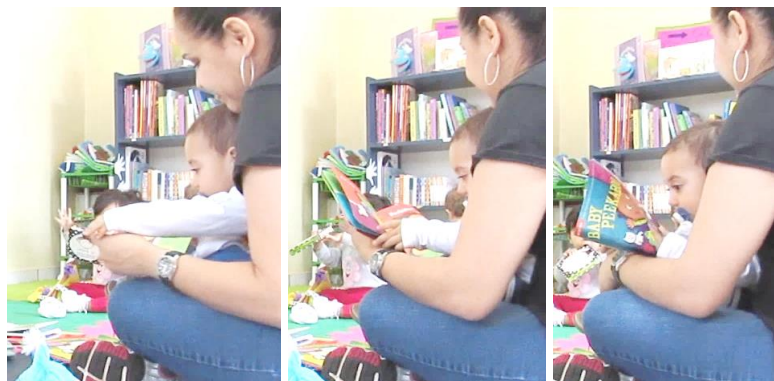


Figuras 226 e 227 – Bernardo encontra e escolhe *Oi bebê!*
Fonte: A autora



Figuras 228 a 230 – Arthur e Ana Livia interessam-se pelo mesmo título
Fonte: A autora

Após mais de 40', narro o livro indestrutível *Baby peekaboo* para Lucas que não espera que eu conclua a narração para pegá-lo de minhas mãos e explorá-lo (Figuras 231 e 232).



Figuras 231 e 232 – Proferição para Lucas
 Fonte: A autora

Depois de 21' que finalizo a segunda contação, ocorrida no dia 17/08/2016, eles têm a oportunidade de explorarem a bebeteca à vontade. Bernardo vai para a estante escolher um livro. Seleciona o livro após quatro tentativas. Depois de selecionado, o leva para o tapete onde senta, o lê e explora (Figuras 233 a 251).





Figuras 233 a 251 – Bernardo e sua exploração autônoma do livro *Vermelho*
 Fonte: A autora

Bernardo prossegue por vários minutos explorando as ilustrações e texturas dos livros *Vermelho*, *Azul*, e *Preto e Branco*, Ana Laura e Ana Lívia ainda apreciam mais com a boca do que com os olhos e as mãos (Figuras 252 e 253).



Figuras 252 e 253 – Ana Lívia e Ana Laura exploram sensorialmente
 Fonte: A autora

Ana Laura, no dia 08/11/2016, ainda segura e maneja o livro como se fosse um objeto normal, um brinquedo, isto é, nem sempre o manipula como um produto cultural e repleto de histórias. Mas aprecia cada experiência física com ele. Além de também estimar as vivências lúdicas que a narrativa por ventura proporcione. Demonstra isso por meio de sorrisos, balbucios, olhares e gestos.

Quando a convido para retornarmos à sala de atividades, ela sorri, aponta para a estante, mas não vem em minha direção com os braços, como se me dissesse que prefere ficar na

bebeteca. Ela bate palmas, vai em direção a estante, sorri, mas se recusa a estender os braços para mim, virando na direção contrária (Figuras 254 a 259).



Figura 254 a 259 – Ana Laura aprecia a proferição, manipula as abas e explora autonomamente
Fonte: A autora

Convido-a para retornarmos, ela aproveita para explorar outros títulos da estante, quando retira um livro de plástico, manipula-o, sorri e dá pequeno grito. E quando a convido novamente para irmos à sala, ela se esquiva de mim, indo na direção contrária. A sessão dura ao todo 5'30”.

Neste episódio do dia 21/06/2016, apresento ao Bernardo o livro *Onde?*, de Guido Van Genechten. No entanto, quando estava em meu colo, ele avista sobre a cadeira a nosso lado, o livro *Oi bebê!*. então, levanta-se e busca este livro (Figuras 260 a 265).





Figuras 260 a 265 – Bernardo avista *Oi bebê!* e busca-o sozinho
 Fonte: A autora

Depois do dizer do livro escolhido por Bernardo (Figuras 266 a 271), retomo a proferição de *Onde?* (Figuras 272 a 277), ele continua com seu livro preferido nas mãos, levando-o à boca de vez em quando.



Figuras 266 a 271 – Partilho com ele o livro que escolheu
 Fonte: A autora



Figuras 272 a 277 – A segunda partilha é do livro *Onde?*, e ele continua com o *Oi bebê!*

Outro título partilhado com ele neste dia foi *Tá tudo bem, neném!* (Figuras 278 a 283). Nesta mediação Bernardo também se apoiou afetivamente no livro *Oi bebê!*.



Figuras 278 a 283 – A terceira partilha é de *Tá tudo bem, neném!*, e ele continua com o *Oi bebê!*

Fonte: A autora

Guilherme “lê” em voz alta para a boneca na cadeira de rodas por um bom tempo. Sorri, faz vozes, folheia o livro, coloca-o sobre seu colo, depois na direção dos olhos, folheia novamente, observa as ilustrações seguindo-as com o dedo e, às vezes, olha para a boneca como se esperasse uma interação (Figuras 284 a 286).



Figuras 284 a 286 – Guilherme passa vários minutos envolvido com um único livro

Fonte: A autora

As interações com o livro foram diversificadas e promissoras porque propiciaram que os bebês e as crianças identificassem suas preferências, estimularam a troca entre os pares, e também concretizaram o acesso e a exploração individual.

A maioria dos bebês e das crianças, embora tenha partido de uma exploração sensorial, evoluiu em sua maneira de usufruir do objeto livro, deixando de explorá-lo como um brinquedo e passando a aproveitá-lo como um instrumento cultural e portador de histórias.

É possível observar, por exemplo, um exímio comportamento leitor em Bernardo quando se dirige até a estante, segura um título, devolve, pega outro, olha, até que escolhe um de seu interesse, se dirige ao tapete, senta e o lê de capa a capa, retornando as páginas que lhe intrigam ou chamam atenção.

As preferências dos bebês também se destacam, dentre elas, rememoro a afetividade de Bernardo com um livro. Como posso assegurar isso? Pelas vezes nas quais entre tantas opções de títulos, incluindo livros-brinquedo, *Oi bebê!* foi o eleito; pelos momentos que, em meio a outros bebês, ele me procurava, balbuciando e mostrando a obra para mim; pela ocasião em que se levanta de meu colo para apanhar este livro que avistou próximo a nós; e também porque ele passou a proferir de outras duas obras, *Onde?* e *Tá tudo bem, neném!*, segurando-o e levando-a à boca.

Os livros também encantaram e engajaram Ana Laura em sua leitura. Tanto que ela se recusa em vários finais de sessão a dar-me os braços para retornarmos à sala de atividades. Aliás, o próprio Bernardo também se opôs voltar à sala algumas vezes e quando finalmente aceitava, levava consigo algum livro.

Além da evolução na maneira de acessar e explorar o livro, das predileções e do envolvimento infantil, as análises também mostram como a relação com esse objeto cultural cooperou para a construção de jogo simbólico. É o que observamos quando Guilherme passa vários minutos lendo e interagindo com a boneca a seu lado, olhando-a, mostrando o livro, sorrindo e fingindo dizer o texto.

Tudo isso é possível porque “os livros de literatura infantil podem ser fonte para o desenvolvimento humano [...], influem na formação da imaginação, ampliação do repertório linguístico infantil, nas premissas do pensamento, na atividade criadora e no desenvolvimento de diferentes linguagens na infância” (LIMA; SAMPAIO; VALIENGO, 2018, p. 126).

4.3.3.3 Com a narrativa

Quando Sophia, no dia 07/06/2016, explora o livro *Toc-toc!*, pronuncio o título, fazendo a ação de bater à porta da capa, que já é um movimento conhecido das crianças, visto que esse livro já lhes foi apresentado. Samuel, ao ouvir e ver a cena, também executa o movimento de bater e, mesmo distante de mim, além disso, balbucia (Figuras 287 e 288).



Figuras 287 e 288 – Profiro o livro *Toc-toc!* para Ana Laura e Sophia, Samuel se envolve de longe
Fonte: A autora

No dia 15/06/2016, ao revelar o que havia dentro do saco, é possível perceber a expressão de surpresa da maioria dos bebês (Figuras 289 e 290).



Figuras 289 e 290 – Olhar de surpresa e atenção dos bebês
Fonte: A autora

Quando termino a narração, Bernardo mostra balbuciando e com o dedo o que havia dentro do saco (Figura 291).



Figura 291 – Bernardo aponta para o sapo que sai do saco
Fonte: A autora

Após aproximadamente 3 minutos, encerro a contação, cantando a parlenda “Olha o sapo dentro do saco, olha o saco com o sapo dentro, olha o sapo dentro do saco, olha o papo fazendo vento”. As crianças se interessam e alguma movimentam os braços no ritmo do ovo musical, bem como pelo “vento” que assopro sobre eles (Figuras 292 e 293).



Figuras 292 e 293 – Bebês se atentam para a cantiga
Fonte: A autora

À medida que os bebês exploravam suas sensações com os objetos na bebeteca, no dia 10/08/2016, Bernardo se aproxima de mim com o livro contado e me entrega pedindo para ler para ele (Figuras 294 e 295). Profiro toda a história de *Bililico* com ele atento.



Figuras 294 e 295 – Bernardo pede que eu “leia” *Bililico*
Fonte: A autora

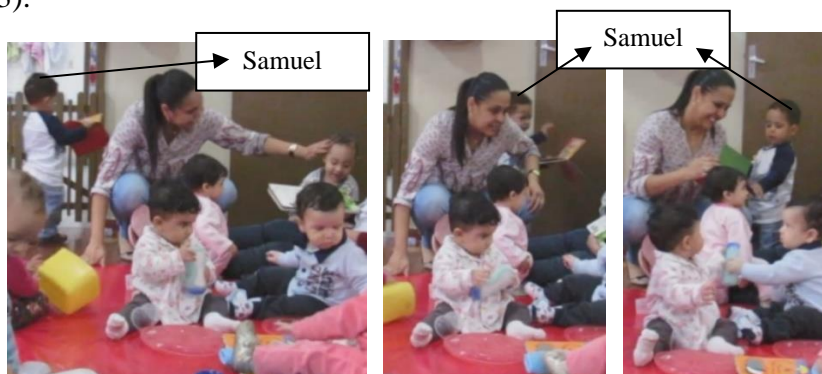
Durante a segunda contação de *Maria vai com as outras*, no dia 17/08/2016, Manuela continua expressiva aos acontecimentos da narrativa (Figuras 296 a 300).



Figura 296 a 300 – Manuela interage durante narração

Fonte: A autora

Aos 23' de sessão, no dia 30/08/2016, na sala de atividades, devido à chuva, Samuel se aproxima de mim com o título *Toc-toc!*, balbuciando “tó-tó” e batendo sobre a livro (Figuras 301 a 303).



Figuras 301 a 303 – Samuel se aproxima com o livro *Toc-toc!*

Fonte: A autora

No dia 03/11/2016, ao mostrar a ilustração em que a mãe do personagem Max o manda para cama sem comer, pergunto se ele está com cara de feliz e algumas crianças respondem que de bravo. Concordo com eles. Quando pergunto com quem, elas respondem juntas: “com a mamãe”.

Continuo o dizer e quando viro a página, Bernardo comenta que agora Max está feliz. Na ilustração seguinte, Emanuel pergunta: “cadê a cama dele?”. Digo que sumiu quando o quarto virou uma floresta (Figuras 304 e 305).



Figuras 304 e 305 – Dizer de *Onde vivem os monstros*

Fonte: A autora

Em outra cena, Bernardo comenta “parece que ele ‘tá ficando bravo”, percebendo a expressão diferente na face do personagem. E comento que talvez ele esteja ficando com medo, pois há um monstro próximo a ele, gesticulo como na ilustração e Guilherme me imita (Figuras 306 e 307).



Figuras 306 e 307 – Guilherme me imita quando profiro *Onde vivem os monstros*
Fonte: A autora

A terceira sessão em dupla do Maternal acontece entre Mateus e Rosy, no dia 12/08/2016. Ambos se encontram numa fase em que ainda não articulam com fluência. Ele repete o que digo e Rosy tenta, mas ainda não consegue muito bem. No entanto, quando pergunto onde Bililico caiu depois que se soltou o botão de sua roupa no qual o pássaro o segurava, Mateus comenta “na água”.

Aceito sua resposta, mas corrijo-a melhorando: “isso mesmo, ele caiu numa flor e depois da flor ele caiu numa água”. Como realizo o recordar da história sem o livro, este é o único momento em que ele comenta com mais autonomia. Indago a ambos o que mais gostaram na história e os dois respondem que do Bililico.

Com um pouco mais de 3’ de sessão, apresento-lhes o livro *O saco* compartilhado na semana anterior. Rosy, dessa vez, repete o que consegue como “Tatá”. Realizo o dizer desse título, em vez de apenas rememorar com eles o que acontece. Conforme realizo as vozes dos personagens, me olham, tentam repetir o que digo e sorriem. Rosy, por exemplo, mexe a boca durante todo o tempo.

Pergunto o que tem dentro do saco, Rosy aponta e diz: “mato”, Mateus faz o mesmo. Então comento que, de fato, o saco estava no mato, e reforço a pergunta sobre o que tinha dentro dele. Mateus responde “nada”. Devolvo seu comentário em forma de pergunta: “nada? Vamos ver?”. Viro a página, revelando que há o sapo e canto a parlenda “Olha o sapo dentro do saco...”.

Quando apresento o livro *Onde?*, aos 8’ aproximadamente, digo seu autor e pergunto o que veem na capa. Rosy arrisca um “miau” e ao perguntar se é uma gata ou um gato, Mateus comenta “é uma gata!”. Pergunto o motivo ele não consegue me explicar, porém mostro alguns indícios como a flor na orelha dela, similar ao cabelo de Rosy.

Quando indago sobre onde o cachorro faz xixi escondido, Mateus me diz e sorri: “igual o Snoopy”, mostro a ilustração e ele repete: “igual o Snoopy”. Pergunto se o Snoopy faz xixi na árvore e ele balança a cabeça afirmativamente.

Na cena em que surge a minhoca, pergunto se o Snoopy come minhoca, Mateus me fala que não, que ele come comida. Quando questiono onde o urso polar acha sua comida, ele me diz: “no pote” e acha engraçado quando revelo que é debaixo do gelo.

Ao lhes perguntar onde o esquilo esconde a comida para o inverno, Mateus diz fazendo o movimento de cavar: “igual o Snoopy fazendo buraco”. Quando revelo onde é, segundo o livro, percebo que ele não fornece muita atenção à ilustração, talvez porque isso ocorra aos 12’ de sessão (Figuras 308 a 311).



Figuras 308 a 311 – Mateus e Rosy no diálogo de *Onde?*
Fonte: A autora

Algumas narrativas também promovem um relacionamento mais íntimo com os bebês e as crianças pequenas.

O livro *Toc-toc!* envolveu os pequeninhos com sua flexibilidade de expressão corporal e vocal. A partir da ação de recordar já que se tratava de uma obra conhecida, Samuel, mesmo estando distante de mim, quando o profiro para Sophia, realiza o movimento de bater sobre outro livro e balbucia. Em outro dia, Samuel encontra o mesmo título entre outros livros pelo chão da sala e o leva até mim, que atendia outro bebê, balbuciando “tó-tó” e batendo a mão sobre a capa até me mostrar.

A obra *O saco* surpreende os bebês quando revela que havia um sapo dentro do saco. E a parlenda partilhada com eles após a contação também fez sucesso e os envolveu em seu ritmo e melodia, transformando o momento de sua declamação em oportunidade de balanços, agitação

de braços e pernas, pequenos gritos e balbucios. A obra de Ivan e Marcello também estimula a participação Rosy que ainda está em fase de aquisição da linguagem oral. No ato de recordarmos a narrativa, ela arrisca dizer “Tatá”, o nome do tamanduá da história e, durante toda minha narração, movimentava os lábios como se tentasse pronunciar cada palavra.

Bililico também chama a atenção do pequeno Bernardo que, mesmo em meio a uma sala repleta de objetos diversos, livros, livros-brinquedo, escolhe o título contado naquela tarde, o leva até mim, balbuciando como se me pedisse para narrá-lo. Realizo o dizer da obra completa com atenção e silêncio dele. A mesma obra também incentiva Mateus, que se encontrava em fase de desenvolvimento oral, a auxiliar-me na recordação da história, aventurando-se a dizer onde o personagem caiu: na água.

Maria vai com as outras causou espanto e admiração na pequena Manuela durante toda a narração, envolvendo-a do início ao final da história, mesmo ela tendo aproximadamente 10 (dez) meses.

Já o livro *Onde vivem os monstros* permitiu que as crianças do Maternal se envolvessem com as ações de Max, identificando suas emoções, imitando-o, reproduzindo meus gestos, expressões faciais e vocalizações.

Por fim, o título *Onde?* encorajou nova participação de Mateus, acionando seu conhecimento prévio a ponto de fazê-lo conectar o cão personagem do livro ao Snoopy, seu cachorro de estimação. Além disso, ele se espanta e acha engraçado onde o urso guarda sua comida.

Todos esses exemplos mostram como a narrativa pode envolver tanto crianças pequenas do Maternal, como os bebês do Berçário, contribuindo para sua constituição leitora.

4.3.3.4 Com a mediadora

Ao dizer que as ovelhas foram para o deserto, no dia 27/10/2016, Daniel comenta: “tava muito quente!”. Confirmando seu comentário. Guilherme enfatiza: “muito quente” e abana com a mão (Figuras 312 e 313). Emanuel diz mais: “aí tinha areia”. Emanuel e Bernardo imitam os movimentos que faço quando indico a insolação de Maria.



Figuras 312 e 313 – Contação *Maria vai com as outras* para o Maternal
 Fonte: A autora

Mateus C. sempre prefere os fantoches aos livros, mas dessa vez se interessou pelo título: *Adivinha o quanto eu te amo*. Aproveitando seu interesse, compartilho esse livro com ele mesmo depois que as crianças retornam à sala de atividades (Figuras 314 a 316).



Figuras 314 a 316 – Mediadora estabelece vínculo com Mateus C.
 Fonte: A autora

Esta mediação do Maternal acontece em dupla entre Bianca e Rosy, no dia 28/10/2016. Começo com o livro contado no dia anterior: *A casa sonolenta*. Na primeira cena, pergunto às meninas como está o clima na ilustração. Bianca diz que está sol, mas Rosy, que está chovendo. Concordo com a segunda, repetindo sua resposta.

Assim que viro a página, Bianca comenta: “agora tem uma vovozinha na cama”; pergunto sobre o menino e ela fala “ele não ‘tá aqui”. Preciso mostrar-lhe onde o garoto se encontra. Indago ainda onde está o cachorro. Bianca encontra o gato e depois Rosy o cão. Quando questiono sobre o rato, Bianca diz que ele sumiu, ao explicar que ele está na cena, ela o procura mais. Como não encontram, aponto para onde ele está.

Continuo a narração, mostrando como cada personagem se espreguiça primeiro e depois sobe sobre o anterior. Após mostrar a ida do menino, do cachorro e do gato para a cama, Bianca se antecipa e me pergunta: “cadê o rato?”.

Mostro que ele já saiu de onde estava no início do livro e aumento a reflexão questionando onde ele está. Ela se esforça por procurá-lo. Até que repete, apontando para onde o roedor está: “o rato já saiu daqui. Eu já sei [volta na página anterior], ele ‘tá aqui”.

Explico que antes, de fato, ele estava ali, mas indago onde ele está agora na página atual. Como nem ela, nem Rosy encontram, aponto onde o rato se acha.

Vou folheando as páginas, dando continuidade à narrativa, dizendo que a pulga acordou o gato, que assustou o cachorro... e Bianca comenta mostrando a janela que ainda está chovendo. Confirmo seu comentário, repetindo-o.

Dou sequência na história e Bianca menciona algo que não consigo compreender e diz: “agora tá sol”. Confirmo que agora está sol, acrescentando que parou a chuva, ninguém, nem a casa dormem mais.

No dia 16/06/2016, continuo contando a história com o apoio das ilustrações do livro, procurando o apoio das ilustrações. Por exemplo, mostro o detalhe da pá, pergunto do que se trata. Felipe responde que não sabe, explico o que é e para que serve.

Felipe ao ver a primeira cena em que o vovô “puxa-que-puxa” o rabanete, comenta: “olha, caiu”. Repito seu comentário avaliando-o positivamente e ampliando-o: “o vovô caiu, porque o rabanete estava muito grande dentro da terra”. Quando pergunto quem o avô chamou, Felipe conclui, olhando para a ilustração: “a vovó”. Aprovo sua informação, repito-a e acrescento um dado: “a vovó para ajudar a puxar o rabanete” (Figuras 317 a 319). Peço que observem a preocupação dela, colocando a mão sobre o rosto como se pensasse: “meu Deus, o vovô caiu!”.



Figuras 317 a 319 – Dizer de *O grande rabanete*
Fonte: A autora

Quando pergunto: “depois a vovó chamou quem?”, Ana Júlia diz que “a bisa”, provavelmente por ela mesma ter contato com sua bisavó. Então, corrijo sua informação e digo que ela chamou a neta, mostrando-a na ilustração. Observando como eles puxavam o rabanete, faço a simulação com Mateus de movimento. E mostro para Felipe e Ana Júlia fazerem o mesmo (Figuras 320 a 321).



Figuras 320 a 321 – Dizer de *O grande rabanete*
Fonte: A autora

Na vigésima quinta sessão, no dia 28/10/2016, Mateus é atendido em dupla com Bernardo. Coloco sobre a mesa o livro e digo que é o da história contada do dia anterior, *Menina bonita do laço de fita*. Bernardo pega-o aproximando de si e começa: “era uma vez uma menina e um coelhinho”. Concordo com sua introdução. Quando folheia, diz: “uma árvore” e eu expando sua resposta: “uma árvore de jabuticaba”. Mateus repete, apontando para a ilustração: “uma árvore” (Figuras 322 e 323).



Figuras 322 e 323 – Bernardo e Mateus exploram *Menina bonita do laço de fita*
Fonte: A autora

Após 2’, Mateus é quem conta para Bernardo. Ele aponta na página e diz: “óh”. Respondo: “é a pantera negra”. Ele fala: “óh, tá bravo”. E eu comento: “tá meio brava, não tá? E estava andando na chuva!”. Ouvindo essa conversa, Bernardo diz que bravo também é o dinossauro Rex. Mateus volta à página e comenta: “olha o outro dinossauro”. Intervenho, repetindo: “é uma pantera!”. Bernardo defende o colega: “mas parece um dinossauro” (Figuras 324 e 325).



Figuras 324 e 325 – Bernardo e Mateus exploram *Menina bonita do laço de fita*
Fonte: A autora

Mateus folheia e comenta: “olha a mãe dele”. Aceito sua intervenção e avalio a informação: “é a mãe dela e está fazendo trança na menina bonita”. Em outra página, Mateus aponta e diz que é uma árvore, Bernardo se volta para o livro também e acrescento que se trata de uma jabuticabeira, mas este me diz que é uva (Figuras 326 e 327). Intervenho: “é jabuticaba, parece uva, não parece?”. Ele concorda.



Figuras 326 e 327 – Bernardo e Mateus exploram *Menina bonita do laço de fita*
Fonte: A autora

Quando Mateus fecha o livro, Bernardo diz: “e fim”. Encerro com a finalização “e essa história entrou por uma porta e saiu pela outra...”. Este me diz: “agora você”. Mateus se levanta e vai para a estante. Explico que nessa tarde não explorarão o acervo.

Por volta de 4’ de sessão, Mateus abre novamente o livro na página da jabuticabeira e comenta demonstrando incerteza: “isso é uva, né?” (Figuras 328 e 329). Bernardo confirma comigo: “isso é uma uva?”. Respondo: “parece, mas é uma jabuticaba”. Eles me dizem “é” e Bernardo se recorda da história ao repetir: “aí ele ficou com dor de barriga”. Aprovo seu comentário, repetindo-o e amplio sua resposta: “aí ele ficou com dor de barriga, isso mesmo! E continuo branquinho, branquinho”.



Figuras 328 e 329 – Bernardo e Mateus exploram *Menina bonita do laço de fita*
Fonte: A autora

Esta é a última sessão de mediação, que acontece no dia 25/11/2016 e Mateus é atendido com Felipe. Assim que avista os três livros, Mateus pega o *Contagem regressiva*, me olha e

diz: “eu vou ler essa”. Consinto sua leitura. Preciso auxiliá-lo a voltar nas primeiras páginas que havia pulado.

Como ele vê o menino sobre um banquinho na janela, me pergunta: “o menininho tava pegando o quê?”, explico que ele estava olhando a lua. Enquanto isso, Felipe avista no livro em que folheia o sol e me diz: “olha a lua”, esclareço para ele que se trata do sol e comento que no livro do Mateus tem a lua e no dele, o sol (Figuras 330 e 331).



Figuras 330 e 331 – Felipe e Mateus exploram *Contagem regressiva*
Fonte: A autora

Mateus vira a página e me pergunta o que o menino está fazendo. Esclareço que tomando banho. Ele folheia mais uma vez e diz “olha o urso”. Comento: “que lindo esse urso”, pergunto se ele tem um em casa e me responde que não.

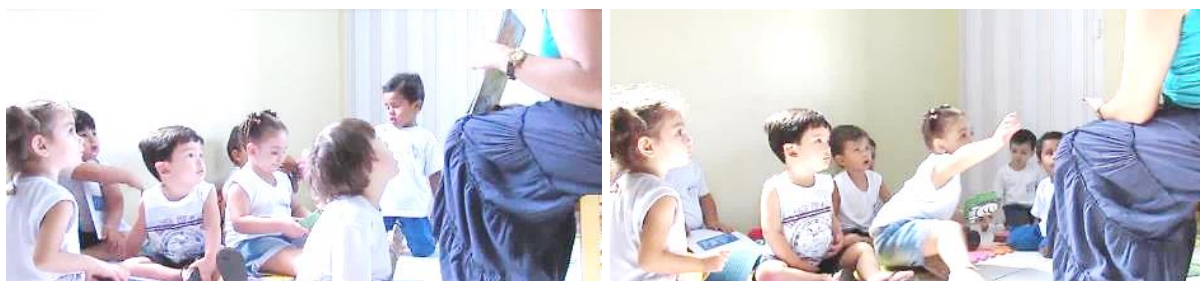
O relacionamento comigo, mediadora, foi o principal tipo de relação instituído entre mim e as crianças do Maternal e o terceiro com os bebês. O que prova como uma pessoa mais experiente pode contribuir para a conversação e a construção de sentidos, necessárias à formação de atitude leitora.

O diálogo e a afetividade foram as bases dessa relação, muito embora também tenha contado com imitação das crianças de meus gestos, expressões faciais e voz; com minha leitura dos pequenos, identificando e procurando atender seus interesses e necessidades.

Todavia outras estratégias também contribuíram para essa interação: a visualização das ilustrações e seus detalhes; o dizer; questionamento; avaliação das respostas infantis, caso necessário, expansão e repetição; conexões e atualização de conhecimento prévio. Tudo isso com planejamento, cumplicidade e flexibilidade.

4.3.3.5 Com a voz e o corpo que narram

No dia 17/03/2016, convido-os para se sentarem no tapete para que eu narre para eles o livro *Bruxa, bruxa, vem a minha festa*. Começo perguntando o que eles veem na capa, mas sou interrompida por “urgências” infantis de relacionamento e divisão de livros-brinquedo. Quando retomo a questão, Emanuel me fala que “parece um bicho papão”. Respondo: “parece um bicho papão, mas é uma?”, como eles não completam a questão, eu mesma dou a resposta: “uma bruxa!”. E complemento dizendo o nome da história, apontando para o título na capa. Durante a narração, realizo onomatopeias e faço vozes diferentes para cada personagem que surge (Figuras 332 e 333).



Figuras 332 e 333 – Dizer de *Bruxa, bruxa, vai a minha festa*
Fonte: A autora

Elas prestam atenção em meio a alguns movimentos de algumas crianças e conversas isoladas. Inclusive demonstram até certa tensão em alguns momentos. Em determinada cena quando surge a convidada cobra, Emanuel aponta para o livro e me diz: “olha, que medo!” e completou: “eu gosto de história, adoro isso!”. Bianca resolve apreciar outro livro deitada no chão no meio da narrativa (Figuras 334 a 337). No entanto, quando digo que o lobo vai ser convidado e “uivo”, ela põe as mãos na boca e dá um grito “aaai” e se interessa pelas ilustrações que apresento.





Figuras 334 a 337 – Dizer de *Bruxa, bruxa, vem a minha festa*
 Fonte: A autora

No final da história do dia 25/08/2016, pergunto quem consegue segurar o Pum e Daniel responde dizendo que ele não consegue. E quando questiono quem é o Pum na história, Daniel diz que se trata do cachorro. Indago para as demais crianças se acham o mesmo e a maioria concorda, menos Guilherme. Então, comento que existem dois tipos de puns: um que nós soltamos, pode ser fedido, fazendo sua possível onomatopeia (pluf) e dizendo que esse nem todo mundo consegue segurar e existe também o cachorro que se chama Pum. Para diferenciá-los, brincamos de fazer os barulhos dos dois tipos de puns: entortando o bumbum, fazendo “pluf” e latindo “au-au”, colocando a língua para fora. Elas se divertem.

Essa contação, com apoio das páginas do livro ampliadas e com observação aos detalhes, dura quase 12’. Encerro com: “vitória, vitória, acabou-se a história”.

No dia 01/09/2016, quando termino a proferição de *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*, retomo os barulhos dos cocôs de cada animal da história. E eles se divertem repetindo essas onomatopeias e os gestos que reproduzo (Figura 338).



Figura 338 – Proferição de *Da pequena toupeira que queria saber...*
 Fonte: A autora

À medida que realizo a contação, fazendo vozes e expressões para cada personagem, Bernardo balbucia em minha direção (Figuras 339 e 340).



Figura 339 e 340 – Bernardo balbucia durante contação de *O sacco*
 Fonte: A autora

Em determinado momento da proferição de *O ursinho apavorado*, no dia 16/08/2016, quando eu faço as onomatopeias presentes no livro “Argh, shuuuh”, Manuela tenta me imitar, balbuciando e também se balança no ritmo da narrativa. Termino o dizer com: “e essa história entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra”, após aproximadamente 3’ (Figuras 341 a 344).



Figuras 341 a 344 – Proferição de *O ursinho apavorado*
 Fonte: A autora

Não pode ser excluída a influência da voz e do corpo que narram, pois em vários momentos, foram as onomatopeias, as entonações diferenciadas, o ritmo, a fluência, a gesticulação e a expressão facial que envolveram os bebês e as crianças pequenas, chamando sua atenção e estimulando sua concentração, inclusive naquelas ocasiões em que eles pareciam dispersos.

Todavia, a partir dos dados da pesquisa de campo e de minhas pesquisas bibliográficas, vale ressaltar que, embora seja influentes na construção do concentrar e compreender, a voz e o corpo sozinhos não formam leitores. Eles carecem de um tempo e um espaço destinado à partilha de leitura ou contação de histórias, do livro, de um mediador disponível e de uma narrativa que atraia e envolva para se firmarem nas bases cognitivas e emocionais dos pequenos.

4.3.3.6 Com seus pares

No dia 01/06/2016, ao dizer a narrativa escrita no livro *O que tem dentro da fralda?* para Bernardo, Samuel e Sophia, pergunto: “O que será que tem dentro da fralda dele?”. Miguel observa a narração mesmo estando mais afastado. Porém, logo se aproxima para também ver além de ouvir a história (Figuras 345 e 346).



Figuras 345 e 346 – Bebês se interessam pela proferição de livro *pop-up*
Fonte: A autora

Partilho a narrativa de *Tá tudo bem, neném!* para os três ao mesmo tempo. Samuel se alegra com o trecho no qual aparece a palavra “bedelho” e balbucia para Sophia que sorri com o “comentário” do colega (Figuras 347 e 348).



Figuras 347 e 348 – Proferição de *Tá tudo bem, neném!* e Sophia rindo de Samuel
Fonte: A autora

No meio da narração, Samuel pega o livro *Toc-toc!*. Porém, Sophia também se interessa pela obra e pega-o da mão dele (Figuras 349 e 350).



Figuras 349 e 350 – Proferição de *Tá tudo bem, neném!* e Sophia pegando o livro de Samuel
Fonte: A autora

As sessões de mediação de leitura contribuem também para a interação social entre os bebês e as crianças pequenas. Isso foi perceptível quando pequenos do Maternal indicam livros aos colegas dizendo “esse é legal” ou “eu gosto desse, é muito bonito” ou mesmo quando vemos pequeninos se unirem para ouvirem juntos uma narração e verem coletivamente um livro-brinquedo, por exemplo.

Até o diálogo é possível observar entre os bebês, como quando Samuel comenta balbuciando algo sobre a palavra “bedelho” e Sophia olha para o colega e sorri. Aquele não foi um momento de interação entre mediadora e pequeninhos, mas sim entre dois pares. Afora isso, é perceptível quando eles se interessam pela mesma obra e encontram uma solução para o impasse de quem fica com o livro e o lê primeiro. E “a aceitação do fracasso momentâneo e a modificação flexível dos planos de ação também fazem parte da aprendizagem” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 47).

FECHANDO O LIVRO: considerações e proposta metodológica para a educação literária na primeira infância

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
(Manoel de Barros)*

Este é o momento no qual, simbolicamente, encerro este livro, aberto na introdução, e, com reverência, fecho suas capas, tendo a sensação de aprendizado ampliado e contribuição para a área da leitura na educação infantil. Por outra via, também encerro este exemplar deixando abertas outras possibilidades de pesquisa acerca da mediação de leitura na primeira infância.

Estudar a leitura com bebês e crianças bem pequenas foi o tema central a pesquisa de doutoramento que teve como tese que as mediações que contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram: 1) os gestos embrionários da capacidade de ler e 2) as estratégias de leitura, respeitando-se 3) as especificidades da primeiríssima infância.

Sendo assim, este trabalho constituiu-se de quatro capítulos, além da introdução e dessas considerações finais, para atender a seu objetivo principal: desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação do pequeno leitor na primeiríssima infância.

Os três primeiros capítulos, teóricos em sua natureza, trataram sobre o desenvolvimento do bebê e da criança com base na Teoria Histórico-Cultural; sobre as dimensões dos gestos embrionários do ato de ler: espaço, tempo e objeto de leitura, modos de ler e relações que se estabelecem nesse processo; e sobre as estratégias de leitura: antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998); conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese (GIROTTO; SOUZA, 2010); e leitura dialógica (WHITEHURST, 2002).

O quarto capítulo descreveu e tratou a respeito das sessões de mediação, apresentando seu planejamento a partir da seleção que considerou as dimensões espaço-temporal e objetal do ato de ler e descrevendo como aconteceram as intervenções divididas em três grandes eixos de análise: modos de narrar e apresentar o livro; estratégias de leitura; e relações estabelecidas. Sendo cada um desses itens subdividido em categorias menores.

Para responder à questão problema: Como mediar práticas que contribuam para o desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância?, utilizei como metodologia o estudo de caso de cunho etnográfico, pois precisei relatar as situações vivenciadas, procurando generalizar as proposições teóricas, isto é, estendendo as teorias estudadas às práticas

construídas. Além disso, precisei de aceitação e interação com os envolvidos na pesquisa, no caso, os bebês e as crianças pequenas, passando a pertencer à realidade investigada, não sendo apenas pesquisadora, mas também mediadora de leitura.

Posso dizer que esta pesquisa alargou aprendizados para minha vida acadêmica e profissional já agregadas à época da conclusão do Mestrado em Educação, pela UFMT (Cuiabá), quando também fui pesquisadora e mediadora, mas em uma turma de crianças com 5 anos de idade.

Digo isso porque agora ampliei meus estudos na Educação Infantil, já que a pesquisa foi realizada na bebeteca de uma creche do município de Presidente Prudente/SP, com uma turma de bebês do Berçário 1 e outra de crianças pequenas com até 3 anos de um Maternal 1.

Desse modo, as duas pesquisas unidas, a do Mestrado e a do Doutorado, abarcam estudos sobre a leitura em toda a primeira infância, sendo uma complemento da outra. Por isso, posso assegurar que, tanto na condição de pesquisadora como de mediadora, cresci ao “abrir, ler, anotar, comentar e fechar” esse livro denominado Doutorado.

A partir das pesquisas de campo, tive a oportunidade de generalizar as teorias estudadas. Por exemplo, com base na THC, pude ratificar o quanto aprender significa vivenciar e atribuir sentido às experiências, sendo assim, o ensino significativo adianta-se ao desenvolvimento, impulsionando-o, ou seja, quanto mais experiências o adulto mediador proporcionar, mais os bebês e crianças podem aprender e se desenvolver.

Ademais, sabendo que é pela interação social que as funções psicológicas superiores se estruturam, o professor tem mais chances de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos pequeninhos e pequenos, isto é, o educador tem condições de mediar a relação das crianças com o mundo.

Dito de outra forma, conhecendo as zonas de desenvolvimento constatadas por Vygotski (2000), o docente pode melhor entender as circunstâncias favoráveis à aprendizagem. Por exemplo, quando o pequeno consegue realizar alguma ação com auxílio de alguém, está se preparando para, em breve, concretizar essa mesma prática sozinho. Dessa maneira, o professor pode, a partir da atividade reitora da criança, isto é, de sua principal forma de comunicação com o mundo e as pessoas, “escutar” as necessidades infantis.

As dimensões dos gestos embrionários do ato de ler: espaço-temporal, objetual, modal e relacional auxiliam no planejamento das sessões que preveem a formação de pequenos leitores. Pensar onde, quando e por quanto tempo se mediará um texto; que livro escolher; como partilhar o conteúdo do suporte selecionado, se dizendo, contando, deixando livre o acesso ao objeto, ou

conversando sobre a narrativa; observando e priorizando as relações que se estão nas bases de um bom ensino.

Os gestos embrionários do ato de ler, além de serem parte das estratégias de leitura que fazem parte das condições de compreensão apresentam duplo sentido: o das dimensões da prática de ler e o das ações e atitudes que o leitor realiza, ou seja, o de modos de ler.

As estratégias de leitura constituem outro pilar da educação literária na primeira infância. Porque se pode organizar o trabalho pedagógico antes, durante e depois da leitura. *Antes*, pode-se motivar e suscitar a curiosidade e a necessidade de ler; ativar o conhecimento prévio; estabelecer previsões. *Durante*, é possível realizar o dizer compartilhado; perguntar ao texto e verificar suas respostas; ler de maneira independente. *Depois*, conversar sobre o contado; identificar a ideia principal; resumir a narrativa.

Antes, durante ou depois, pode-se empregar as estratégias de *conhecimento prévio*, visto que não se entende sem pensar sobre o que já se conhece; de *conexão*, estabelecendo relações entre as experiências pessoais e o texto lido; de *visualização*, criando imagens mentais ou aproveitando as ilustrações para compreensão; de *inferência*, lendo nas entrelinhas as pistas verbais ou visuais do texto; de *questionamento*, formulando perguntas para melhor entender a narrativa; de *sumarização*, identificando as partes mais relevantes; e de *síntese*, resumindo o texto e acrescentando sua visão.

É comum vermos, no entanto, que muitos mediadores costumam narrar sozinhos a história e os pequenos apenas escutam e veem. Pensando nisso, Whitehurst (2002) propõe a *Dialogic Reading*, isto é, *leitura dialógica*, que proporciona maior interação entre mediador, texto e ouvintes. As estratégias de leitura dialógica são, portanto, uma maneira de ensinar a ler na primeiríssima infância.

Ela é composta por quatro *estratégias interativas*: o *estímulo*, a *avaliação*, a *expansão* e a *repetição*. A primeira delas tem como função estimular a criança a falar sobre a história, iniciando uma conversa a respeito do livro com questionamentos diversos a partir das ilustrações. A segunda avalia a resposta fornecida pela criança, corrigindo-a com gentileza, caso necessário. A terceira amplia a resposta infantil, reformulando-a e adicionando informações. E, por fim, a quarta oportuniza a repetição da resposta expandida permitindo que a criança certifique sua compreensão, podendo ainda repeti-la também.

Entre as possibilidades de se incentivar a conversa, a proposta da leitura dialógica sugere cinco *estímulos estratégicos*: *completar*, *recordar*, *perguntas abertas* e *fechadas*, *distanciar*.

Completar as lacunas deixadas pelo mediador, respondendo a palavra ou a frase possibilita o reconhecimento de rimas, encoraja a criança a ouvir e falar, desenvolve atenção e compreensão.

Recordar os aspectos do livro lido com as crianças permite construir a estrutura do texto, compreender a narrativa, observar características da língua escrita e lembrar detalhes.

Perguntar abertamente permite uma resposta pessoal, promove a fluência narrativa, amplia o vocabulário, possibilita a criança a usar a linguagem oral e análise das ilustrações.

Realizar **questões fechadas** utilizando pronomes interrogativos (o quê, quem, quando, onde, como e por quê) auxilia na análise do texto verbal e visual em seus detalhes, bem como a ampliação de vocabulário.

Distanciar, por sua vez, permite relacionar a narrativa com o conhecimento prévio infantil e, ao mesmo tempo, estimula as habilidades de comunicação, a utilização da linguagem oral e a conexão entre a narrativa e outros livros, o texto e o pequeno ouvinte, e entre a história e a vida das crianças.

Em resumo, observa-se que os três tipos de estratégias consideradas nesta investigação complementam-se, visto que junto àquelas da leitura dialógica (WHITEHURST, 2002) se mesclam as de origem norte-americana propostas por Girotto e Souza (2010) e podem ser usadas nos momentos sugeridos por Solé (1998). Na verdade, essas estratégias se mesclam e se sobrepõem, sendo difícil separá-las uma da outra.

Livro fechado, expectativas atendidas e superadas

Fecho este livro tendo seu objetivo principal alcançado, pois consegui desenvolver práticas mediadas por mim que contribuíram para a formação de pequenos leitores até os três anos de idade.

Sendo assim, com base nas teorias estudadas e nas atividades práticas realizadas, esta tese teve a constituição de uma proposta metodológica de educação literária na primeira infância como resposta à questão problema e resultado obtido, tendo como base as estratégias de leitura dialógica resumidas na Figura 351.

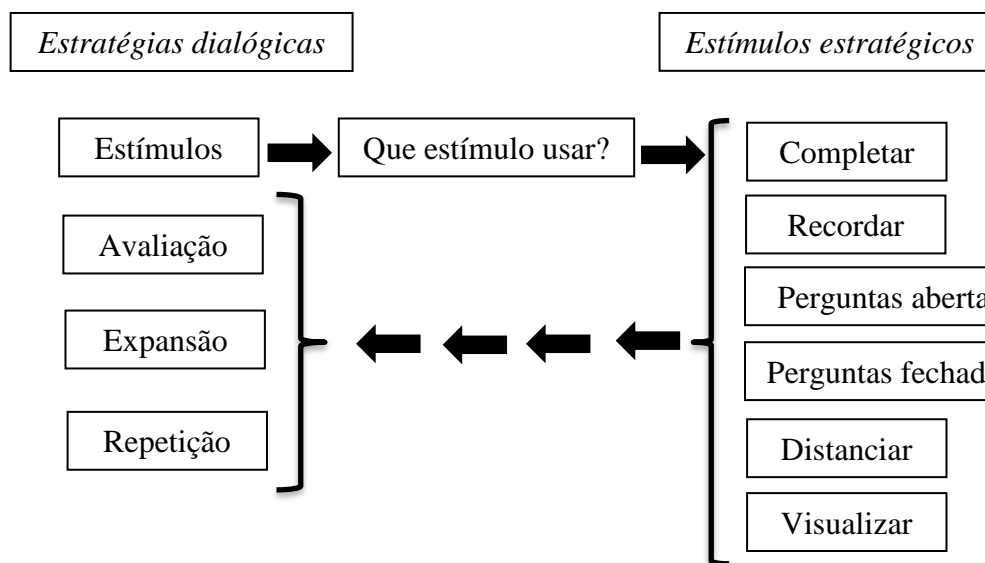


Figura 351 – Sequência das estratégias de leitura dialógica e estímulos
 Fonte: Elaborada pela autora (adaptado de *CONNECT Modules*)

Desse modo, essa pesquisa ganhou um tom de proposta metodológica que sumário e sintetizo nestas considerações finais em sete passos (Quadro 17).

Quadro 17 – Modelo de planejamento da leitura dialógica

1º passo	Definir um espaço e um tempo favoráveis.
2º passo	Selecionar um livro apropriado.
3º passo	Ler o livro anteriormente, refletindo sobre as possibilidades de diálogo.
4º passo	Construir estímulos: perguntas fechadas, completar, recordar, perguntas abertas, distanciar e visualizar.
5º passo	Dizer ou contar o livro às crianças, utilizando as estratégias de leitura dialógica: estímulos, avaliação, expansão e repetição.
6º passo	Propiciar o acesso das crianças ao livro.
7º passo	Mediar o contato com o texto seja por meio de contação, dizer ou acesso direto.

Fonte: A autora (adaptado de Indiana Departamento of Education)

Em síntese, a mediação para se ensinar a ler os bebês e as crianças pequenas com até 3 anos se efetiva na utilização de estratégias de leitura que consideram a materialidade; o modo como se medeia o texto; e a relação estabelecida entre a criança e objeto livro, o texto, o mediador, o espaço-tempo, a voz e o corpo que narram, e os pares.

Mesmo esta tese tendo utilizado muitos gráficos organizadores para estruturar a prática de mediação de leitura, acredito que longe de uma ação meramente tecnicista, eles podem contribuir para que o educador crie e construa seu próprio trabalho com os bebês e as crianças pequenas, respeitando suas especificidades e pensando na melhor forma de ensinar sobre este ato social e cultural que é o mediar a leitura.

Ao fechar este livro, então, mesmo verificando minha transformação no papel de pesquisadora e, sobretudo, no de mediadora de leitura, assim como Manoel de Barros, me percebo abastada de incompletude, pois embora minhas expectativas tenham sido atendidas e superadas, não são estanques e muito ainda pode ser feito para melhorar a metodologia de educação literária aqui proposta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira. Prefácio. *Leitura literária para crianças brasileiras: cultura e luta pela palavra*. IN: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco; SÁNCHEZ, Edith Corona; BUSTILLOS, Angélica López. *Bebés que escuchan leer, manosean libros y balbucean al leerse*. IN: XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 16 a 20 nov. 2015, Ciudad de Chihuahua, México. *Anais XIII Congresso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de Chihuahua, 2015.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. *Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?*. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ALVES, Sidney Alexandre da Costa; DEBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Mauro Silva. *Curtição oral: essa onda é bem legal*. In: DEBEUX, Maria Helena Santos; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) *Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015.

AMICHE, Sylvie; HAMNACHE, Zaïna; HÉBERT-MATRAY, Aline; SAVITSKY-MIDÉNA, Tamara a partir de conversas com Evélio Cabrejo-Parra e Marie Bonnafé. *A pequena história dos bebês e dos livros*. Tradução de Patrícia Bohrer Pereira Leite. Ilustrações de Olivier Douzou. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APTER, Dianne. *Interactive reading: prekindergarten*. Disponível em: <<https://www.earlylearningtexas.org/media/23460/3%20resource%20set%20interactive%20reading%20prek.doc>> Acesso em: 30 mar. 2016.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; MARTINS NETO, Irando Alves. *Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador*. IN: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 2)

ASSUMPCÃO, Simone. *Poesia folclórica*. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura infantil: recepção leitora e competência literária*. IN: AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa/Porto: Lidel, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. *Balainho* - Boletim Infantil e Juvenil, Ano V, N.º 22, Joaçaba/SC, Novembro de 2004. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2015.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

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

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014c.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. A leitura, a literatura infantil e os bebês. IN: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192> Acesso em: 10 mai. 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Abicalil Celia; GALVÃO, Cristiene. Educação infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. IN: DEBUS, Eliane; JUILANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart/Unisul, 2016. (Coleção Linguagens)

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, María Emilia; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de educação infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. *Educação em foco*, ano 19, n. 29, p. 107-123, set./dez. 2016.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. *Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto*. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150836>> Acessado em: 20 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio: A leitura na creche: qual leitura?. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de. (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Tradução de Fernanda Ortalle, Ilse Pachol Moreira e Flávio Soares Jr. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Formação de Professores, Série Educação Infantil em Movimento)

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BASCHIROTTI, Viviane. Livro de artista: palavra-imagem-objeto. *Revista-Valise*, Porto Alegre, v. 6, n. 11, jul. 2016. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/RevistaValise/article/view/62239> Acesso em: 07 abr. 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Crisliene Leite. IN: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BELMIRO, Célia. Livro de imagens. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2016.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. IN: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, Egle [et al.]. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento)

BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Tradución de Lírío Garduño y Jean Paul Buono. México: Editorial Océano, 2016.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. IN: _____ (orgs.). *Escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, vol. 2)

BRASIL. *Lei 13.257 de 09/03/2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 09 mar. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *No lugar da leitura: biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: 2016, Recurso Digital do Movimento por um Brasil literário.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos; FISCHER, Rodrigo. Os gêneros na escola e a formação do leitor literário: desafios e possibilidades. In: DEBEUX, Maria Helena Santos; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) *Abriu-se a biblioteca... mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RÖSING, Tania M. Kuchenbecker. A releitura de contos de fadas: processo (trans)formador na primeira infância. In: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 1)

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CARRASCO, Alma. História para bebês. Entrevista concedida a LANA, Cecília; LOMONACO, Daniel. Tradução de Daniel Lomonaco. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Ano 8, nº 30. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, mai-jun. 2012.

CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. ¿Iniciativas adultas o infantiles? Reflexiones y pistas para seguir leyendo con los bebés. IN: PANCHE, Lorena (Org.). *Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?*. Dossier Cerlalc: Primera Infancia. Bogotá, Colombia: Centro Regional para el Fomento del Libro em América Latina y el Caribe, Cerlalc, diciembre 2017.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASCUDO, Luís Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12.ed. São Paulo: Global, 2010.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Pedagogia e educação)

CERRILLO, Pedro C. Literatura infantil e mediação leitora. IN: AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa/Porto: Lidel, 2006.

CHAPELA, Luz María. Dime, diré y dirás: los menores de siete años como lectores y autores. IN: CERLAC. *Bebés lectores: como leen los que aún no leen?*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro em América Latina y el Caribe, CERLAC, 2017.

COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014. (3ª reimpressão)

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 6)

COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: possibilidades e influências. IN: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

DAHER, Juliana Cardoso. *Leituras e leitores em Espantapájaros*. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2017.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; MODESTO SILVA, Kenia Adriana de Aquino. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. IN: GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 2)

DAVIS, C. Lynn; SOUZA, Renata Junqueira de. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. *Leitura: teoria e prática*. Associação de Leitura do Brasil, v. 27, n. 53, 2009.

DEBUS, E. *Festaria de Brincança: a Leitura Literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DURAN, Teresa. *Leer antes de ler*. Salamanca: Anaya, 2002. (Colección La sombra de la palabra)

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. *Protestantismo em revista*. São Leopoldo-RS, v. 20, set./dez. 2009.

FARIAS, Fabíola; MEDINA, Samuel; RENÓ, Patrícia. As crianças, a biblioteca e o mundo imenso. IN: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (orgs.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultural, 2017.

FIGUEIREDO, Daniela. Por que ler literatura com as crianças?. IN: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (orgs.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultural, 2017.

FLECK, Felícia de Oliveira; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; CALDIN, Clarice Fortkamp. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.21, n.1, p.194-206, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v21n1/1413-9936-pci-21-01-00194.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2017.

FMCSV. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. *A primeira infância*. Disponível em: fmcsv.org.br Acessado em: 23 abr. 2016.

FONSECA, Edi. *Interações: com olhos de ler*, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

FOX, Mem. *Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. 2.ed. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2008.

FRAGO, Viñao Antônio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLART, Isabel Solé. Competência leitora e aprendizagem. 2010. Disponível em: <[http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol %E9.pdf](http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%20.pdf)> Acesso em 17 out. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>> Acesso em: 21 ago. 2017.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma literatura para bebês?*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

GARRALÓN, Ana. *Leitura e livros para grandes leitores: o livro informativo*. 29 jun. 2012. Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/> Acessado em: 16 mar. 2017

GARRALÓN, Ana. *Ler e saber: os livros informativos para crianças*. Tradução de Thaís Albieri e Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

GIRARDELLO, Gilka; SILVA, Valéria Santos da. O mel do acalanto e o trovão do espanto: a voz no contar histórias. IN: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 2)

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Educação literária de crianças pequenininhas e pequenas?*. Mesa redonda do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, UNESP, Presidente Prudente, 2 set. 2015.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, Cyntia

Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 1)

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – A educação literária na primeira infância. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. *Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres*. Curitiba: CRV, 2014.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (orgs.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONZALEZ-MENA, Janet. *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada*. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. 6.ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 3)

GRAINGER, Teresa. *Traditional storytelling in the primary classroom*. Warwickshire: Scholastic, 1997.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta>> Acesso em: 21 ago. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Bebês leitores e autores*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 5)

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras e leituras: um estudo acerca das interações de bebês, das crianças bem pequenas com o objeto livro em uma sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488>> Acesso em 01 jul. 2017.

HANNING, Rona. *Literatura para bebês*. 6 set. 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@lerinstituto/encontro-literatura-para-beb%C3%AAs-1e4cc4ae5183>> Acesso em: 20 jul. 2017.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. IN: FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Building language and literacy skills through interactive read-aloud*. Module 1: Reading-aloud to young children – an introduction. (2012a) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Building language and literacy skills through interactive read-aloud*. Module 2: Intentional instruction – the interactive read-aloud process. (2012b) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION. *Building language and literacy skills through interactive read-aloud*. Module 3: Dialogic reading – a systematic shared reading experience. (2012c) Disponível em: <<https://www.doe.in.gov/earlylearning/early-literacy-resources>> Acesso em: 22 jun. 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. Brasília: s/ed., 2016.

JAUME, Maria Antonia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. IN: LLEIXÀ, Teresa Arribas (org.) et al. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Tradução de Fátima Murad. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JEAN, Georges. *A leitura em voz alta*. Tradução Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

JOLIBERT, Josette. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KIEFER, Barbara Z.; TYSON, Cynthia A. *Charlotte Huck's Children's Literature: a brief guide*. 2.ed. New York: Mc Graw Hill Higher Education, 2014. Edição do Kindle.

KIMMERLING-MEIBAUER; Bettina; MEIBAUER, Jörg. Early-concept books: acquiring nominal and verbal concepts. IN: KIMMERLING, Bettina. *Emergency literacy: children's books from 0 to 3*. USA: Benjamim Publishing Company, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

LACERDA, Nilma. A criança quer o livro infantil? IN: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTO, Nelita (orgs.). *Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão: Copiart, 2017.

LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Rubens Eduardo Farias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LETRIA, José Jorge. *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*. Ilustração: André Letria. São Paulo: Peirópolis, 2010.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; GIROTTO, Cyntia Graziella Simões. Leitura e leituras na educação infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias. *Anais do 16º COLE*, 2007. Disponível em: www.alb.org.br. Acessado em: 17 ago. 2018.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; SAMPAIO, Mariana; VALIENGO, Amanda. Leituras e contação de histórias na educação infantil: possibilidades de acesso à arte literária e de humanização de bebês. IN: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes (org.). *Pelo direito de brincar: reflexões e experiências*. Curitiba: CRV, 2018.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. IN: CHAVES, Marta (org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EdUEM, 2011. (p. 55-67)

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

Lluch, G. (2010): «10 Consejos para seleccionar las lecturas». *Con firma. Familias*. Madrid: Ministerio de Educación, Leer.es. Disponível em: <http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/10-consejos-para-seleccionar-las-lecturas-familias/> Acesso em: 29 ago. 2017.

LLUCH, Gemma. La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas. In: SEMINARIO INTERNACIONAL ¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?: perspectivas sobre lectura en la infancia, 6-7 dez. 2012, Santiago de Chile, *Actas del...* República de Chile, Ministerio de Educación, 2012, p. 49-..

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LÓPEZ, María Emilia. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Bebês como leitores e autores*. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 4)

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Bebês como leitores e autores*. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 4)

LÓPEZ, María Emilia. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emilia, 2018.

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

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Tradução de Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira e Flávio Soares Jr. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello. Campinas: Autores Associados, 2014a.

MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Tradução de Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira e Flávio Soares Jr. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello. Campinas: Autores Associados, 2014b.

MANTOVANI, Susanna. Experiência na creche, posturas das educadoras e desenvolvimento linguístico. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Tradução de Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira e Flávio Soares Jr. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello. Campinas: Autores Associados, 2014c.

MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Tradução de Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira e Flávio Soares Jr. Revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello. Campinas: Autores Associados, 2014d.

MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/marcolino_s_do_mar.pdf> Acesso em: 05 mai. 2017

MARQUES, João Vitor. Ler antes de ‘saber ler’. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Edição especial Educação Infantil, ano 10, nº 40. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, out-nov 2014.

MARTINS GUIMARÃES. Rosele. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário*. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488> Acesso em: 02 mai. 2018.

MARTINS, João Batista. Conceitos vigotskianos e práticas pedagógicas – aproximações. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí da (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar. Mergulhados em beleza: a arte de contar histórias e a arte-educação. IN: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (orgs.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. Leitura literária na creche: o livros entre olhar, corpo e voz. IN: Anais 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29 set.-02 out. 2013. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, UFG, 2013, p. 1-17.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. IN: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 1)

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins; SOUZA, Renata Junqueira de. Uma bebeteca em Presidente Prudente/SP e letramento literário: história e histórias. In: ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IX EMHE, 10-13 mai. 2016, São Luís, MA. *Anais...* São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2016, p. 1-9.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUSSOLINI, Rafael. A importância da mediação de leitura na primeira infância: uma prática em bibliotecas comunitárias. IN: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

NAKANO, Tatiana de Cássia. O desenho na expressão criativa: teste de criatividade figural infantil. In: WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. (Orgs.). *O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. *Ilustração: um passeio pela poesia visual*. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

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

OWOCKI, Gretchen. *Comprehension: strategic instruction for k-3 students*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UFMG. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2014.

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

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. IN: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIXÃO, Fernando. Poema em prosa: problemática (in)definição. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Revista Brasileira*. Abr-mai-jun., ano II, n.º 75, Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Letras, 2013, p. 151-162.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PARDO, Laura S. What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*. Vol. 58, n.º 3, nov. 2004.

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

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

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

PELEGRIN, Ana (recompiladora). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cíncel, 1984. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/> Acesso em 28 abr. 2018.

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?*. 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PÉREZ, Beatriz Corsino; SOUZA, Marina Castro e. Dicionário da alfabetização: Primeira infância. *Jornal letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), out/nov 2014, Ano 10, nº 40. Edição Especial, Educação Infantil. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA40.pdf Acesso em: 26 jan. 2018.

PERROTI, Edmir. Estações de leitura, dispositivos de mediação, cultura e luta pela palavra. *Nuances: estudos sobre educação*. UNESP, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRADES, Dolores. Uma biblioteca na primeira infância. *Publishnews*. 10 set. 2012. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2012/09/10/70146-uma-biblioteca-na-primeira-infancia> Acesso em 05 mar. 2018.

PUNTES, Roberto Valdés. Prefácio. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandéi da (Orgs.). *Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

RAISING READERS. StoryPals Program Guide. 2016. Disponível em: http://www.raising-readers.org/media/cms/5_0F504ECEDA47E.pdf Acessado em: 16 mar. 2017

RAMOS, Ana Margarida. Livro-objeto: entre o brinquedo e o artefacto. Apresentação. In: _____ (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017. Disponível em: https://livrosobjeto.files.wordpress.com/2017/04/miolo_livro-objeto-provas-5.pdf Acesso em: 25 jun. 2017.

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

REYES, Yolanda. La poética de la infancia y la formación del lector literario. IN: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). *Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão: Copiart, 2017.

REYES, Yolanda. *Por que ler para bebês?*. IN: Folha de S. Paulo. Blog Era Outra Vez: literatura infantojuvenil e outras histórias. 16 abr. 2018. Entrevista concedida a Bruno Molinero. Disponível em: <https://eraoutravez.blogfolha.uol.com.br/2018/04/16/por-que-ler-para-bebes-leia-entrevista-com-a-colombiana-yolanda-reyes/?loggedpaywall> Acesso em: 03 mai. 2018.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuzá Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira da. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. IN: GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim

Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 1)

ROCHA, Ruth. Ouvindo e contando histórias. In: MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. *Contando histórias, formando leitores*. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011. (Coleção Papirus Debates)

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SÁNCHEZ, Edith Sebastiana Corona. 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.

SANJUÁN, Beatriz. *Tiempo para leer: la voz y la palabra em la primera infancia*. (2018) IN: MOOC – Massive Open Oline Course Las Acacias/Laboratorio Emilia de Formación. Disponível em: <http://mooc.educa.madrid.org> Acesso em: 23 abr. 2018.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SENHORINI, Mariana. BORTOLIN, Sueli. 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 2015.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a criança de 1 a 3 anos. IN: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, volume 1)

SILVA, Valeria Santos da. *A hora do conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais*. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SISTO, Celso. *Textos & pretextos sobre a arte de contar*. 3.ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012. Edição do Kindle.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi da. *Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação*.

IN: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 3)

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. IN: MEC. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), UFMG, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*. São Paulo, nº 17, p. 43-59, dez/2016.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischetti Martins. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*. Vol 10, n.3, p. 25-31, 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/5857>> Acesso em: 24 jun. 2016.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 26 de maio de 2014.

SOUZA, Renata Junqueira; LOPES, Leonardo Montes; VINHAL, Tatiane Portela. Biblioteca escolar: sobre o espaço e a formação do leitor. *Ensino em Re-Vista*, v.20, n. 2, p. 397-410, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/23726/13058>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância?. IN: FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

TEACHERS PAY TEACHERS. *Rolling through the text*. (s/d) Disponível em: <<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Rolling-Through-the-Text-1266542>> Acessado em: 21 mar. 2016.

TRILHAS. *Histórias rimadas: caderno de orientações*. São Paulo: CEDAC (Comunidade Educativa), 2016.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi; AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana Marados; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, vol.16, n.2, pp. 293-301. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200009>.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: _____. *Obras escogidas: Psicología infantil*. Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996b.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. 2. ed. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000.

WHITEHURST, Grover J. *Dialogic Reading: An effective way to read aloud with young children*. 2002. Disponível em: < <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children> > Acesso em: 07 ago. 2015

WOJCIECHOWSKA, Danuta. A ilustração de livros para crianças. In: IPBEJA. *No branco do sul, As cores dos livros: Actas - Encontros sobre literatura para crianças e jovens*. Beja: Caminho, 2001-2002. Disponível em: <<https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/123456789/4421/2/WOJCIECHOWSKA.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (orgs.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

ZEVENBERGER, Andrea A.; WHITEHURST, Grover J. *Dialogic Reading: a shared Picture book reading intervention for preschoolers*. 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.31.5935&rep=rep1&type=pdf>> Acessado em: 15 fev. 2018.

ZUMHTOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fernerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE MEDIAÇÃO

História / livro (O que ler e com quem - Relacional): *O grande rabanete*

Autor(es): *Tatiana Belinky*

Ilustrador(a): *Claudius*

Editora: *Moderna*

Técnica de narração (Como se lê – Modal)

<input type="checkbox"/>	Leitura com o livro	<input type="checkbox"/>	Dramatização
<input type="checkbox"/>	Contação com o livro	<input type="checkbox"/>	Teatro de sombras
<input type="checkbox"/>	Simple narrativa	<input type="checkbox"/>	Fantoches
<input checked="" type="checkbox"/>	Objetos e instrumentos	<input type="checkbox"/>	Dedoches ou luva
<input type="checkbox"/>	Interferência do narrador e ouvintes	<input type="checkbox"/>	Caixa de contação
<input checked="" type="checkbox"/>	Ilustrações (ampliadas)	<input type="checkbox"/>	Caixa-livro
<input type="checkbox"/>	Gravuras (principais ampliadas)	<input type="checkbox"/>	Mala de contação
<input type="checkbox"/>	Desenhos	<input type="checkbox"/>	Bonecos de varas ou palitos
<input type="checkbox"/>	Avental	<input type="checkbox"/>	Cineminha
<input type="checkbox"/>	Tapete	<input type="checkbox"/>	Música
<input type="checkbox"/>	Flanelógrafo	<input type="checkbox"/>	

- **Objetivos:** impulsionar o prazer pela leitura; aguçar a atenção das crianças; aproveitar conhecimento prévio; ampliar o repertório.
- **Figurino:**
 - *Roupa confortável*
- **Recursos necessários** (Com o que se lê e sobre o que se lê – Objetal):
 - *Câmera fotográfica*
 - *Tapete / tatame*
 - *Caixas de som*
 - *Notebook*
 - *Livro*
 - *Sino para introduzir as personagens*
 - *Ovinho para a repetição “puxa-que-puxa”*
 - *Ampliações*
 - *Rabanetes*
 - *Ralador, faca, garfo, potinhos Tupperware*
 - *Sal*
- **Preparação do ambiente** (Onde e quando ler – Espaço-temporal):
 - *Dispor as mesas para que o laptop possa funcionar como televisão*
 - *Separar uma cadeira para a contadora sentar*
 - *Deixar outra mesa próxima a essa cadeira para colocar as ampliações e os instrumentos*
- **PLANEJANDO:**
 - *Adaptação da história, eliminação de partes e recriação oral (se necessário)*
- **Criar ROTEIRO DE IMAGENS** (*introdução, enredo, clímax, detalhes*)

Antes da leitura

- **Combinados** do dia + explicação de como será o dia
- **Aquecimento**
 - *Atividade de concentração: Enrola, enrola, enrola, puxa, puxa, puxa, 1, 2, 3*
- **CONVERSA ou ATIVIDADE inicial**
 - *Penso que irão gostar da história que vou ler hoje*
 - *Quem aqui gosta de verduras, legumes, raízes?*
 - *E de rabanete? Alguém gosta? Alguém conhece?*

- Mostrar a imagem do rabanete
- Apresentar a raiz de verdade
- Perguntar quem já comeu
- Perguntar se gostam de rabanete
- **Introdução**
 - Bata palmas, minha gente*
 - Bata palmas, outra vez,*
 - Bata palmas, bem contente*
 - Vou contar... Era uma vez...*

Durante a leitura

- Apresentar a autora e ilustrador
- Mostrar a capa e perguntar:
 - O que há na capa?
 - Quem está na capa?
 - O que o vovô está segurando na capa do livro?
 - Onde estão?
 - O que fazem?
- Questionar se imaginam sobre o que a história falará (inferência / previsão) antes de ler o título
- Ler o título
- Contar mostrando as ilustrações (visualização)
- Sonorizar a entrada dos personagens e a repetição “puxa-que-puxa”

Depois da leitura

- **Finalização**
 - E essa história entrou por uma porta, saiu pela outra, quem gostou que conte outra!*
- **Roda de conversa (sumarização)**
 - Recordar o lido
 - Questionar: O quê? Quem? Onde? Quando? Por quê? Como?
 - O que aconteceu na história?
 - Por que o vovô plantou o rabanete?
 - Demorou para o rabanete ficar grandão?
 - Quem ajudou o vovô a puxar o rabanete?
 - Realizar perguntas para completarem
 - O vovô precisou da ajuda da _____
 - A vovó precisou da ajuda da _____
 - A netinha precisou da ajuda do _____
 - O Totó precisou da ajuda do _____
 - O gato precisou da ajuda do _____
 - Distanciar do livro e perguntar sobre: **horta, plantar, comer vegetais...**
 - Se o vovô não tivesse plantado o rabanete, como ele poderia conseguir um para comerem?
 - Além do rabanete o que mais podemos plantar para depois colher e comer?
 - Fazer perguntas abertas
 - Qual o nome da história?
 - Quem escreveu?
 - Quem ilustrou?
- **QUEM QUER OUVIR A HISTÓRIA DE NOVO?**
 - **Releitura (realizar perguntas às imagens)**
 - Expandir
- **Síntese – chamar a Kiki para realizar o resumo (síntese)**
 - Avaliar
 - Repetir
- **Construir gráfico organizador sobre a sequência de personagens**
- **Cortar o rabanete e oferecer um pedacinho para cada um**
- **Apresentar o vídeo com a música**

Apêndice 2

Livros infantis utilizados durante a pesquisa de campo

Título	Autoria	Editora	Coleção
<i>1, 2, 3 do mundinho</i>	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	DCL	Meus primeiros mundinhos
<i>A casa sonolenta</i>	Audrey Wood e Don Wood	Ática	-
<i>A galinha que criava um ratinho</i>	Ana Maria Machado	Ática	Barquinho de papel
<i>A história engatada</i>	Sylvia Orthof	Salamandra	-
<i>Adivinha o quanto eu te amo</i>	Sam McBratney e Anita Jeram	WMF Martins Fontes	-
<i>Algazarra na floresta</i>	Stephanie Hinton	Brinque-Book	Dedoches
<i>Animais da fazenda</i>	Monica Alves	Girassol	Toque e sinte
<i>Animais do oceano</i>		Ciranda Cultural	Arte com estêncil
<i>Antes da chuva</i>	Lúcia Hiratsuka	Global	Lia e Nico
<i>Argh!</i>	Jonathan Lambert	Brinque-Book	Pop-ups
<i>As férias do Bolinha</i>	Eric Hill	Martins Fontes	-
<i>Atum, o gato grato</i>	Thais Laham Morello	Carochinha	-
<i>Azul</i>		Yoyo Books	Brincando com as cores
<i>Baby peekaboo</i>	Kate Merrit	Workman Publishing	Indestructibles
<i>Bebê Dino</i>	Mark Sperring e Sam Lloyd	Carochinha	-
<i>Bichinhos fofinhos</i>	-	Usborne	Com meus dedinhos
<i>Bililico</i>	Eva Furnari	Formato	-
<i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i>	Jr. Martin Bill e Eric Carle	Henry & Holt Company	-
<i>Bruxa, bruxa, vem a minha festa</i>	Arden Druce e Pat Ludlow	Brinque-Book	-
<i>Buá...buá... O que será?</i>	Mary e Eliardo França	Ática	Os Pingos
<i>Cabritos, cabritões</i>	Olalla González e Federico Fernández	Callis	-
<i>Cachinhos dourados</i>	-	Todo Livro	Contos de fadas divertidos em 3D
<i>Chuva</i>	Mary e Eliardo França	Ática	Gato e rato
<i>Contagem regressiva</i>	Kay Woodward e Ofra Amit	Girafinha	-
<i>Da cabeça aos pés</i>	Eric Carle	Callis	-
<i>Da pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela</i>	Werner Holzwart e Wolf Erbruch	Companhia da Letrinhas	-
<i>Enquanto seu lobo não vem</i>	Edmir Perroti e Cláudio Martins	Paulinas	Lua nova
<i>Gildo</i>	Silvana Rando	Brinque-Book	-
<i>Look at me!</i>	-	Sterling Children's Books	Books for brainy babies / Begin Smart
<i>Maria vai com as outras</i>	Sylvia Orthof	Ática	Lagarta Pintada
<i>Mas papai...</i>	Mathiew Lavoie e Marianne Dubuc	Jujuba	-
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Ana Maria Machado	Ática	Barquinho de papel
<i>Monstrinho adora brincar</i>		Zastras	I love my baby
<i>Ninoca vai à escola</i>	Lucy Cousins	Ática	Ratinha Ninoca
<i>Ninoca vai à fazenda</i>	Lucy Cousins	Ática	Ratinha Ninoca
<i>O almoço</i>	Mario Vale	Formato	

<i>O amigo</i>	Mary e Eliardo França	Ática	Os Pingos
<i>O aniversário</i>	Mary e Eliardo França	Ática	Os Pingos
<i>O cordeiro procura a mamãe</i>	-	Ciranda Cultural	Filhotes fofos
<i>O grande rabanete</i>	Tatiana Belinky	Moderna	-
<i>O livro com um buraco</i>	Hervé Tullet	Cosac Naify	-
<i>O lobinho vai à escola</i>	Orianne Lallemaad e Éleonore Thuiller	Brinque-Book	Brinque-Book na mochila
<i>O minhoco apaixonado</i>	Alessandra Pontes Roscoe e Luciana Fernández	Canguru	Experimente a palavra
<i>O mundo de dentro e o mundo de fora</i>	Juliana Daher e Isaac Luís	Pé de Moleque	-
<i>O passeio</i>	Pablo Lugones e Alexandre Rampazo	Gato Leitor	-
<i>O pirulito</i>	Alessandra Pontes Roscoe e Anita Morra	Canguru	Experimente a palavra
<i>O que tem dentro da fralda?</i>	Guido van Genetchen	Brinque-Book	-
<i>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado</i>	Audrey Wood e Don Wood	Brinque-Book	-
<i>O saco</i>	Ivan e Marcello	Nova Fronteira	-
<i>O ursinho apavorado</i>	Keith Faulkner	Companhia das Letrinhas	-
<i>O velho Mac Donalds</i>	-	Zastras	Pop-ups divertidos
<i>Oi bebê!</i>	-	Usborne	Meu primeiro livrinho em preto e branco
<i>Onde está o elefante?</i>	Jo Hoestland Barroux	WMF Marins Fontes	-
<i>Onde vivem os monstros</i>	Maurice Sendak	Cosac Naify	-
<i>Onde?</i>	Guido van Genetchen	Brinque-Book	Brinque-Book na mochila
<i>Palhaço, macaco, passarinho</i>	Eucanaã Ferraz e Jaguar	Companhia das Letrinhas	-
<i>Preto e branco</i>		Yoyo Books	Brincando com as cores
<i>Que barulho é este?</i>	Mary e Eliardo França	Ática	Os Pingos
<i>Quem soltou o pum?</i>	Blandina Franco e José Carlos Lollo	Companhia das Letrinhas	-
<i>Rostinhos</i>	-	Usborne	Meu primeiro livrinho em preto e branco
<i>Tá tudo bem, neném!</i>	Emmanuelle Houdart	SM	-
<i>Ter um patinho é útil</i>	Marisol Misenta (Isol)	Cosac Naify	-
<i>Toc-toc!</i>	Anna-Clara Tidholm	Calli	-
<i>Todo mundo boceja</i>	Anita Bijsterbosch	Brinque-Book	Brinque-Book na mochila
<i>Vai embora grande monstro verde</i>	Ed Emberley	Brinque-Book	-
<i>Vermelho</i>	-	Yoyo Books	Brincando com as cores
<i>Who am I?</i>	-	Sterling Children's Books	Books for brainy babies / Begin Smart