

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – F.C.T.**

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**ISABELA ADRIANA SANTOS DE FREITAS
MARIANA LEITE DA NÓBREGA**

OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – F.C.T.
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISABELA ADRIANA SANTOS DE FREITAS

MARIANA LEITE DA NÓBREGA

OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial à aprovação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação -
Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

F987e Freitas, Isabela Adriana Santos de
Os espaços e os modos de ler na Educação Infantil / Isabela
Adriana Santos de Freitas, Mariana Leite da Nóbrega. – Presidente
Prudente, 2021
58 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente, 2021
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Bebeteca. 2. Educação Infantil. 3. Espaços de leitura. 4. Modos
de ler. I. Nóbrega, Mariana Leite da. II. Souza, Renata Junqueira de.
III. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente. IV. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

**ISABELA ADRIANA SANTOS DE FREITAS
MARIANA LEITE DA NÓBREGA**

OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza
Orientadora
(Videoconferência)

Profa. Ma. Claudia Leite Brandão
(Videoconferência)

Profa. Ma. Cleide de Araújo Campos,
(Videoconferência)

Presidente Prudente
2021

AGRADECIMENTOS

Nós, Isabela e Mariana, agradecemos a Deus por ter nos concedido vida e saúde durante a realização do presente trabalho, iluminando nossos passos.

Agradecemos à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, São Paulo e o corpo docente do curso de licenciatura em Pedagogia, que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência de ensino.

Também, queremos agradecer a Professora Doutora Renata Junqueira de Souza, responsável pela orientação. O apoio e incentivo serviram de alicerce para as nossas realizações. As suas valiosas indicações e orientações fizeram toda a diferença.

Agradecemos a Professora Doutoranda Claudia Leite Brandão e a Professora Doutoranda Cleide de Araújo Campos, membros da banca, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições acerca da monografia.

Eu, Isabela, agradeço a Mariana pelas trocas de ideias e ajuda mútua.

Eu, Mariana, agradeço a Isabela, porque juntas, conseguimos avançar e ultrapassar obstáculos.

Ainda, eu (Mariana) agradeço a todas pessoas, famílias e equipe do Centro de Convivência Infantil “Chalezinho da Alegria”, da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, São Paulo, pelo aprendizado, experiências tidas e amizades construídas dentro da creche. Para mais, agradeço aos colegas da Moradia Estudantil da FCT/UNESP, pelo acolhimento, pelas vivências e trocas de experiências durante esses anos.

Nós duas, temos gratidão aos familiares, que nos ensinaram valores, contribuindo para que sejamos melhores a cada dia. Também pelo amor, incentivo e por se alegrarem com as nossas conquistas.

Agradecemos aos amigos e à todos que de certa forma contribuíram para a realização da monografia.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo geral: compreender os espaços e as modalidades de leitura voltadas para a Educação Infantil. Como objetivos específicos: a) conhecer as concepções de bebeteca como espaço de leitura na Educação Infantil; b) levantar as diversas modalidades de leitura ofertadas para as crianças de 0 a 3 anos de idade; c) diferenciar contação de histórias de leitura em voz alta; d) distinguir leitor de ouvinte. Para tanto, a pesquisa seguiu como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo como base as concepções de autores da área da Educação e se configura em um caráter qualitativo, baseada em estudos teóricos, desfrutando dos repositórios e do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 3 (três) instituições universitárias paulistas públicas, que são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). A partir dos estudos, concluímos que a bebeteca trata-se de um espaço rico para a Educação Infantil, as mediações de leitura precisam ser pensadas e planejadas e podem ser feitas por meio da leitura em voz alta ou contação de histórias. O leitor se diferencia do ouvinte, mas ambos caminham para a compreensão do texto e de novas descobertas.

Palavras-chave: Bebeteca. Educação Infantil. Espaços de leitura. Modos de ler.

ABSTRACT

This work had as a main goal: understand the spaces and modalities of reading about early Childhood Education. About the specific objectives: a) understand the conception of baby library as a space of reading in the childhood education; b) point the miscellaneous modalities of reading offered to the children from 0 to 3 years old; c) differentiate storytelling from reading aloud; d) distinguish reader from listener. To this, the search was made with a methodological path the bibliographic research, based on conceptions of authors in the education area and is configured in a qualitative character, based on theoretical studies, enjoying the repositories and the database of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) from 3 (three) different public university institutions in São Paulo, which are: Universidade de São Paulo (São Paulo University), Universidade Estadual de Campinas (Campinas State University) e Universidade Estadual Paulista (São Paulo State University) "Júlio de Mesquita Filho". Having those studies in our minds, we concluded that baby library is a rich space for Childhood Education, reading mediations need to be thought and planned and can be made through reading aloud or storytelling. The reader differs from the listener, but both are moving towards understanding the text and new discoveries.

Keywords: Baby Library. Childhood Education. Reading spaces. Reading modes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bebeteca Municipal “Mauro Crivelin Martos Neto”	34
Figura 2 – Bebeteca Monteiro Lobato.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da pesquisa (USP).....	16
Quadro 2 - Resultados de teses e dissertações (UNICAMP).....	17
Quadro 3 - Resultados de teses e dissertações (UNESP).....	19

LISTA DE ABREVIATURAS

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Sessão I – Introdução.....	12
Trajatória: compreendendo o encaminhamento da pesquisa.....	13
Sessão II: Percursos históricos e sociais da Educação Infantil.....	22
Importância dos espaços e mediações de leitura na Educação Infantil.....	27
Bebeteca: engatinhando nos livros e descobrindo o mundo.....	33
Práticas significativas de leitura na Educação Infantil.....	38
Organização do espaço literário na Educação Infantil.....	43
Distribuindo papéis: leitor e ouvinte.....	46
Sessão III: Algumas considerações.....	48
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS.....	54
ANEXO I - CARTA DE ACEITE (assinada)	55
ANEXO II - TERMO DE CIÊNCIA (assinado)	57

Sessão I – Introdução

Este estudo originou-se das observações e inquietações suscitadas pelas vivências no Estágio Supervisionado¹ na Educação Infantil (Creche), despertando o interesse quanto à organização dos espaços na Educação Infantil e os modos de ler para com bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), sendo estes os pontos centrais dessa investigação.

Cabe evidenciar que as práticas pedagógicas com a leitura carecem de planejamentos e os espaços pensados e organizados para a primeiríssima infância devem satisfazer as necessidades e favorecer a ação exploradora dos pequenos. Ao pensar na educação literária significativa, seja na formação ou na atuação de professores da Educação Infantil, o docente tem possibilidades para atuar em aspectos fundamentais, que são: a organização do espaço a ser oferecido para os pequenos, o planejamento da atividade e o modo como a leitura vai ser realizada, visando à formação de leitores.

Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir com aqueles que lidam e trabalham com a primeiríssima infância, como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, acolhedora e preocupada na formação leitora de seus pequenos.

Apresentamos então, o nosso trabalho de investigação intitulado “Os espaços e os modos de ler na Educação Infantil”, organizado por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo e estudos bibliográficos, pertencente ao âmbito da graduação em licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente.

¹ Estágio supervisionado obrigatório (Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP).

Trajetória: compreendendo o encaminhamento da pesquisa

O interesse em pesquisar sobre os espaços e os modos de ler na Educação Infantil surgiu por meio de uma disciplina acadêmica voltada ao estágio supervisionado na Educação Infantil, em especial, na creche, oferecida no segundo ano do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Os momentos de observações durante o período de realização do estágio permitiram as autoras do presente trabalho vivenciar situações diferentes quanto às questões referentes aos espaços e à oferta de livros para com os bebês e as crianças pequenas.

O estágio, correspondente à 75 horas, deu-se em duas instituições escolares infantis, que apresentavam condições ambientais favoráveis (quanto à ventilação, higiene, limpeza, conservação) e atendiam bebês e crianças pequenas. As vivências tidas por nós duas, alunas do curso de Pedagogia deram-se com crianças na faixa etária de 1 a 2 anos de idade. Cabe ressaltar, que as instituições infantis, não possuíam uma biblioteca para os pequenos. Rememorando as diferentes experiências tidas e com os olhares voltados para o mesmo assunto, daremos início aos relatos.

A sala do berçário II, onde se desenvolveram as vivências de estágio de uma das autoras do trabalho, possuía um espaço amplo e alguns mobiliários. No centro da sala, em específico, no chão, havia um tatame emborrachado. Nos cantos da sala, berços e estantes com materiais pedagógicos e utensílios. Os livros ficavam na sala de aula/atividade, em caixas, guardadas no alto da estante, fora do alcance visual das crianças. Havia livros infantis diversos e de diferentes formatos e materialidades.

Nesta instituição de ensino, os pequenos possuíam uma rotina. Todas as manhãs, após a ida ao refeitório para merendar, as crianças voltavam para a sala e eram organizadas/colocadas em roda pelas professoras para assim, dar início às atividades. Seguidamente, as professoras cantavam cantigas com as crianças, utilizando desenhos de animais colados em papelões. Depois, prosseguiam com outras atividades. Durante o período de estágio, foi possível observar que houve pouca utilização do objeto livro. Durante uma observação, as duas professoras

responsáveis pela turma realizaram a leitura de alguns livros infantis junto as crianças.

Durante esses momentos pontuais observamos que algumas crianças se mostraram desinteressadas e logo se levantaram, mas as professoras insistiram para que as mesmas se sentassem e ouvissem as cantigas e as histórias. Percebemos que não tinha um planejamento para realizar essas ações, pois foi uma atividade isolada sem nenhuma conversa, uma contextualização ou até mesmo uma continuidade.

Os livros, quando oferecidos, eram colocados em cima do tatame e deixava-se livre para a criança escolher, sem realizar alguma modalidade de leitura ou um planejamento das atividades. As crianças manuseavam e folheavam o livro escolhido. Algumas seguravam o livro para si, evitando que algum colega o tomasse de suas mãos e apesar disso, ocorria a disputa pelos livros.

Foi possível perceber que além de não existir um planejamento intencional das professoras, também não havia espaço adequado para realizar a leitura literária.

Como já mencionamos, esse trabalho foi realizado por duas pesquisadoras. Sendo assim, as observações relatadas se deram em momentos diferentes. No berçário II observou-se e vivenciou situações diferentes. Ele tinha um espaço pequeno e organizado para receber os leitores. No espaço desse berçário incluía estantes baixas, almofadas, tatames emborrachados e diversos livros de diferentes materialidades. Alguns ficavam nas estantes e outros pendurados, mas todos no campo visual das crianças e livres para o acesso.

Foi possível observar momentos em que os pequenos se dirigiram até esse espaço, escolhiam um livro, manuseavam e emitiam sons a partir das ilustrações enquanto folheavam, principalmente, livros que tinham animais ilustrados.

No início da manhã, em sala de aula, a professora organizava a sala em roda, com as crianças sentadas no tatame e realizava a contação de história, utilizando adereços e recursos que se relacionavam ao texto. Também, interagiam com os leitores, aproximando-os da prática de leitura e tornando-a mais interativa. Em alguns momentos, foram utilizadas vestimentas, músicas e frutas como instrumentos e apoio para contar as histórias. Percebemos que a professora planejava suas

atividades e, a partir da modalidade de leitura escolhida, buscava aproximar a criança do texto verbal e visual.

Ao ter experiências com o livro, ao manuseá-lo, observá-lo e ao participar de situações em que aprende a usar o livro e a estabelecer relações com ele, a criança não somente se apropria pouco a pouco de seu uso social, mas também do gesto humano de ler, da leitura como uma prática cultural. (RIBEIRO; LIMA; SILVA, 2016, p. 92).

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de investigações sobre a oferta de um espaço de formação de leitores, biblioteca e/ou bebeteca² para bebês e crianças pequenas, e os modos de ler para essas crianças, desenvolvendo-a e formando-a como leitora.

Nesse sentido, propomos como objetivo geral para esse trabalho, compreender os espaços e os modos de ler na Educação Infantil. E como objetivos específicos: a) conhecer as concepções de bebeteca como espaço de leitura na Educação Infantil; b) levantar as diversas modalidades de leitura ofertadas para as crianças de 0 a 3 anos de idade; c) diferenciar contação de histórias de leitura em voz alta, bem como leitor de ouvinte.

A pesquisa se configura em um caráter qualitativo, baseada em estudos teóricos, seguindo como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica. Tomou-se como referencial teórico Bajard (1994) sobre o acesso e a conquista da língua escrita, os estudos sobre a importância da leitura/literatura desde os primeiros anos de vida em Souza e Bortolanza (2012); as concepções sobre leitura de Martins (1988); as práticas pedagógicas de mediação de leitura e estratégias pesquisadas por Modesto-Silva (2019); as concepções sobre espaço e ambiente de Cocito (2017).

Selecionamos também, a partir de livros, obras, artigos científicos, dissertações e teses que nos deram suporte teórico. Os autores que mais sustentaram nossas discussões foram: Brasil (1996); Spada (2005); Lima; Janes; Castro (2016); Evangelista (2015); Silva e Souza (2018); Ribeiro, Lima e Silva (2016).

O levantamento de dados tem como eixo central a coleta de pesquisas

² Baptista (2014) esclarece que “bebeteca” vem do termo francês “bèbetheque”, mencionado por Georges Curie, na 5ª Conferência Europeia de Leitura, em Salamanca, em 1987, para se referir a biblioteca para bebês.

recentes sobre os espaços e os modos de ler na Educação Infantil, correspondentes aos últimos 10 anos que correspondeu aos anos de 2009 -2019.

De modo preciso, pesquisamos dissertações e teses pertencentes ao campo da Educação, nos repositórios e banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 3 (três) instituições universitárias paulistas públicas, que são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Assim, para o levantamento de dados, coleta de resultados e respectivas análises, desfrutamos dos preceitos da pesquisa qualitativa. O estudo embasou em categorias, como: instituição de ensino superior; título; programa; autor; ano. Ainda, realizamos uma exposição sintetizada sobre as pesquisas encontradas. À vista disso, para facilitar a compreensão, elaboramos três quadros, contendo os dados das investigações cujos resumos apareceram em nossa coleta de dados.

O Quadro 1 apresenta o resultado da pesquisa feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo-USP e no banco de dados da CAPES, selecionamos a partir do filtro a instituição de ensino superior (USP). Considerando a temática (espaços de leitura; modos de ler na Educação Infantil; bebeteca), foi encontrada apenas uma dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Quadro 1 – Resultado da pesquisa (USP)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TÍTULO	PROGRAMA	AUTOR	ANO
Universidade de São Paulo (mestrado)	Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa	Educação	Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Carvalho (2017) investigou de que modo a contação de histórias, aliada ao exercício dialógico, poderia servir às crianças como uma experiência educativa. A narração de contos foi a grande provocadora de conexões por parte das crianças, com aquilo que já possuíam como referências do seu universo cultural. A prática de um diálogo voltado ao compartilhamento de sensações, pensamentos e imagens internas lhes possibilitou um reconhecimento e uma compreensão mais clara dos conhecimentos prévios.

O Quadro 2 apresenta três resultados de pesquisas feitas no repositório da produção científica e intelectual da Unicamp e no banco de dados da CAPES, com o filtro a instituição de ensino superior (Universidade Estadual de Campinas). Entre eles, estão teses e dissertações em nível de Mestrado ou Doutorado, apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Quadro 2 – Resultados de teses e dissertações (UNICAMP)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ANO
Universidade Estadual de Campinas (mestrado)	Educação	Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?	Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco	2014
Universidade Estadual de Campinas (mestrado)	Educação	Como a prática de leitura da professora, através da literatura em sala de aula, pode contribuir na formação da criança leitora.	Cristiane Begalli Evangelista	2015
Universidade Estadual de	Educação	O trabalho com	Nubia Silvia Guimaraes	2017

Campinas (doutorado)		literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil		
-------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A pesquisa de Bagnasco (2014) investigou como se desenvolvem as leituras de histórias na Educação Infantil, a partir da análise de práticas de professoras da rede pública de Campinas-SP, estudando também, a função da materialidade do livro no processo de construção de sentido para as professoras como para os pequenos leitores. A pesquisa pontuou indícios da influência da materialidade e de como as crianças se apropriam da história e respectivamente, do livro durante as práticas de leitura realizadas pelas professoras. As ilustrações permitiram dar significado às histórias e os pequenos imitam gestos e fazeres, se apropriando de forma inventiva.

O trabalho de Evangelista (2015) analisou como a prática de leitura da literatura na sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora. Também, destaca a importância que a materialidade do livro e as ilustrações assumem para as crianças, permitindo-as produzirem sentidos e significados à leitura. Segundo ela, o texto e as imagens se complementam e se inter-relacionam na compreensão da leitura.

Guimarães (2017), em sua tese problematizou e investigou as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no âmbito da Educação Infantil. Buscou investigar os processos constitutivos do desenvolvimento cultural de adultos e crianças em sua inter-relação com o texto literário. Assim, foi possível apreender o trabalho com a literatura na dimensão da arte e da atividade estética, explicitando o potencial criador e (trans)formador desta atividade no desenvolvimento humano.

Nas três pesquisas da UNICAMP chama nos a atenção para a materialidade do livro e sua composição: texto verbal, texto visual, bem como as práticas de leitura que valorizam uma leitura de proferição. Em contrapartida, a dissertação da USP destaca a valoriza da contação de histórias e os recursos para que o pequeno leitor

visualize o texto narrado. Vejamos as pesquisas do banco de dados da UNESP. O Quadro 3, disposto abaixo, apresenta quatro resultados de pesquisas feitas no repositório institucional UNESP e no banco de dados da CAPES, selecionando/explorando a instituição de ensino superior (Universidade Estadual Paulista). Entre as produções, estão teses e dissertações, apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Quadro 3 – Resultados de teses e dissertações (UNESP)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ANO
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Presidente Prudente) (mestrado)	Educação	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria HistóricoCultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância	Thais Borella	2016
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Presidente Prudente) (mestrado)	Educação	Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Renata Pavesi Cocito	2017
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de	Educação	O nascimento do pequeno leitor: mediação,	Kenia Adriana de Aquino Modesto	2019

Presidente Prudente) (doutorado)		estratégias e leitura na primeiríssima infância	Silva	
----------------------------------	--	---	-------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A dissertação de mestrado de Borella (2016) estudou as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas possibilitam a promoção da apropriação e do desenvolvimento da linguagem infantil, em especial, em crianças de dois e três anos de idade. Segundo Borella (2016) a escola deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, em especial, as práticas de ensino com o livro literário, que auxiliam na compreensão da língua materna, propiciam a capacidade de imitação, amplia o vocabulário e auxilia na formação da linguagem e comunicação.

Cocito (2017) buscou compreender como os espaços para bebês e crianças pequenas podem ser organizados e estruturados de forma que possam constituir-se em lugar, tendo em vista que, o espaço é considerado um elemento curricular. A pesquisa, voltada para a perspectiva crítica de educação, traz reflexões sobre o espaço, ambiente e lugar, que necessitam de ação, envolvimento, oportunidades, formação, decisão e compreensão da equipe pedagógica.

A tese de Silva (2019) voltou-se para o desenvolvimento da atitude leitora, as mediações e estratégias de leitura, a interação entre livros, mediadores e crianças desde a primeira idade e as práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças de 0 a 3 anos de idade.

Percebemos que essas quatro investigações valorizam os espaços da Educação Infantil e a leitura do texto literário mediado pelo docente e pela própria linguagem da leitura.

Nesse sentido podemos constatar que as pesquisas foram voltadas para a primeiríssima e primeira infância, articuladas com o cuidado e a educação tem sido cada vez mais discutidas. Contudo, podemos observar um baixo número de investigações que retratam os espaços e os modos de ler na Educação Infantil. Na

sociedade brasileira existem diferentes percepções e práticas com relação à leitura com a criança de zero a três anos de idade. Ainda são apontados desafios e perspectivas de melhorias na Educação Infantil.

 Todavia, descortinar o que possa estar além da aparência do que seja concepção e as práticas de leitura torna-se urgente, diante de tantas acusações perniciosas à Educação Básica, como a de que este segmento da Educação não forma leitores, não forma cidadãos; endereçando à Educação Infantil cada vez mais a responsabilização pelos fracassos e impingindo aos educadores a necessidade de uma antecipação da alfabetização e da escolarização para com os pequenos e pequenininhos em nome do necessário sucesso escolar. (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 13).

 Acreditamos que a criação de espaços, tempos e materiais destinados aos pequenos, assim como, o acesso às mediações voltadas para a educação literária, são importantes e o leitor precisa da “fome de aprender a ler para matar desnutrição literária”. (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 18).

 Ao encontro disso, partiremos para a Sessão II, na qual abordaremos sobre os percursos históricos e sociais da Educação Infantil, em especial, na Creche.

Sessão II – Percursos históricos e sociais da Educação Infantil

O tema da pesquisa trata de espaços de leitura adequados às características da primeiríssima infância (0 a 3 anos) e do incentivo à leitura, bem como da formação de leitores, assuntos estes, que necessitam considerar a concepção de infância e de literatura.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão acerca da temática, fizemos uma breve contextualização com o advento da industrialização no Brasil e a inserção da mulher no mercado de trabalho e o reconhecimento da infância e da educação.

A Revolução Industrial causou transformações no Brasil, acarretando o grande desenvolvimento da indústria e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Um grande número de mulheres trabalhadoras passou a ser admitidas em fábricas criadas na época em razão de demandas por mão de obra. Sendo assim, surge a necessidade de locais, tempos e materialidades para acolher e cuidar das crianças, em especial, filhos de trabalhadores. As reivindicações cobravam a criação de creches e espaços voltado ao atendimento infantil.

Estimuladas pela falta de fiscalização, bem como pela grande demanda de famílias que procuravam locais para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, proliferaram-se inúmeras instituições sem as mínimas condições, mesmo de higiene para atender às crianças, filhas de operários (SPADA, 2005, p. 3)

Aparecem então, instituições caracterizadas pelo assistencialismo, ausentes de identidade. No Brasil, as primeiras instituições infantis tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de locais que ofereciam assistência e amparo aos filhos de trabalhadores e às crianças órfãs. Conforme salienta Bagnasco (2014, p. 16), ao dissertar sobre o surgimento de instituições de Educação Infantil no Brasil, as iniciativas educacionais foram influenciadas pelas perspectivas assistencialistas e higienistas e as instituições que surgiram nesse período histórico não ambicionavam a educação formal.

A creche cumpria uma função de apoio às famílias que, marcada por um intenso caráter assistencialista, procurava garantir a integridade física da criança e seus cuidados básicos. Assim, as primeiras instituições passaram a ser

compreendidas como um espaço/tempo voltado para as necessidades das crianças, em que zelavam pela higiene, alimentação e saúde das mesmas.

A creche é uma instituição em expansão desde a década de 1970 no Brasil, mas o histórico de sua implantação é marcado por omissão Estatal, filantropia, ausência de orientação pedagógica, entre tantos outros problemas que contribuíram para que as creches fossem vistas como locais de acolhimento – guarda e proteção – das crianças carentes, cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho e, portanto, não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança. (SPADA, 2005, p. 2)

O atendimento voltado para as crianças era realizado por entidades de natureza filantrópica. Ao longo dos anos, as reivindicações foram crescendo devido a precariedade das instituições, a insuficiência de vagas e a falta de reconhecimento de uma infância e do direito à educação.

Por conta desse contexto, a Educação Infantil acabou se configurando como um segmento educacional voltado ao cuidar da criança pequena. Como já apontado, o lado educativo não era tomado como uma tarefa dessas instituições e conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual e afetivo não recebiam atenção.

Os questionamentos acerca do trabalho pedagógico realizado nas creches aumentam, por se limitar a práticas assistencialistas, e os debates sobre a natureza educativa intensificam, somando-se aos movimentos sociais que exigiam a creche como um direito da criança e um dever do Estado.

Desse modo, retoma-se a discussão das funções da creche e da pré-escola, elaborando-se novas concepções educativas que buscam romper com as meramente assistencialistas e compensatórias, propondo a ênfase no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. (BAGNASCO, 2014, p. 25).

Nas últimas décadas, o Brasil passou por diversas mudanças que intensificaram as demandas por educação. O acesso à Educação Infantil no país apresentou diversos avanços nas legislações, tornando-se direito para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, assegurado pela Constituição Federal em 1988, afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e em seguida, garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010. Além do mais, esses documentos apresentam outra concepção de criança, compreendendo-a como sujeito social e histórico, que participa da

sociedade vive a cultura ao seu redor.

A educação da criança pequena abrange processos complementares e indissociáveis que são o brincar, o cuidar e o educar. Entretanto, atualmente, as práticas e ações presentes em grande parte das instituições infantis ainda se voltam para o caráter assistencialista e, conseqüentemente, quando permeadas pelo caráter educacional, não enxergam a criança como um sujeito ativo e autônomo, cometendo equívocos ao acreditar na falsa ideia de que a criança muito pequena é incapaz de interagir e entender, quando na verdade “inicialmente motivada pelos adultos, a criança busca dominar a linguagem e, através dela, estabelece relações distintas em seu entorno” (SOUZA, BORTOLANZA, 2012, p.2).

O acesso e o contato frente ao suporte impresso permitem a sua entrada no mundo da escrita, contribuindo no estímulo e na comunicação social, bem como criar familiaridade e permitir a apropriação das práticas de leitura. “Além da família, a creche e a pré-escola são espaços institucionais em que a criança entra em contato com a leitura e com a literatura” (SOUZA, BORTOLANZA, 2012, p.2), o que possibilita a criança adquirir capacidades significativas para o desenvolvimento integral, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo.

Logo, nesse aspecto, o papel da creche e pré-escola é proporcionar espaços próprios e convidativos, com um acervo adequado para a faixa etária, possivelmente distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2008).

Finalmente, para desenvolver atividades de leitura/literatura, a creche e a pré-escola devem dispor de um espaço próprio, com um acervo adequado a essa faixa etária. Além disso, também é importante planejar as atividades para que as crianças possam interagir com os objetos de leitura e apropriar-se das maneiras de ler. Para isso, os educadores devem organizar atividades significativas de leitura/literatura a partir do conhecimento teórico sobre esses conteúdos (SOUZA, BORTOLANZA, 2012, p.9).

A vivência da prática de leitura permite ao bebê e à criança pequena se apropriar da língua. Nesse sentido, o educador/professor desempenha um papel fundamental na promoção de práticas de leitura ao exercer a função mediadora de apresentar e inserir o pequeno no contexto da leitura literária.

O professor que lê para os alunos aumenta, consideravelmente, as chances de o aluno ter experiências leitoras únicas e significativas. Pode deixar marcas que facilitarão a busca futura dos alunos para a leitura de livros, independente da finalidade, se para o lazer ou busca de informações ou de

conhecimentos. (EVANGELISTA, 2015, p. 45)

Cabe ao docente planejar suas aulas, com objetivos claros para formar o leitor na primeiríssima infância, bem como organizar espaços e tempos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, da interação entre os colegas e/ou professores, da ampliação de conhecimentos, considerando e fazendo relação com as experiências familiares e/ou sociais.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas (BRASIL, 1996, p.33).

Para isso, o professor deve planejar as atividades e ações de leitura a serem desenvolvidas no espaço escolar, contemplando as estratégias de leitura, selecionando livros que contém linguagem e/ou ilustrações claras, utilizando recursos que aproximem a criança do texto e permitindo o manuseio de objetos, especialmente de livros. É necessário que a leitura se faça presente no planejamento e na rotina escolar.

Existem diferentes modalidades de leitura possíveis de serem ofertadas para as crianças, que favorecem o processo de apropriação da prática leitora vivida, pois “a escrita, transbordando a audição, investe todos os sentidos” (BAJARD, 1994, p. 78). O professor oferece andaimes para a apropriação da leitura e produção de significados ao traçar estratégias de leitura que possibilitem a compreensão do texto ou da história contada e/ou lida e que, ampliem o repertório cultural, fazendo um adendo com as experiências familiares e de mundo das crianças e estimulando os cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato).

Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restringida ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens (MARTINS, 1988, p.33).

Se estimulada a leitura desde a primeira idade, provavelmente, a criança terá mais possibilidades de se formar uma leitora crítica, ativa e proficiente, seja na escola ou fora dela. Além do mais, o acompanhamento da vida leitora é importante.

A leitura, comumente, tem seu início em casa por meio da família e

posteriormente, no espaço escolar. Cabe à escola, oferecer um espaço de leitura que seja lúdico, propício e convidativo, a fim de favorecer a formação da criança como leitora e desenvolver o seu prazer pela leitura.

[...] os livros devem servir também para serem tocados, olhados, folheados, lidos, levados para casa e trazidos de volta para a escola, e podem ser comentados, discutidos, criticados, produzidos e construídos. Um livro de capa e páginas resistentes pode ir diretamente para as mãos e para a boca das crianças pequeninhas e se tornar um objeto do afeto, um brinquedo e também um ícone provocador para lembrar os adultos que eles podem ler em voz alta para as crianças- um gesto que recupera uma atitude ancestral em que as novas gerações ouvem relatos orais contados pelas gerações mais velhas e se formam como bons ouvintes. (MELLO, 2016, p. 42).

Os espaços educativos voltados para a infância, em seus aspectos físicos, devem ser organizados de acordo com a faixa etária, ser receptivo e acolhedor, com livros e materiais diversos que possibilitem a exploração da criança. O leitor precisa se sentir acolhido. Portanto, um espaço que visa o desenvolvimento infantil precisa ser “gostoso”, confortável, acolhedor, organizado e preparado para receber os leitores. Vale ressaltar que “a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas” (BRASIL, 1996, p.58).

Assim, estabelecer relações entre as pesquisas sobre leitura na primeiríssima infância e verificar o que tem se investigado faz parte dessa propositura.

No próximo tópico iremos discorrer sobre a importância de espaços e mediações de leitura na Educação Infantil, bem como a relação destes para com as crianças.

Importância dos espaços e mediações de leitura na Educação Infantil

Desde o nascimento, o bebê depende do adulto ou de alguém mais experiente para satisfazer suas necessidades, sejam físicas ou emocionais. A comunicação e o contato com o adulto acontecem por meio da fala, do choro, sorriso, gesto ou olhar, durante a troca de fraldas, banho, alimentação, brincadeiras e do repouso.

Ainda que não falem da forma convencionalmente os bebês imitam sons de vogais e aprendem a falar mediante as interações sociais e frente à isso, o adulto, especialmente os pais e os docentes, precisam conhecer gestos sociais (sorrisos, gritos, movimentos com braços e pernas) e de leitura (paginar um livro, engatinhar até a estante, por exemplo), a fim de permitir o bebê se conectar com o próximo e facilitar a comunicação entre ambos. Cabe frisar que os pequenos são competentes e compartilham suas ações.

Segundo Souza e Bortolanza (2012), o primeiro encontro que o bebê possui com a língua escrita acontece por meio dos gestos de leitura realizados pela família, como ao ouvir histórias, seja ainda no ventre/útero ou no colo, o que contribui para a aquisição da fala e favorece a interação com o mundo ao seu redor. Silva e Souza (2018) mencionam outros espaços onde podem ser oferecidos momentos prazerosos de leitura, como no lar (quarto, sala, cozinha, quintal, entre outros), nos lugares sociais (praças e parques) e também nas escolas de creches e pré-escolas (sala de atividades, sala de leitura ou na bebeteca) e propiciar vivências literárias.

Aos poucos, ainda necessitando da ajuda do adulto, a criança passa a se interessar pelos objetos que a rodeiam, deslocando seu interesse para novas ações com utensílios diversos, surgindo assim, o início da autonomia infantil. Da mesma forma, passa a aperfeiçoar sua linguagem e ampliar os sentidos.

Assim, podemos dizer que a criança pequena não aprende a usar um objeto porque ouve alguém falando dele, e, sim, porque tem acesso ao objeto, testemunha seu uso por alguém mais experiente e vivencia o uso do objeto de acordo com a função social para a qual ele foi criado e as possibilidades de seu desenvolvimento. A aprendizagem acontece, então, pelo fazer da criança em imitação ao fazer que presenciou e realizou com o adulto ou com outra criança mais experiente. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 59).

Os momentos que fazem parte da rotina infantil podem ser significativos ao

possibilitar a exploração dos objetos. O mundo da criança se amplia a partir do estímulo do adulto e da vivência com objetos culturais livros em instituições educacionais, como creches e pré-escolas. O objeto livro oferece o acesso ao texto literário, seja pela voz do mediador, pela visão da criança ou pelo afeto entre os dois e, respectivamente, proporciona a entrada para o mundo da cultura escrita.

O livro, objeto cultural produzido histórica e socialmente pela humanidade, será apropriado pela criança à medida que a ele tiver acesso e presenciar seu uso social pelos outros homens com os quais convive. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 59).

Por certo, aprendemos a ler e tal aprendizagem se trata de um ato ou processo de descobertas frente ao mundo desconhecido. Martins (1988, p. 15) relata que “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele”.

Sabendo que os bebês e as crianças pequenas são capazes de interagir com pessoas e objetos ao seu redor, estabelecendo relações e se desenvolvendo nos aspectos físicos, psíquicos e afetivos, é preciso pensar na oferta de livros infantis de qualidade literária, situações que façam a mediação da leitura na primeiríssima e primeira infância e os espaços de ler.

Assim, o livro traz ao bebê duas vivências importantes para seu desenvolvimento pleno: ao ouvir uma história vai conhecendo os sons da língua materna e inicia com eles a atribuição de significado/compreensão das palavras e, ao manusear o objeto livro, conhece suas propriedades pela exploração e tem a possibilidade de imitação das ações que presenciou o adulto fazendo e, neste ato imitativo, aprende as formas de utilização deste objeto. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 61).

Além da família, a creche e a pré-escola são espaços que possibilitam o contato e a entrada na leitura e na literatura, aproximando os bebês e as crianças dos livros e oferecendo oportunidades que às vezes não se tem em casa. Questões relacionadas às condições de vida, nível pessoal e social pode refletir no gosto pela leitura. Por conseguinte, demandas voltadas às relações sociais restritas e/ou carência de convívio humano tendem a constranger a aptidão para ler, reduzindo as expectativas.

A criança é introduzida na escrita antes de entrar na escola. Seus parentes e vizinhos vão acompanhar suas descobertas em casa, antes que a escola as sistematize. Daí provém a grande desigualdade entre as crianças, que não se originam sempre em um universo letrado. A escola pode reduzir as

diferenças oferecendo desde muito cedo esse contato diversificado com a escrita [...] (BAJARD, 1994, p. 78).

Desse modo, torna-se fundamental olhar para os pequenos como seres que aprendem culturalmente e incentivá-los, proporcionando condições de ensino e aprendizagem da leitura e respectivamente, da literatura, oportunizando a apropriação de “gestos embrionários de leitura³”, impulsionando o desenvolvimento integral, sem antecipar a escolarização.

Souza e Bortolanza (2012, p. 2) salientam que “a presença da literatura na vida da criança, por meio de seu principal suporte, o livro, cumpre uma função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade”.

A criança precisa entender e compreender o mundo, conhecer outras realidades, se posicionar e ampliar os conhecimentos e sentidos. Sendo assim, quanto mais oportunidade de experimentar, vivenciar, ler, apreciar, melhores condições serão apresentadas para uma compreensão elaborada e enriquecedora. No entanto, requer do professor uma mediação qualificada, tendo o conhecimento de mundo da criança.

Entretanto, como já relatado, no Brasil, a maioria das instituições infantis tem priorizado o caráter assistencialista (desconsiderando ou deixando o pedagógico em segundo plano), buscando atender apenas as necessidades físicas. De modo consequente, a ausência de leituras acaba por prevalecer, tal como a prática de outras modalidades de leitura possíveis de serem ofertadas. E, nos segmentos posteriores, quando há, a aprendizagem da leitura se resume em decorar signos linguísticos, se fundamentando na alfabetização. Logo, deixa-se de compreender a função da leitura, seu papel na vida do sujeito e também da sociedade.

A “hora do conto” que acontece em algumas escolas para com os bebês e as crianças pequenas “é essencial para abrir o acesso da língua escrita à criança que ainda não sabe ler” (BAJARD, 1994, p. 77). Frente às vivências tidas durante o

³ Gestos e ações embrionários do ato de ler: trata-se de gestos e ações da criança quando ainda não lê convencionalmente. São gestos realizados durante a experimentação prática com o objeto livro em situações dialógicas, cujas referências infantis advêm de um leitor mais experiente em seus comportamentos, procedimentos e atitudes, concretizando assim os gestos e ações embrionários do ato de ler; as bases para o genuíno ato de ler.

estágio curricular obrigatório pelas autoras da presente pesquisa, torna-se evidente que as experiências foram diferentes. Enquanto uma foi capaz de observar as práticas de leitura em ação, nas quais possibilitaram a ampliação do vocabulário e uma melhor interação das crianças, a segunda pesquisadora observou em outra instituição que as práticas aconteciam de maneira superficial, sem experiências, atividades e conversas significativas.

Ressaltamos, também, a emergência de situações e práticas, como a de contação de histórias em espaços condizentes com suas especificidades e potencialidades para o desenvolvimento da criança na escola, que mirem a formação inicial e continuada de professor(a)s articulada com as possibilidades de ação da Universidade, em especial nos âmbitos da pesquisa e da extensão universitária, com base nas práticas pedagógicas e na potencialidade criadora e transformadora do(a) professor(a) (LIMA; JANES; CASTRO, 2016, p. 186)

Logo, a resistência pedagógica vem a ser uma ferramenta para se obter melhorias na formação de futuros professores, pesquisadores, professores atuantes, educadores e respectivamente, no cotidiano das escolas infantis. Primordialmente, é preciso ter conhecimentos sobre a literatura infantil, os espaços e os modos de ler para os pequenos, a fim de estimular e incentivar a formação de leitores da primeiríssima e primeira infância.

Torna-se essencial, segundo Silva e Souza (2018), compreender que a concepção de literatura está ligada à linguagem e resulta de experiências sociais, culturais e existenciais. Frente a isso, é preciso encontrar possibilidades e caminhos para se trabalhar a leitura e a literatura infantil de maneira rica e diversificada, considerando as diferentes faixas etárias (0 a 3 anos de idade).

Não existe uma fórmula mágica de como se usar a literatura infantil com os pequenos e nem receitas já prontas para formar leitores desde a mais tenra idade.

Para mais, a escolarização da literatura não pode ocorrer de maneira pouco funcional e nada prazerosa, se baseando em práticas formalistas e mecânicas, sem a seleção de livros de qualidade literária. É preciso buscar caminhos emancipadores, que propiciam a sensibilização e a humanização.

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 o escrito (SILVA, 2019, p. 86).

São vários aspectos que precisam ser considerados para proporcionar e efetivar um projeto ou situações de vivências literárias, como a organização do espaço, os modos de ler, a seleção dos livros.

O adulto mediador pode ler e contar histórias aos pequenos, mostrar e demonstrar como desfrutar dos objetos, inclusive, do livro. Pode planejar, organizar e realizar um diagrama de vivências com a leitura literária, propondo atividades significativas e que permitam mostrar a relação da criança com o mundo, considerando cada faixa etária e respeitando o tempo de atenção e concentração.

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. (SILVA, 2019, p. 51).

Portanto, o mediador tem como função criar condições para que o pequeno realize sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades, fantasias, de acordo com sua realidade. A Base Nacional Comum Curricular, inclusive defende uma concepção de criança que seja protagonista de sua própria história. Martins (1988, p. 34) esclarece que criar condições de leitura vai além da alfabetização e do acesso aos livros, mas “trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias”.

À vista disso, o docente pode qualificar a vida cotidiana para os bebês e crianças pequenas, na qual permita ampliar os conhecimentos e sentidos por meio de vivências literárias. Ainda, faz-se essencial conhecer as características e possibilidades de se trabalhar com a literatura infantil.

Acreditamos, que mais importante propriamente do que se lê, talvez seja o para quê, o porquê e como se lê, uma vez que mesmo excelentes textos e objetos de leitura literária podem ensejar práticas estereotipadas, mandatárias, excludentes e distanciadas do universo infantil de bebês e crianças abaixo dos 6 anos de idade. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 8).

Ao pensar em alternativas metodológicas para os bebês e as crianças pequenas receberem e compreenderem o texto, especialmente o literário, cabe refletir e/ou ressignificar as práticas, tornando-as significativas e se o espaço facilitar essa prática proporcionando conforto e possibilidades de escolha do material de leitura, alcançará bons resultados.

Apresentaremos, a seguir, o conceito de bebeteca e sua organização.

Bebeteca: engatinhando nos livros e descobrindo o mundo

A terminologia “bebeteca” ainda é recente no Brasil. São poucas bebetecas brasileiras que existem e dentre elas, algumas não contam com a presença de pais ou responsáveis durante as práticas de leitura. Por conseguinte, muitos desconhecem essa nomenclatura.

De acordo com o estudo realizado por Motoyama e Souza (2016, p. 26), “bebeteca” trata-se de uma biblioteca para bebês, desenvolvida para realizar ações de leitura, encantando os menores para um mundo de ludicidade e imaginação, além de propiciar o início da trajetória como leitor e sua respectiva formação. Ainda, refere-se à um ambiente onde se estabelecem vínculos afetivos por meio de recontos, leitura de imagens, escuta, partilha de narrativas entre os bebês, crianças e adultos mediadores, pais e/ou professores. Também, pode ser considerado um gênero de biblioteca destinada aos bebês.

O espaço físico precisa dispor de condições ambientais favoráveis e adequadas, oferecendo tranquilidade e conforto aos usuários, possibilitando os mesmos se movimentarem livremente, se sentarem em cadeiras proporcionais aos seus tamanhos e usufruírem de outros mobiliários, como estantes baixas para a acessibilidade às obras, um acervo destinado à infância, recursos e livros. Logo, a organização desse espaço deve se voltar para que os pequenos leitores se sintam acolhidos, tendo em vista que “o espaço também atua como mediador, por isso acreditamos que o frequentar e o conviver num ambiente de biblioteca pode favorecer o processo de humanização dos bebês e das crianças pequenas” (SILVA, 2019, p. 154-155).

Ainda sobre os aspectos físicos, deve-se oferecer um espaço macio, contendo um tapete ou tatame, estantes baixas para colocar os livros e para que seja possível as crianças circularem de maneira segura, visto que elas se movimentam constantemente, seja engatinhando, deitando, rolando ou se sentando.

Os mobiliários como estantes, cadeiras, mesas, espelhos, almofadas também atuam corroborando com a estrutura do espaço e precisam estar dentro do campo visual dos pequenos, adaptados aos seus tamanhos, a fim de favorecer a interação

com os objetos presentes no local, principalmente os livros.

Para dar maior visibilidade, a Figura 1, abaixo, representa a organização do espaço da Bebeteca Municipal “Mauro Crivelin Martos Neto”, localizada no Centro Cultural Matarazzo, em Presidente Prudente, interior de São Paulo. O mesmo tem intencionalidade pedagógica e objetiva formar pequenos leitores e cidadãos. O local pode ser utilizado por escolas, creches e outras instituições que tenham projetos voltados para bebês. É indispensável que o bebê ou a criança pequena esteja acompanhada por pais e/ou responsáveis. Podemos observar que a Bebeteca oferece um espaço amplo, contendo um grande tatame emborrachado e colorido, almofadas, estantes baixas com livros diversos e poltrona.

Figura 1 - Bebeteca Municipal “Mauro Crivelin Martos Neto”



Fonte: Weverson Nascimento (2020). Disponível em: <<https://bit.ly/3rtG1e3>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

O acervo da bebeteca precisa ser diversificado, composto por livros de diferentes formatos, gêneros, tamanhos e materialidades, como: livros de papel, livros-brinquedo, livros de papel cartonado, de pano, de imagem, contos de fadas e populares, poesias, adivinhas, livros informativos, de autores clássicos e contemporâneos. Além disso, os recursos também precisam ser variados, como os

materiais de apoio para leituras e contações de histórias ou objetos lúdicos, como: fantoches, fantasias, instrumentos musicais, brinquedos, cestas, bonecos, entre outros. Silva e Souza (2018) salientam que a dimensão do acervo se sujeita ao número de usuários daquele espaço e da sua relação.

Também, para melhor visualizar, a Figura 2, representa a Bebeteca Monteiro Lobato, situada na Escola Municipal “Padre Jefferson Luiz de Magalhães”, em Cachoeiro De Itapemirim, Espírito Santo. O espaço conta com tapete, almofadas, estantes baixas, diversos recursos (bichos de pelúcia, guarda-chuva, brinquedos, quadros, cortinas sensoriais) e livros de diferentes materialidades. Os objetos estão acessíveis aos olhos e mãos dos pequenos, adaptados ao tamanho dos mesmos.

Figura 2 - Bebeteca Monteiro Lobato



Fonte: Andréia Pegoretti (2019). Disponível em: <<https://bit.ly/3cJE6hz>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

É preciso permitir a exploração autônoma do livro, das ilustrações ou texturas por parte dos bebês e das crianças pequenas, mesmo que utilizem mais a boca do

que os olhos e as mãos, pois faz-se fundamental a interação destes com os livros e recursos. Além disso, Silva e Souza (2018) evidenciam que os pequenos precisam ter espaço e liberdade para explorarem as estantes, consultar os títulos e selecionar os livros para a manipulação individual.

Os livros oferecidos aos bebês precisam ser de materiais resistentes, leves e fáceis para atender às necessidades de manipulação e contato sensorial, sem oferecer riscos, como os livros de pano, plástico, papel, emborrachados, cartonados, pop-ups, de brinquedos, com sons, cheiros, texturas, cores e brilhos. Ainda, as cores vivas e brilhantes beneficiam e influenciam a atenção dos pequenos.

De acordo com as autoras (2018), os recursos devem estar dispostos no local e ser utilizados em sua diversidade pelo educador/professor e pelas crianças, contendo diferentes texturas (ásperas ou lisas) e materialidades (os tecidos propiciam diferentes sensações e aguçam os sentidos), como: o flanelógrafo com velcros, botões, cordões, os fantoches, as cestas, os bichos de pelúcia, as fantasias, os adereços, os instrumentos musicais.

Tanto os livros como os recursos podem ser pendurados por barbantes e serem de diferentes texturas, tamanhos e formatos, devem estar à disposição e alcance da criança, permitindo-a manusear, folhear, morder, apertar e carregar consigo, conforme suas necessidades, curiosidades ou interesse.

Além do mais, elaborar e implantar práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças de 0 a 3 anos é fundamental, pois contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Cabe ao adulto planejar ações e mediações de leitura e narrativas, considerando as características da infância e respeitando as especificidades dos bebês e das crianças pequenas. As mediações devem possibilitar a participação e compreensão, mas respeitando o nível de atenção dos pequenos e considerando o tempo adequado para os mesmos.

É preciso diversificação não apenas de textos e objetos dados a ler, mas, sobretudo das práticas leitoras que são por eles viabilizadas ou contrafeitas, pois é preciso que a memória física, emocional, psíquica e linguística de ouvinte e leitor seja nutrida, abastecida, formada, constituída. Mesmo que em certas ocasiões as crianças pareçam apáticas às práticas de leitura propostas, é necessário que os pequenos tenham direito a elas e possam escolher ou não vivenciá-las em sua plenitude. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 9).

Para mais, a bebeteca pode se localizar em instituições escolares infantis, permitindo docentes e discentes de usufruírem do espaço, dos livros e recursos existentes, despertando e estimulando o prazer e gosto pela leitura. A biblioteca, e respectivamente a bebeteca, são espaços de leitura e cultura, de troca e apropriação, de conhecimento e aprendizado.

Todavia, existem instituições que não possuem sala de leitura ou biblioteca/bebeteca. À vista disso, como alternativa de implantação da bebeteca, as escolas poderiam buscar apoio para organizar o espaço e adquirir os materiais necessários. Mesmo que em sala de aula é importante o trabalho com a leitura e a busca de modos de chamar atenção para os livros e modos de lê-los.

No próximo tópico abordaremos sobre as práticas de leitura na Educação Infantil e as aproximações possíveis entre bebês e livros.

Práticas significativas de leitura na Educação Infantil

Primeiramente, a criança se apropria do livro, manipulando, folheando, observando as imagens, figuras/letras e cores. Depois, aos poucos, vai compreendendo a função social do mesmo. Inicialmente, através da imitação da conduta do adulto ao ler e manusear os livros e posteriormente, compreendendo a função social, a leitura e o significado, como forma de comunicação e de deleite.

Nos primeiros anos de vida, é importante que sejam oferecidas às crianças situações que favoreçam um contato direto com os livros infantis, permitindo tanto a exploração dos mesmos como objeto, apreendendo seus significados mais gerais e simplificados, como a aplicação dessas relações para situações mais complexas, voltadas, no futuro, às práticas mais complexas de leitura e contato com o livro. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 64).

O professor mediador, ao sentar para ler junto com as crianças, assume-se como modelo e ensina os usos com os livros. Bagnasco (2014, p. 43) enfatiza que “ao ser modelo de leitor para os alunos, estamos proporcionando a eles condições de recriarem os gestos e práticas leitoras, e transmitindo-lhes o prazer que sentimos ao realizar uma leitura”.

De acordo com o estudo realizado por Borella (2016, p. 113), pondera-se que:

Além do conhecimento de novas palavras, da ampliação do vocabulário, o manuseio dos livros e a prática de ouvir as histórias pelos adultos ou outras crianças permitem aos pequenos se deparar e conhecer os diferentes gêneros textuais e desenvolver a necessidade de “ler” livros de literatura, além da criança poder se reconhecer nas histórias contadas ou criar mundos imaginários no qual ela pode habitar, contribuindo para a formação de outras funções psíquicas como a imaginação e estimulando a criatividade infantil.

Sabendo da necessidade de se desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação leitora para com os bebês e as crianças pequenas, torna-se essencial conhecer as possibilidades de se oferecer e mediar a leitura. Tais possibilidades precisam ser proporcionadas de maneira em que os pequenos possam se envolver, participar e interagir. Entre elas, encontram-se práticas distintas: a leitura em voz alta e a contação de histórias.

A leitura em voz alta, também chamada de proferição (definição feita por Bajard, 1994) ou dizer o texto escrito, se refere à transmissão vocal de um texto lido, ou seja, se diz a história utilizando as palavras do autor, sem alterá-las ao ler. Por sua vez, permite a performance de quem narra e possibilita mudar as entonações conforme o narrador e os personagens.

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 (SILVA, 2019, p. 96).

Ainda, é importante que se apresente o autor, a editora e o ilustrador do livro, podendo contextualizar a história ao explicar algum costume, por exemplo. O gênero precisa estar adequado ao nível da criança ou turma.

A leitura em voz alta promove habilidades de concentração de escuta do outro. Também, favorece o processo de comunicação e convivência. Frente à isso, para Bajard (1994), a leitura em voz alta não deve se reduzir a uma metodologia de avaliação de aprendizagem, mas deve-se reconhecer e valorizar sua função social, voltando-se para as práticas de comunicação e a conquista da língua escrita e não se atribua apenas um valor escolar.

Além do mais, o dizer/proferir ou a leitura em voz alta se difere do ler. Resumidamente, o ler, isto é, a leitura propriamente dita é realizada de maneira individual, silenciosa ou em voz baixa e exige compreensão e construção de sentido mentalmente para interpretar os sinais gráficos, no qual se articula a língua escrita e a linguagem visual.

Dito de outro modo, não nomeia a conhecida “leitura em voz alta” de oralização, decifração, vocalização, ruminação 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 (SILVA, 2019, p. 97).

A contação de histórias se refere à uma conversação literária, ou seja, a

história é contada para os ouvintes. A narrativa permite ao contador certa liberdade, pois o mesmo pode modificar a história, favorecendo a formação da imaginação das crianças. Lima, Janes e Castro (2016, p. 182) esclarecem que “sem ficar preso ao livro ou nas palavras do autor, quem conta uma história pode enfatizar outros elementos, modificar os personagens e até mesmo criar novas histórias”.

As histórias podem ser ditas com a presença do livro (mas preferencialmente se realiza sem a presença do mesmo) ou contadas de memória, utilizando técnicas e recursos, especialmente gestos (movimentos e expressões faciais e corporais) e vozes (interpretações vocais, entonação, ritmo), mas mantendo o sentido do enredo. Ainda, exige o conhecimento da história e a preparação para contá-la, fazendo o uso de recursos (fantasias, fantoches, ursos de pelúcia, músicas, adereços).

É essencial incentivar a participação dos pequenos para favorecer a comunicação sobre seus pensamentos e sentimentos, além de ampliar a imaginação e a criatividade ao narrar. A contação de histórias se renova a cada reconto e “tem como função principal ativar o interesse dos ouvintes e levá-los a buscar a leitura dos livros” (SILVA, 2019, p. 86).

Ambas as práticas de mediação apresentam a voz como elemento imprescindível, porém exigem preparo e conhecimento da história por parte daquele que fará a prática de leitura. Frente à isso, se faz necessário livros de qualidade literária e estética. Os gestos, a entonação, a voz na leitura em voz alta ou na contação de histórias contribuem significativamente para a compreensão.

De acordo com Guimarães (2017, p. 126), a voz da educadora que convida, indaga e convoca à participação, permite a criança observar, se envolver e desenvolver modos de dar resposta às mensagens vindas dos elementos da história ou das indagações feitas pela educadora, seja imitando-a com balbucios ou se expressando com gestos em direção à cena e ao enredo da história.

Antes de iniciar as mesmas, deve-se esclarecer as dúvidas dos pequenos e ao final, caso se tenha o livro, é interessante apresentá-lo para as crianças, permitindo-as manusearem e folhearem (demonstrar como segura e folheia o livro quando necessário). Também, é conveniente que se realizem conversas e atividades.

Outro aspecto importante para as práticas com livros e bebês é a relação

corporal. Muitas vezes o manuseio de livros se dá no colo do mediador. Esse contato físico, o aconchego e as sensações corpóreas agradáveis que permeiam o contato com o livro nessa primeira fase da infância favorecem a construção e a apropriação desse momento vinculado ao prazer. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 70).

De acordo com Giroto e Souza (2017) existem diferentes posturas em que o docente pode tomar ao dizer ou contar a história para o ouvinte enquanto atende de maneira individual ou em duplas e trios. Ainda bebê, até 1 (um) ano de idade, a narração pode acontecer no colo para que ambos vejam e estejam de frente para o livro, possibilitando o ouvinte perceber as imagens e o texto escrito no mesmo ponto de vista que o adulto mediador tem sobre o livro. Enquanto que o ouvinte de 1 (um) ano até 2 (dois) anos pode se sentar ao lado (o mediador ao lado do ouvinte e vice-versa), em que se mantém o mesmo ponto de vista em relação ao livro.

Essa comunicação emocional não se relaciona apenas ao aconchego do colo, mas também aos gestos, ao olhar, aos sons, à musicalidade, ao ritmo da voz do mediador no momento da leitura de um livro. Além disso, o espaço organizado com almofadas e tapetes macios e, ainda, o próprio livro, cheio de cores, cheiros e texturas, marcam positivamente esse momento não apenas como um espaço de interação com o meio, mas também como uma experiência emocional importante para o desenvolvimento infantil. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 71).

Depois, aos 2 (dois) e 3 (três) anos de idade, os ouvintes ficam de frente para quem está narrando e a mediação passa a ser realizada face a face, com um de frente ao outro. Assim, possibilita enxergar as imagens do ponto de vista frontal por parte dos ouvintes e os gestos do adulto mediador.

Nesta faixa etária, já saem do colo e se posicionam à frente do mediador, que lê o livro e apresenta as imagens para as crianças. Para que fiquem mais atentas, o professor poderá utilizar fantoches, livros pop-up, livros com rimas, onomatopeias, sons de animais e pequenas cantigas. Os sons e cantigas poderão ser produzidos pelo professor/mediador com a participação das crianças. Assim elas se manterão ainda mais envolvidas com as propostas. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 79).

As práticas leitoras, seja contação de histórias ou leitura em voz alta são importantes, pois ler é uma maneira de valorizar o livro que o autor escreveu. Já o contar histórias permite uma liberdade maior com os outros elementos da linguagem, como o contato visual com as crianças, a atenção e concentração delas na história. Os bebês e as crianças possuem interesses e cabe ao educador, professor,

despertar e estimular os mesmos. Além do mais, deve-se unir a arte de fazer e dizer, pois “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” (SILVA 2019, p. 86). Se o professor faz a mediação pela voz, dizendo ou contando a narrativa é preferível que isso aconteça em um espaço organizado intencionalmente para a convivência literária.

No próximo tópico trataremos sobre a caracterização do espaço e a organização do espaço literário na Educação Infantil.

Organização do espaço literário na Educação Infantil

Para caracterizar o espaço literário, isto é, o espaço de leitura, primeiramente, faz-se necessário conceituar o que é espaço e diferenciá-lo de ambiente. O termo “espaço” trata-se da estrutura física, abrangendo os aspectos materiais, como objetos, mobiliários e entre outros. Enquanto que o termo “ambiente” engloba o espaço físico e as relações que nele se estabelecem, sejam afetivas, interpessoais, de trocas.

Assim, ao abordarmos o termo espaço estamos fazendo menção ao espaço físico e aos elementos materiais que o compõe. Ao abordarmos o termo ambiente estamos nos referindo à associação entre a materialidade e as relações pessoais estabelecidas dentro de um espaço. (COCITO, 2017, p. 91).

Nesse sentido, o espaço planejado e organizado como ambiente tem a capacidade de revelar concepções, crenças, intenções, valores e saberes dos indivíduos que vivem nele. Assim, o mesmo pode ser considerado educador e também um ambiente potencializador de humanização, que educa para a autonomia, liberdade e considera as singularidades do desenvolvimento infantil.

Conforme a criança vai vivenciando experiências literárias, um determinado espaço-tempo, deixa de ser neutro e passa a ter um significado, pois passa a lhe transmitir sensações, que compõem percepções positivas ou negativas; que podem ser de alegria, de mistério, de magia, de medo, de solidão, dentre outras. Esses sentimentos e os sentidos que a criança vai atribuindo às suas vivências vão se alterando de acordo com as relações que vai estabelecendo com as pessoas e objetos presentes no espaço-tempo dado a ler. Por isso, a vivência literária da criança deixará marcas, tanto no espaço quanto em sua personalidade e inteligência. Todos os indícios presentes serão carregados e lembrados, mesmo quando estiver em outro lugar, ou quando deixar de ser criança (GIROTTI; SOUZA, 2017, n.p).

O espaço da Educação Infantil precisa ser pensado, organizado, construído e reconstruído por todos que frequentam, como um processo dinâmico e interativo, além de estar aberto às mudanças e inovações, sendo flexível para atender as necessidades dos indivíduos, favorecer a construção do conhecimento, expandir a imaginação, permitir a convivência, a comunicação e a livre expressão.

Cocito (2017, p. 136) salienta que a estrutura do espaço e os estímulos presentes no ambiente estabelecem relações com o desenvolvimento cognitivo, social e corporal da criança. Por isso, é importante ter a consciência de que frente

aos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, surgirão necessidades diversas em relação ao meio em que está inserida.

Em um espaço para bebês, objetos, brinquedos e brincadeiras estarão ao alcance desta criança por meio das experiências oferecidas pelos adultos. Nesta faixa etária a criança ainda não é capaz de locomover-se autonomamente, desta maneira ela se encontra a mercê das intencionalidades do adulto. Quando a criança já é mais experiente, do ponto de vista motor especialmente (rola, arrasta-se, engatinha, levanta-se/locomove-se com apoio, caminha), ela é capaz de se dirigir/procurar por objetos e brinquedos que estão disponibilizados no espaço; ela tem autonomia, mobilidade, curiosidade e inquietações que a desafiam e tem a possibilidade de se mover pelos espaços. Ao locomover-se pelo espaço e ao explorar os elementos nele contido faz com que a criança se aproprie dos ambientes como um lugar significativo na trajetória de seu desenvolvimento. (Cocito, 2017, p. 136-137)

Sabendo que o espaço precisa ser convidativo e confortável a fim de que o leitor se sinta acolhido, os mobiliários, livros e recursos devem estar dispostos de modo que não ofereça riscos aos pequenos, proporcionando então, segurança e confiança.

Existem diferentes espaços possíveis de serem realizadas as mediações de leitura, pensados a partir do tema da história. Na escola, podemos considerar: o pátio, o parque, a sala de atividades, a sala de leitura, a biblioteca e a bebeteca, caso exista na instituição (o foco da presente pesquisa se volta especificamente à bebeteca). Além do mais, ao pensar nesses espaços é essencial que haja flexibilidade para atender as necessidades das crianças, seja em seus aspectos físicos ou emocionais.

Portanto, sua organização deve ser pensada para recepcionar de forma acolhedora as crianças e assim atrair as mesmas para o universo da leitura. Para tal, as crianças precisam ter oportunidades de exploração e interação, despertando a curiosidade, imaginação e capacidade de se expressar. A ambientação do espaço deve retratar a identidade dos bebês e das crianças pequenas e favorecer o processo de humanização.

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 precisam participar e ficar atentos à atividade. Além disso, o ritmo de cada experiência pode ser definido principalmente pela organização do espaço e às exigências individuais e coletivas das crianças (SILVA, 2019, p. 49-50).

Diante do exposto, também julga-se importante tratar daquele que lê e aquele que ouve a narrativa, ou seja, fazer a distinção entre o leitor e ouvinte, do qual trataremos a seguir.

Distribuindo papéis: leitor e ouvinte

Ler trata-se de um ato cultural. Aprender a ler significa se comunicar com o mundo, dar sentido ao mesmo, a si e ao próximo, assim como construir significados constantemente.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura (MARTINS, 1988, p. 17).

A leitura vai além da mera decodificação de signos linguísticos, engloba as diferentes linguagens, alcançando os sentidos (visão, tato, audição e olfato), as emoções (sentimentos) e a razão (realidade social). “A leitura precisa ser vista como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados” (Martins, 1988, p. 35).

Como explorado anteriormente, o ler e ouvir oportunizam alimentar o imaginário, desvendar os segredos, conhecer a si próprio, entrar no universo de interesses, necessidades reais ou de fantasias, tendo o prazer de descobrir e reconhecer vivências.

Tanto o leitor como o ouvinte precisam ser atendidos em suas necessidades físicas e emocionais, tendo espaço e liberdade para explorarem os livros e vivenciarem experiências e situações que possibilitem a formação de atitudes leitoras. Concordamos com Martins (1988, p. 82) quando salienta que:

[...] para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas.

A interação precisa acontecer de modo que, ao ler, o indivíduo compreenda as informações do texto.

O leitor é aquele que lê, silenciosamente, individualmente, diretamente com os olhos para a mente. A formação do leitor acontece nessa interação entre o leitor e

o texto/obra, se efetivando no silêncio. Utiliza alguns sentidos para ler, ou seja, lê com o corpo e especialmente, com as mãos, também pensa, imagina, visualiza (cria imagens mentais), relaciona as ideias com experiências e vivências já tidas anteriormente, questiona, cria expectativas, faz conexões, faz inferências, manuseia o objeto livro, entre outras ações.

Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor. Como já dito, ele não precisa estar alfabetizado para ler, pois ser leitor é ter um caminho de descobertas e compreender o mundo.

O ouvinte se refere ao indivíduo que recebe a história, seja pela audição ou visão, através de histórias ditas e/ou contadas. Se sente tocado pelo texto através dos sentidos, tendo sensações e emoções. O mesmo imagina, observa, aponta, interage, se expressa, interpreta e se envolve com a história. A escuta da palavra forma o ouvinte. Assim, pensando na literatura, ele é aquele que participa e vivencia experiências literárias, especialmente os menores. Girotto e Souza (2016, p. 28) apresentam que “ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento”.

Diante disso, concordamos com Silva e Souza (2018, p. 6), ao salientarem que “o texto literário infantil é aquilo que faz da criança, após sua leitura, não melhor do que era antes dela, mas diferente do que era porque algo dentro de si saiu do lugar porque a leitura “empurrou”, “cutucou”, “preencheu”, “esvaziou””.

Sessão III: Algumas considerações

Ao chegar nesse estágio de nossa pesquisa, podemos enfatizar que há muitas repetições em nosso texto, talvez pela necessidade de querer repetir para o outro, leitor, aluno em formação do curso de Pedagogia que é necessário levar o livro infantil, o texto literário para instituições de Educação Infantil e se possível, “tentar” planejar e modificar os espaços de leitura para se tornarem lugares agradáveis capazes de nutrir o pequeno leitor em formação.

Desse modo, os livros são fontes para o conhecimento, o prazer, as sensações, as emoções, a imaginação e a descoberta. O uso concreto do objeto cultural livro permite o enriquecimento de experiências, a ampliação de conhecimentos prévios e a transformação do sujeito.

Como vimos no decorrer desse trabalho, a leitura promove aprendizagens que possibilitam a criança alavancar o desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo. Sua valorização na educação formal potencializa as ações mentais desde os primeiros anos de vida.

Sabendo da necessidade de fomentar a memória, emocional, psíquica e linguística do pequeno ouvinte e leitor, se faz necessário proporcionar práticas de leitura na escola, (re)oportunizando as crianças que não tiveram acesso ao texto literário em casa.

Para a formação do pequeno leitor, apenas a aquisição de livros não basta. É preciso que haja um equilíbrio entre a seleção dos livros, a materialidade, as temáticas, bem como as maneiras de aproximar os bebês e pequenos dos textos. As creches e pré-escolas devem se adequar às características de cada idade e/ou turma, mas também permitir as crianças o contato com o livro desconhecido que intriga, que gera surpresa e que talvez ao ser lido ou contado não agrade, mas o importante é que não houve por parte do professor qualquer empecilho e distanciasse a criança do objeto de leitura.

Podemos afirmar que as instituições de Educação Infantil ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil e possuem o papel de formar o sujeito. Assim, considerando a relação entre o livro e o ambiente, a escola e o

educador/professor são responsáveis por criar e organizar um espaço que abrigue os livros e situações que proporcionem experiências e vivências significativas e que possibilitem novas explorações no ato de ler. Neste sentido, como dito no processo desse trabalho, olhar para esse espaço e para as características físicas dos pequenos é importante, afinal engatinhar até o livro, sentar confortavelmente para paginá-lo são gestos embrionários de leitura.

Como vimos, é importante que os livros, cestas ou estantes estejam ao alcance dos pequenos. Também, deve dispor de um acervo diversificados, com livros de diferentes materialidades e objetos lúdicos. A dimensão do acervo sujeita-se ao número de usuários. É a partir de um espaço como este que o professor consegue apresentar e familiarizar os pequenos com o livro, bem como com as diferentes práticas de leitura. Logo, o espaço preparado para receber os leitores e favorável para a formação dos mesmos, demanda mediações.

A mediação do professor entre os textos e os pequenos podem estimular os vínculos de afeto através do olhar e escutar e contribuir para a educação literária dos bebês e das crianças pequenas e ponderando diferentes aspectos em seu planejamento, como as dimensões dos gestos embrionários no ato de ler, de Girotto e Souza (2017). Também, é importante que o professor atue no espaço instigando e estimulando o gosto pela leitura. Mais uma vez, reforçamos a necessidade de o mediador apresentar os livros, possibilitando que as crianças selecionem o que lhes interessa e permitindo a exploração pelo espaço, seja engatinhando ou caminhando. Ainda, a mediação de leitura pode ocorrer no colo, no tapete/tatame, na cadeira, em sala de atividades, biblioteca e também a bebeteca.

Assim sendo, para favorecer a formação leitora, o professor pode proporcionar e desenvolver a leitura em voz alta ou a contação de histórias. Sintetizando, a leitura em voz alta possibilita o acesso das crianças por intermédio da voz do mediador, que diz a história utilizando as palavras do autor, sem alterá-las. Diferentemente da contação de histórias, que exige o conhecimento da história e a preparação para conta-la, fazendo o uso de objetos ou não.

Tanto o leitor como o ouvinte interagem com o texto e não precisam estar alfabetizados para que isso ocorra. A formação do leitor acontece no silêncio.

Enquanto que, a escuta da palavra forma o ouvinte. Dito de outra forma, o leitor é aquele que lê diretamente com os olhos para a mente e o ouvinte, é aquele que recebe o texto pelos sentidos.

Ao longo da pesquisa compreendemos os espaços e os modos de ler na Educação Infantil e espera-se trazer contribuições para o campo da Educação, voltada à formação de pedagogos e educadores da primeiríssima e primeira infância, permitindo abrir novos caminhos para a escola e a sociedade em geral. Confirmamos que há uma aprendizagem significativa das crianças acerca da leitura, ou seja, crianças que possuem contato com os livros desde cedo se formam leitores críticos e proficientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/32ZSmvy>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?**. 2014. 159 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319158>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época, v.28).

BAPTISTA, Mônica Correia. Bebeteca (Biblioteca para a primeira infância). In: **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 43-44.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância**. 2016. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138334>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CARVALHO, Leticia Rocha de Abreu Sodré. **Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa**. 2017. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-124147/publico/LETICIA_SODRE_rev.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

COCITO, Renata Pavesi. **Do espaço ao lugar – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas**. 2017. 185 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151013>>. Acesso em: 23 set. 2020.

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Como a prática de leitura da literatura em sala**

de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora. 2015. 123 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254046>>. Acesso em: 23 set. 2020.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil:** para ler, contar e encantar. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, cap. 1, p. 11-38.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.** 2017. 260 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330974>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Itapemirim, Prefeitura de Cachoeiro de. **Professores da educação infantil fazem curso para criar espaços de leitura em Cachoeiro.** Espírito Santo. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3cJE6hz>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; JANES, Cristiane Regina Xavier Fonseca; CASTRO, Rosane Michelli de. Contação de histórias: o entorno em questão: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e prática de leitura. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, cap. 8, p. 173-194.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 9^o ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e Literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e prática de leitura. 1^a ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 39-56.

MOTOYAMA, Juliane Francischete Martins; SOUZA, Renata Junqueira de. "Bebeteca: Espaço e ações para formar o leitor". **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends.** 10:1 (2016) 25-31. ISSN 1981-1640. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5857>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

NASCIMENTO, Weverson. **Bebeteca: um espaço lúdico para pequeninos é inaugurado no Matarazzo.** [S. l.], 8 fev. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3rtG1e3>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira da. OS OBJETOS E OS LIVROS: A CRIANÇA DE 1 A 3 ANOS. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 85-102.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 57-84.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias de leitura na primeiríssima infância.** 2019. 279 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181338>>. Acesso em: 23 set. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, Renata Junqueira de. LIMA, Elieuzza Aparecida de. (orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Do berço à bebeteca: ações para a educação literária na creche. In: Ana Lucia Horta Nogueira; Adriana Lia Frizman de Laplane. (Org.). **Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível.** 1 ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, 2017, n.p.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** São Paulo, vol.05, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2YQDDSH>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

A N E X O S

ANEXO I - CARTA DE ACEITE (assinada)**CARTA DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
(TCC)****Curso de Licenciatura em Pedagogia da
FCT- Unesp/Presidente Prudente**

Eu, **Professora Doutora Renata Junqueira de Souza**, professor(a) do Departamento de Educação da FCT-Unesp de Presidente Prudente, aceito orientar o(a) aluno(a) **Isabela Adriana Santos de Freitas**, R. A. nº 171252713 e **Mariana Leite da Nóbrega**, R. A. nº 171255275 do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Presidente Prudente, 01 de Outubro de 2019.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Renata Junqueira de Souza", written over a horizontal line.

Professora Doutora Renata Junqueira de Souza
FCT- Unesp/Presidente Prudente



**CARTA DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
(TCC)**

**Curso de Licenciatura em Pedagogia da
FCT- Unesp/Presidente Prudente**

Eu, **Professora Doutora Renata Junqueira de Souza**, professor(a) do Departamento de Educação da FCT-Unesp de Presidente Prudente, aceito orientar o(a) aluno(a) **Isabela Adriana Santos de Freitas**, R. A. nº 171252713 e **Mariana Leite da Nóbrega**, R. A. nº 171255275 do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **OS ESPAÇOS E OS MODOS DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.

Presidente Prudente, 01 de Outubro de 2019.

Professora Doutora Renata Junqueira de Souza
FCT- Unesp/Presidente Prudente

ANEXO II - TERMO DE CIÊNCIA (assinado)

TERMO DE CIÊNCIA - ORIENTADOR(A) DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) / ORIENTANDO(A) Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT- UNESP/Presidente Prudente

Na condição de orientador(a) do(a) estudante "Isabela Adriana Santos de Freitas" e "Mariana Leite da Nóbrega", do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, **Declaro** ter ciência do Regulamento do T.C.C. aprovado pelo Conselho do Curso de Pedagogia em 2019, em especial, que nos orienta para: **1)** caso de pesquisa a ser realizada com 'seres humanos' (na qual seja prevista: entrevistas; aplicação de questionários; filmagens; pesquisa-ação; e etc.) deve ser solicitado junto ao Comitê de Ética da FCT/UNESP, em 2019, a aprovação da pesquisa (conforme Regulamento de TCC e normas do Comitê de Ética/FCT/UNESP; até 10/11/2019); **2)** zelar para que o Cronograma de pesquisa apresentado na Disciplina T.C.C. II (11.11.2019) seja executado (de Nov./2019 até Dez./2020); **3)** agendar horários de reunião de orientação da pesquisa/estudo de T.C.C. com regularidade (de Outubro/2019 até Dezembro/2020); **4)** havendo dificuldades ao longo da orientação da pesquisa/estudo, junto ao orientando(a), relatar ao Conselho de Curso para que possam auxiliar ao longo do processo de orientação; **5)** cumprir, em conjunto com o(a) orientando(a), o calendário do T.C.C. indicado pelo Conselho do Curso de Pedagogia (2019 e 2020); **6)** orientar sobre questões de plágio em trabalhos acadêmicos; **7)** seguir as Normas da ABNT e Normas do Regulamento do T.C.C. (formatação; itens do Texto Final; quantidade de páginas; composição de membros da banca de defesa; e etc.)

Sem mais, expresso estima ao Conselho do Curso de Pedagogia.

Presidente Prudente, 01 de Outubro de 2019.



Professora Doutora Renata Junqueira de Souza



Isabela Adriana Santos de Freitas



Mariana Leite da Nóbrega

**TERMO DE CIÊNCIA - ORIENTADOR(A) DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) / ORIENTANDO(A)
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
FCT- UNESP/Presidente Prudente**

Na condição de orientador(a) do(a) estudante "Isabela Adriana Santos de Freitas" e "Mariana Leite da Nóbrega", do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, **Declaro** ter ciência do Regulamento do T.C.C. aprovado pelo Conselho do Curso de Pedagogia em 2019, em especial, que nos orienta para: **1)** caso de pesquisa a ser realizada com 'seres humanos' (na qual seja prevista: entrevistas; aplicação de questionários; filmagens; pesquisa-ação; e etc.) deve ser solicitado junto ao Comitê de Ética da FCT/UNESP, em 2019, a aprovação da pesquisa (conforme Regulamento de TCC e normas do Comitê de Ética/FCT/UNESP; até 10/11/2019); **2)** zelar para que o Cronograma de pesquisa apresentado na Disciplina T.C.C. II (11.11.2019) seja executado (de Nov./2019 até Dez./2020); **3)** agendar horários de reunião de orientação da pesquisa/estudo de T.C.C. com regularidade (de Outubro/2019 até Dezembro/2020); **4)** havendo dificuldades ao longo da orientação da pesquisa/estudo, junto ao orientando(a), relatar ao Conselho de Curso para que possam auxiliar ao longo do processo de orientação; **5)** cumprir, em conjunto com o(a) orientando(a), o calendário do T.C.C. indicado pelo Conselho do Curso de Pedagogia (2019 e 2020); **6)** orientar sobre questões de plágio em trabalhos acadêmicos; **7)** seguir as Normas da ABNT e Normas do Regulamento do T.C.C. (formatação; itens do Texto Final; quantidade de páginas; composição de membros da banca de defesa; e etc.)

Sem mais, expresso estima ao Conselho do Curso de Pedagogia.

Presidente Prudente, 01 de Outubro de 2019.



Professora Doutora Renata Junqueira de Souza


Isabela Adriana Santos de Freitas


Mariana Leite da Nóbrega